



PAIDEUTIKA

Quaderni di formazione e cultura

40

Nuova Serie
Anno XX – 2024



PAIDEUTIKA. Quaderni di formazione e cultura

40 – Nuova Serie – Anno XX – 2024

semestrale

Rivista fondata da Antonio Erbetta

Direttore responsabile e scientifico

Elena Madrussan (Università di Torino)

Comitato di Direzione

Mino Conte (Università di Padova), Tyson E. Lewis (University of North Texas), Josep Lluís Oliver (Universitat de les Illes Balears)

Comitato scientifico

Miguel Benasayag (National University of Avellaneda, Buenos Aires), Gabriella Bosco (Università di Torino), Malte Brinkmann (Humboldt Universität, Berlin), Massimo Canevacci (Institute of Advanced Studies of the University of São Paulo), Mauro Carbone (Université Jean Moulin Lyon 3), Rita Fadda (Università di Cagliari), Philippe Forest (Université de Nantes), Enrica Lisciani Petrini (Università di Salerno), Alessandro Mariani (Università di Firenze), Fabio Merlini (SUFFP, Lugano), Marco Revelli (Università del Piemonte Orientale), Josephina Sala Roca (Autonomous University of Barcelona), Enrico Testa (Università di Genova), Ignazio Volpicelli (Università di Roma-Tor Vergata)

Comitato di redazione

Laura Arnau Sabates (Autonomous University of Barcelona), Germana Berlantini (Centre des politiques de la Terre – University of Paris Cité), Silvano Calvetto (Università di Torino – Responsabile dei processi di valutazione), Carlo Cappa (Università di Roma – Tor Vergata), Silvia Demozzi (Università di Bologna), Gianluca Giachery (Università di Torino – Responsabile dei processi di valutazione), Pietro Maltese (Università di Palermo), Grazia Massara (Università di Torino), Irene Papa (Università di Torino – Responsabile dei processi di valutazione), Anna Maria Passaseo (Università di Messina), Claudia Secci (Università di Cagliari), Maria Volpicelli (Università di Catania)

Segreteria editoriale

Matteo Cabassi (Università di Roma-Tor Vergata), Irene Papa (Università di Torino)

Paideutika utilizza il double blind peer review process. L'elenco dei Revisori è aggiornato e pubblicato online. Non sono sottoposti a peer review, per il loro carattere breve e illustrativo, l'Editoriale e la Rubrica "Reensioni".

Gli Scopi della Rivista, le Policies, le modalità per proporre contributi sono reperibili on line (<https://www.ibisedizioni.it/paideutika>; <https://paideutika.journals.publicknowledgeproject.org/>).

Paideutika è una *Rivista scientifica semestrale classificata in fascia A dall'ANVUR dal 2012.*

Autorizzazione del Tribunale di Torino n. 5850 del 26/03/2005

Ibis edizioni s.r.l.

Como – Pavia

www.ibisedizioni.it – e-mail: info@ibisedizioni.it

Stampa: Joelle, Via Biturgense, Città di Castello (Perugia).

Direzione e Redazione

Via Amedeo Peyron, 32 – 10143 Torino – e-mail : rivista@paideutika.it

<https://paideutika.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/paideutika/issue>

ISSN: 1974-6814 E-ISSN 2785-566X ISBN: 978-88-7164-754-8

I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.

PAIDEUTIKA

Quaderni di formazione e cultura

Editoriale	5
<i>Culture formative del margine</i>	
<i>Sconfinamenti. Peter Burke, I fuoriusciti nella storia della conoscenza (1500-2000), a cura di G. Giachery</i>	11
Enrico Boccolesi, <i>Entre el sujeto y la diversidad: Cuestiones pedagógicas en un entorno de descolonización cultural</i>	23
Silvano Calvetto, <i>Uno sguardo laterale. L'infanzia nel cinema di Peter Del Monte</i>	37
Mino Conte, <i>Bisogna immaginare l'esiliato felice</i>	61
Valentina D'Ascanio, <i>Per un'educazione della memoria. L'esilio di Maria Zambrano tra tragedia e storia</i>	77
Emanuela Mancino, <i>Discreti e vertiginosi gesti di rimpatrio. Il tratto dell'esilio come grafia dello stare</i>	95
Marco Milella, <i>Movimenti metaforici e formativi fra margini e centri</i>	109
Federico Rovea, <i>Educational Practices in the Margins: A De Certeauian Perspective</i>	125
Carla Roverselli, <i>Assia Djebar, un'algerina fuori dell'Algeria: quando lo stare al margine diventa generativo</i>	139
Mario Vergani, <i>Quando due esili si incontrano. Saggio su Emmanuel Lévinas</i>	155

Ilaria Barbieri, <i>Ernst Cassirer interprete della Bildung goetheiana</i>	171
Valentina Della Gala, <i>Historical Consciousness and History Didactics in Jörn Rüsen's theory of history</i>	183
Chiara Martinelli, "Un altro ordine di rapporti". <i>Natura e società nella fiaba: alcune prospettive a partire dalle riflessioni di Cristina Campo</i>	201
 RECENSIONI	
Georges Didi-Huberman, <i>Per che obbedire? Piccola conferenza</i> (di Gianmarco Pincioli)	215
Elettra Stimilli, <i>Filosofia dei mezzi, per una nuova politica dei corpi</i> (di Silvano Gregorino)	218
Ferruccio Masini, <i>Brecht e Benjamin. Scienza della letteratura ed ermeneutica materialista</i> (di Gianmarco Pincioli)	221
Felice Cimatti, $\exists x(fx)$ <i>Logica della decisione</i> (di Raffaella Diacono)	224
Marshall McLuhan, <i>L'educazione nell'età elettronica</i> (di Irene Papa)	227
Romano Alquati, <i>Cultura, formazione e ricerca. Dentro e contro l'industria del sapere</i> (di Silvano Calvetto)	230
Franco Lorenzoni, <i>Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli</i> (di Cristina Gatti)	234
 <i>Lecture dalla Francia</i>	
Nicolas Mathieu, <i>Le ciel ouvert</i> (di Marta Baravalle)	237

Editoriale

Quali siano le conseguenze sulla conoscenza prodotte da esuli ed espatriati è questione che merita di essere approfondita per molte ragioni. Intanto perché la culturalizzazione dell'esperienza dell'esilio e della marginalità sociale, pur passando attraverso la drammaticità delle implicazioni esistenziali, produce quella proficua "deprovincializzazione" di cui Peter Burke – il cui contributo onora *Paideutika* – ha descritto magistralmente le dinamiche storico-sociali. Si tratta, infatti, di "un processo che rende le persone più consapevoli delle alternative al modo in cui pensano e agiscono solitamente" (*infra*), rinnovando ed elevando le capacità di comprensione del mondo. In secondo luogo, la proliferazione di voci non adese alla rappresentazione dominante della realtà indica un campo più vasto di possibilità critico-dialettiche, del quale giovare culturalmente e educativamente in ogni forma dell'agire sociale. Più in generale, tali implicazioni, modificando gli assetti culturali, sociali ed economici di tutte le parti in causa, favoriscono processi di cambiamento interpretati e affinati dall'intelligenza divergente.

Si tratta di aspetti che necessitano di essere ri-compresi continuamente per poter essere collocati in uno spazio di visibilità pubblica che renda ragione dei cambiamenti in corso rispetto al quadro complessivo di specifica pertinenza. Ne va della fecondità stessa dell'apporto culturale che generano e che rischia di essere stemperato – quando non dissipato – nelle more delle ricostruzioni a posteriori.

Molte sono le posizioni esemplari a questo riguardo. Alcune note, altre meno, ma tutte caratterizzate dal fiorire di ibridazioni che hanno arricchito gli esuli, gli espatriati, i rifugiati almeno quanto le culture di arrivo.

In questo numero di *Paideutika* se ne vedono le tracce plurali, in senso geografico, storico, scientifico-disciplinare.

Dall'altra parte dell'oceano, Enrique Dussel, nel difficile quadro latino-americano dagli ultimi anni ottanta ad oggi, ha concepito un'etica e una politica della liberazione decolonizzatrice, di chiara marca pedagogica, il cui focus tematico è quello della dissidenza culturale rispetto al modello eurocentrico neoliberista. Tecnologia e pensiero, standard e qualità della vita, violenza e solidarietà sono solo alcuni dei poli dialettici messi in luce per immaginare forme educative che sappiano affrancare i "subalterni" da una concezione parziale e fuorviante del mondo (Bocciolesi).

In Europa, figure come quella di Maria Zambrano sono paradigmaticamente connesse al tema in questione. Il suo pensiero può essere letto come esemplarità di una scelta a favore dell'esilio interiore, lo stare presso il quale rende ragione di un "rimpatrio" ontologico nel proprio originario (Mancino). Ma può essere letto, contestualmente, come un esilio intellettuale e politico che costringe a ripensare il legame etico-pedagogico tra sé e la storia (D'Ascanio).

Nell'ambito dei rapporti tra culture come forme dell'esilio, è certo di rilievo quello tra cultura algerina e cultura francese. Qui sono due le figure indagate. La prima, quella di Albert Camus, lavora sulla condizione positiva di *étrangeté* che accomuna tutti gli uomini e che descrive, secondo l'intellettuale, il presupposto della rivolta comunitaria all'assurdo. Fino a configurare un "esilio pedagogico" e "felice" che faccia leva sul presente, perché "la riaffermazione del presente è la riaffermazione della ricerca della verità" (Conte). La seconda figura è quella di Assia Djebar, esule volontaria, secondo la quale la congiunzione profonda tra memoria collettiva e memoria autobiografica – attraverso la lingua e attraverso la "scrittura dell'espatrio" – diventa lo strumento fondamentale per prendere da sé e dalla propria autorappresentazione quella distanza formativamente indispensabile alla libertà. Tanto da farsi lei stessa, intellettuale naturalizzata canadese, una riconosciuta interprete della liberazione delle donne arabo-algerine, secondo l'espressione dell'indispensabile equilibrio tra contestazione e trasmissione (Roverselli).

Lo "stare al limite dell'interiorità e dell'esteriorità" è, d'altra parte, uno dei tratti ricorrenti dell'esiliato, già in parte emerso nella testimonianza di Maria Zambrano, che ritorna, stavolta come tematizzazione, lungo il pensiero e l'opera di Emmanuel Lévinas. Qui l'intreccio fenomenologico dei rapporti tra esilio, ritorno, redenzione, nel loro incedere teoretico per dispiegarsi e "roversciarsi", mette in luce la fecondità dell'"esilio nell'esilio" e dell'"incontro tra esili" (Vergani).

Su un piano trasversale, fecondo non più in riferimento agli intellettuali esiliati, ma in generale rispetto alle discorsività che rendono marginali questioni e prospettive, i poli “centro e margine”, “razzismo e colonialismo”, “identità e alterità”, definiscono una serie di relazioni, tra loro tangenti, che possono essere lette come “metafore vive” della condizione umana e della sua educabilità. Così, affinché il nucleo fondativo dell’umano continui a restare la vulnerabilità e la condizione della sua sussistenza formativa continui a esprimersi nella parola liberata dal conformismo, si fa urgente passare dall’autoesilio nei significati sempre identici a se stessi alla generatività meta-narrativa della metafora (Milella).

Per altro verso, la marginalità assume una coloritura positiva anche pensando al ruolo simbolico e pratico dell’insegnante nelle prospettive di De Certeau e di Illich. Considerato come intermediario tra istituzioni educative e saperi esperienziali, l’insegnante incarna una funzione culturale e sociale per la quale può sradicare la conoscenza dalla sua istanza meramente istruttiva per ricollocarla nella praticabilità del futuro delle nuove generazioni (Rovea).

Infine, il rimbalzo, ancora simbolico, di un’altra marginalità: quella dell’infanzia rappresentata nel cinema degli anni Ottanta del secolo scorso dallo sguardo di Peter Del Monte. Rarefatto e sospeso, quello sguardo riconduce i bambini dalla centralità (adulta) dell’ideologia e della stereotipizzazione ai luoghi liminari della solitudine, della sensibilità, dell’affettività e della fantasia inespressa che non riescono ad esser riconosciute e amate né dagli adulti né dai modelli più avanzati di educazione (Calvetto).

Elena Madrussan

Culture formative del margine

I fuoriusciti nella storia della conoscenza (1500-2000)

Peter Burke

Professore Emerito di Storia culturale – Emmanuel College
University of Cambridge – Faculty of History

Il Professor Burke non ha certo bisogno di presentazioni, tanto grande e importante è l'influenza che hanno avuto i suoi studi sul Rinascimento e, in generale, sulla cultura italiana ed europea tra Quattrocento e Settecento. A ciò si aggiungano le sue profonde riflessioni e indagini sui rapporti tra ricerca storica, storia delle idee e storia culturale. Ci sia permesso, dunque, ringraziandolo per l'onore che ci ha fatto nel consegnarci questo suo lavoro inedito, in perfetta sintonia con il tema di questo numero della Rivista, di segnalare alcuni dei suoi studi più recenti in traduzione italiana: *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci, 2010; (con Asa Briggs) *Storia sociale dei media. Da Gutenberg a Internet*, Bologna, Il Mulino, 2010; *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle «Annales» (1929-1989)*, Roma-Bari, Laterza, 2019; *La storia culturale*, Bologna, Il Mulino, 2008 (nuova edizione 2019); *Espatriati ed esuli nella storia della conoscenza*, Bologna, Il Mulino, 2019. Proprio a partire da quest'ultimo importante lavoro, il Professor Burke ha tenuto, dal 2016, una serie di conferenze e di *lectio magistralis* presso numerose Università italiane (Trento, Catania, Milano, Verona, Palermo), riportando l'attenzione sul tema dell'interscambio culturale – o “ibridazione”, come suggerisce l'Autore – tra intellettuali espatriati o esiliati e paesi ospitanti¹.

¹ La revisione del testo è a cura di Gianluca Giachery.

Mentre ci muoviamo verso il futuro, vediamo il passato da nuove prospettive. Oggi è abbastanza ovvio che l'ascesa della storia ambientale risponda agli attuali dibattiti sul futuro del pianeta, la storia globale alle discussioni sulla globalizzazione, la storia della conoscenza ai dibattiti sulla nostra "economia della conoscenza", infine, la storia delle diaspore per le preoccupazioni riferite ai flussi migratori.

La storia delle diaspore comprende quella di esuli, che sono costretti a lasciare la propria patria, quella degli espatriati, che scelgono di farlo – una distinzione talvolta problematica, eppure utile. Il vocabolario dell'esilio in italiano è ricco: *esilio* si ritrova già nell'epoca di Dante, *esule* in Guicciardini, *profugo* in Ariosto, *fuoriuscito* in Machiavelli.

Rifugiati è un sostantivo per la prima volta rilevato sia in francese (*réfugiés*) che in inglese (*refugees*), nell'anno 1685, ovvero l'anno della cacciata dei protestanti dalla Francia. La parola tedesca *flüchtling* è un altro termine del XVII secolo, epoca della Guerra dei trent'anni. Il termine *expatriates*, nel senso di migranti volontari, appare in lingua inglese nei primi anni del XIX secolo. *Displaced persons* è un termine che compare verso la fine della Seconda Guerra Mondiale.

Alcuni studiosi hanno approfondito la storia degli esuli nelle generazioni precedenti. Nel 1933 viene pubblicato *Romantic Exiles*, uno studio su Alexander Herzen e la sua cerchia, scritto dallo storico inglese Edward Carr; nel 1941 e nel 1951, vedono la luce i due studi dello storico americano Oscar Handlin, *Boston's Immigrants* e *The Uprooted*.

Nondimeno, fino agli anni Settanta, gli studi sulla storia dell'esilio sono rimasti relativamente rari. La "Society for Exile Studies" è stata fondata negli Stati Uniti nel 1978, seguita da riviste come "Exilforschung" (1983), "Journal of Refugee Studies" (1988) e "Diaspora" (1991). Da allora, l'elenco delle pubblicazioni sulla storia dell'esilio è rapidamente, in maniera allarmante, aumentato.

Esaminando gli autori di questi studi, diventa ben presto evidente che molti di loro sono stati esuli essi stessi o, come Handlin, figli di esuli.

Jacques Basnage, un ugonotto che andò in esilio nella Repubblica olandese nel 1685, ha scritto un famoso libro sulla storia degli ebrei, concentrandosi sulla "dispersione" di questi "rifugiati", come lui li chiamava. Si potrebbe definire l'interesse di Basnage sul destino degli ebrei come uno "spostamento", nel senso freudiano del termine, relativo alle preoccupazioni per il suo popolo.

Per quel che riguarda lo “spostamento” in direzione opposta, possiamo prendere l’esempio di Myriam Yardeni, una storica nata in Romania ed emigrata in Israele dopo che i comunisti presero il potere. Professoressa di storia presso l’Università di Haifa, Yardeni passò gran parte della sua vita scientifica dedicandosi allo studio degli esuli ugonotti del 1685. In modo simile, il grande sociologo Norbert Elias ha dedicato un breve articolo alla diaspora degli ugonotti subito dopo che era fuggito dalla Germania.

Di nuovo, la sociologa Nina Rubinstein, figlia di rifugiati russi emigrati a seguito della rivoluzione bolscevica, ha scelto come soggetto per la sua tesi di dottorato a Francoforte (elaborata sotto la guida di Karl Mannheim) la storia degli emigrati aristocratici dopo la Rivoluzione francese. La Rubinstein stava per discutere la sua tesi, quando fu costretta all’esilio, come Mannheim, nel 1933. La vicenda ha un lieto fine, anche se piuttosto tardivo. Il suo dottorato, infatti, venne finalmente assegnato dall’Università di Francoforte nel 1989, cioè, più di mezzo secolo dopo il completamento della tesi.

Come storico della prima Europa moderna che ha iniziato a studiare, relativamente recentemente, i secoli XIX e XX, ho dovuto affrontare la questione delle differenze tra queste due epoche. Nella storia dei rifugiati, le differenze sono abbastanza chiare. Ciò che lo storico tedesco Heinz Schilling chiama “migrazione confessionale” risulta essere la forma dominante dell’esilio in età moderna. Come un libro dello studioso olandese-canadese Nicholas Terpstra ha recentemente sottolineato, dopo la Riforma “il rifugiato religioso è diventato un fenomeno di massa”, forse per la prima volta nella storia del mondo.

L’epoca tardo-moderna, al contrario, è stata dominata dagli esuli politici che si sono spostati dalla Rivoluzione francese in poi, e dai profughi costretti a lasciare il proprio paese a causa delle discriminazioni etniche dalla fine dell’Ottocento. Dove Terpstra ha sottolineato il desiderio di purezza religiosa come la forza per l’espulsione degli eretici nella prima età moderna, il suo posto è stato preso, in epoca tardo-moderna, da forme secolarizzate di purificazione, da purghe politiche e dalla pulizia etnica, legittimate dalla politica o dalla “scienza” – termine doverosamente messo tra virgolette –, piuttosto che dalla teologia.

Ci sono naturalmente molte domande da porre sugli esuli, molti approcci da mettere in campo per affrontare la loro storia. Un approccio importante si concentra sui problemi personali: il trauma per lo spostamento e per una carriera spezzata, la perdita di identità professionale o nazionale, sentimenti di

insicurezza e la solitudine, problemi pratici come la disoccupazione, la povertà, e la lotta per apprendere una lingua straniera (negli Stati Uniti, Leonardo Olschki ha descritto il suo inglese come “desperanto”).

Al di là delle singole storie di interesse umano, questo approccio alla storia dell’esilio comprende una preoccupazione per i modi e i gradi di assimilazione della cultura ospitante da parte degli esuli o, addirittura, la posizione opposta, cioè il rifiuto dell’assimilazione. Entrambe le reazioni possono essere monitorate attraverso il matrimonio (endogamia *vs* esogamia) e l’uso del linguaggio (quello della patria o della cultura ospitante), così come attraverso le lettere, le interviste e le autobiografie.

Nel peggiore dei casi, gli esuli soffrono di un senso di *placelessness*. Nel Cinquecento, lo stampatore Henri Estienne, un protestante fuggito da Parigi a Ginevra, fu descritto dal genero, il dotto Isaac Casaubon, come “non in grado di tornare a casa né di trovare un posto che fosse per lui consono altrove”. Nel Novecento, Stefan Zweig, un altro rifugiato, si è descritto come “senza fissa dimora in tutti i paesi”, mentre Edward Said si è visto come “fuori luogo” in ogni parte del mondo.

La mia ricerca, d’altra parte, si concentra sugli aspetti più positivi dell’esilio. Si trova al punto d’incontro tra la storia degli esuli ed espatriati e la storia della conoscenza. La questione principale alla quale cerco di rispondere nel mio lavoro, *Espatriati ed esuli* (2019), è se queste due figure hanno dato un contributo distintivo alla conoscenza e, in caso affermativo, quali forme questo contributo distintivo ha preso.

Questo studio comparativo, che prende in esame casi che vanno dal Quattrocento al Novecento e oltre, in Europa e nelle Americhe (Nord e Sud), si concentra sulle conseguenze intellettuali dell’esilio e dell’espatrio. Tre conseguenze, in particolare, vengono in evidenza. In primo luogo, quelle per gli esuli stessi, riferite ad una sorta di educazione – una educazione dura, bisogna ammettere. Acquisire nuove conoscenze è una sorta di compensazione per la lotta per sopravvivere in una cultura aliena.

Anche gli espatriati possono imparare dalle loro esperienze all’estero, ma le pressioni sono meno forti nel loro caso, dal momento che hanno una strategia di uscita. Hanno, psicologicamente parlando, un biglietto di ritorno in tasca, insieme con l’aspettativa, ad un certo punto, di tornare a casa.

In secondo luogo, il mio libro si occupa dell’effetto che gli esuli e gli espatriati hanno avuto sui paesi ospitanti o “hostlands”: educazione, ancora una volta, spesso in senso letterale, poiché, ad esempio, gli esiliati protestanti

francesi sono diventati professori nella Repubblica olandese, mentre molti studiosi ebrei che sono fuggiti negli anni Trenta del Novecento hanno ripreso ad insegnare negli Stati Uniti, in Gran Bretagna e altrove (Svezia, Turchia, Panama, Brasile).

In terzo luogo, mi interessa approfondire le conseguenze dell'esilio per la patria, in merito alla perdita di *know-how* per la Francia, ad esempio, dopo l'espulsione degli Ugonotti, o la provincializzazione della scienza tedesca e austriaca dopo il grande esodo degli accademici ebrei tra il 1933 e il 1938.

Quindi, che cosa vi è di distintivo nel contributo dato alla conoscenza da parte degli esuli? In una parola, deprovincializzazione, un processo che rende le persone più consapevoli delle alternative al modo in cui pensano e agiscono solitamente. Gli esuli stessi sono stati deprovincializzati, muovendosi tra due culture. Il teologo tedesco Paul Tillich una volta osservò che era solo da quando viveva negli Stati Uniti che "è venuto a conoscenza" del suo "provincialismo precedentemente inconscio". Esuli ed espatriati possono deprovincializzare anche la cultura dei paesi ospitanti, introducendo un pensiero nuovo e mettendo a confronto punti di vista che non sono familiari.

Adesso vorrei sottolineare tre elementi ricorrenti nel processo di deprovincializzazione, che si possono riassumere brevemente, al prezzo di una semplificazione, con tre parole chiave: la mediazione, il distanziamento e l'ibridazione. Vorrei cercare adesso di analizzare o esplicitare questi concetti.

Cominciamo con la mediazione. Scrivendo di ciò che egli chiamava la "funzione" dei rifugiati, Karl Mannheim ha sottolineato le opportunità di una mediazione tra la cultura della loro terra e quella del paese in cui avevano trovato rifugio. La mediazione comprende la diffusione e, per questo motivo, il mio studio ha preso in esame i riferimenti a una serie di librai, stampatori ed editori: greci a Venezia nel Quattrocento e Cinquecento, ugonotti ad Amsterdam nel Seicento, russi a Berlino dopo la rivoluzione bolscevica, austriaci e ungheresi a Londra negli anni Trenta ecc.

Una forma importante di mediazione è quella linguistica. A volte, la lingua madre degli esuli è una forma di capitale intellettuale, permettendo loro di fare una vita dando lezioni di lingua o con la produzione di grammatiche e dizionari. Alcuni dei profughi greci, dalla conquista ottomana di Bisanzio, hanno dato lezioni di greco antico in Italia, mentre un certo numero di pro-

testanti francesi in esilio ad Amsterdam, Londra e Berlino ha portato avanti la propria vita sostentandosi come insegnanti di lingue.

Lo spostamento ha anche trasformato molti esuli in traduttori. Libri di grandi figure del Rinascimento, come Machiavelli, Guicciardini e Tasso, sono stati tradotti in latino (e così messi a disposizione di un pubblico paneuropeo) da un piccolo gruppo di rifugiati protestanti italiani in Svizzera, e pubblicati da un altro membro dello stesso gruppo.

Negli Stati Uniti, nel 1930, i rifugiati hanno introdotto la teoria sociale tedesca. Kurt Wolff ha tradotto Georg Simmel e Karl Mannheim, Hans Gerth Max Weber; Werner Stark gli scritti di Max Scheler, mentre Walter Kaufmann ha tradotto e commentato molte opere di Nietzsche.

In modo simile, gli esuli repubblicani spagnoli che arrivarono in Messico dopo la fine della guerra civile tradussero Dilthey, Max Weber, Husserl, Scheler, Heidegger e Jaspers. Queste traduzioni, pubblicate in Messico, sono state diffuse in tutto il mondo di lingua spagnola – con l’eccezione della Spagna del generale Franco.

La mediazione tra le lingue si estende facilmente alla mediazione tra le culture. Studiosi greci presenti in Italia sin dal Rinascimento hanno introdotto alcuni dei loro colleghi al mondo della Grecia antica. Rifugiati ugonotti hanno diffuso la conoscenza della cultura francese all’estero, da Londra a Berlino. Dopo la rivoluzione bolscevica, gli esuli russi diffusero la conoscenza della propria cultura nel mondo di lingua inglese. Studiosi ebrei tedeschi, fuggiti negli Stati Uniti e in Gran Bretagna dopo il 1933, hanno insegnato la storia della Germania, hanno pubblicato libri su questo tema e hanno convinto alcuni dei loro studenti anglofoni a seguire il loro esempio. A Londra, Arnaldo Momigliano ha introdotto la storia della storiografia.

Alcuni esuli divennero specialisti nella cultura della loro nuova patria. L’ugonotto Paul de Rapin-Thoyras è diventato famoso per la sua storia d’Inghilterra, scritta in francese e letta in molte parti d’Europa. Eduard Bernstein, un esule socialista tedesco che ha vissuto a Londra alla fine dell’Ottocento, svolse ricerche sui pensatori radicali inglesi del Seicento. Bernstein fu, infatti, il primo a richiamare l’attenzione degli storici sugli scritti di uno di quegli autori radicali, Gerard Winstanley.

Adesso vorrei parlare del distacco. La distanza ha sortito effetti positivi così come negativi sugli studiosi rifugiati, permettendo di rendere più visibile quello che gli americani hanno chiamato il “quadro generale”, the *Big Pictu-*

re, ma rendendo più difficoltose, allo stesso tempo, le ricerche specialistiche, come quelle che intendevano fare Erich Auerbach a Istanbul e Américo Castro a Princeton.

Nell'introduzione al suo capolavoro, *Mimesis*, Auerbach ha avvertito i suoi lettori che il libro era stato scritto a Istanbul, città "in cui le biblioteche non sono ben attrezzate per gli studi europei". Ad ogni modo, ha ammesso che "è del tutto possibile che il libro deve la sua esistenza proprio a questa mancanza di una biblioteca ricca e specializzata. Se fosse stato possibile per me conoscere tutto il lavoro che è stato fatto su tanti argomenti, non sarei mai arrivato sul punto di scrivere".

In modo simile, lo studioso spagnolo Américo Castro, un rifugiato dalla guerra civile spagnola, si era concentrato sulla filologia medievale quando viveva in Spagna, ma in esilio, soprattutto nella sua permanenza negli Stati Uniti dal 1936 in poi, ha prodotto il suo studio più importante, pubblicato nel 1948 con il titolo di *España en su historia*, che sostituisce una reinterpretazione della storia spagnola come prodotto di un incontro prolungato tra tre culture: cristiana, ebraica e musulmana.

Un'altra forma di distanziamento è il distacco. Esempi notevoli di questa qualità sono il pastore calvinista Pierre Bayle, rifugiato a Rotterdam, e, nel Novecento, il sociologo Norbert Elias e lo storico Eric Hobsbawm.

Bayle amava smontare le idee ricevute e mettere a confronto due punti di vista diversi senza prendere posizione. "La storia [è una pietanza] propinata a base di carne [...]", ha scritto, "ogni nazione e ogni religione prende gli stessi fatti grezzi e li ricopre con salsa di proprio gusto, così che ogni lettore li trova veri o falsi secondo i propri pregiudizi".

Elias non solo ha praticato il distacco, ma ha anche scritto su di esso. Una caratteristica sorprendente del suo saggio su "coinvolgimento e distacco" è che invece di parlare dei vantaggi e gli svantaggi di entrambi gli approcci, come ci si potrebbe aspettare, Elias ha riservato la sua lode per il distacco. Infatti, egli si spinse fino a suggerire che il distacco è necessario per la sopravvivenza. In questo caso, Elias stava sicuramente pensando alle proprie esperienze nel 1933, quando fu costretto a lasciare la Germania.

Come Américo Castro, Eric Hobsbawm, cresciuto a Berlino e Vienna prima di spendere gli ultimi ottanta anni della sua lunga vita a Londra, ha visto il quadro generale con maggiore chiarezza rispetto alla maggior parte dei suoi colleghi. Egli costituisce anche un esempio lampante di distacco. Così dicendo, non intendo suggerire che Hobsbawm era incapace di im-

pegno. Al contrario: la sua lealtà verso la sinistra è iniziata in tenera età ed è stata mantenuta fino alla sua morte.

Nondimeno, questa fedeltà coesisteva con una notevole capacità di distanziarsi dai suoi oggetti di studio e anche da ciò che lo circondava. Questo distacco è particolarmente evidente nel suo studio *Nazioni e nazionalismo* (1991), che inizia immaginando la vista olimpionica di “uno storico intergalattico” e sostiene la necessità di vedere il nazionalismo con “un occhio freddo e demistificante”.

Quando gli esuli scelgono di studiare la cultura ospitante, la loro distanza dalla saggezza convenzionale, che non è stata inculcata a scuola, spesso permette loro di adottare un nuovo approccio. Prendiamo il caso di Lewis Namier, che proveniva da una famiglia ebraica della Polonia russa il cui nome originario era Ludwik Bernsztajn Niemirowski.

Namier, venuto in Inghilterra nel 1907, ha studiato al Balliol College di Oxford ed è diventato britannico – cambiando il suo nome – poco prima dello scoppio della Prima guerra mondiale. Si potrebbe dire che il distacco di Namier dal mito inglese su sé stessi, gli ha permesso di assumere un nuovo sguardo sulla storia inglese e soprattutto a demistificare il sistema dei partiti settecenteschi Whig e Tory.

Alcuni esiliati hanno sviluppato quello che uno di loro, lo storico Fritz Stern, ha chiamato visione “bifocale”. Stern, che era un bambino quando lasciò la Germania per gli Stati Uniti, ha confessato una volta: “tendo a vedere le cose tedesche con gli occhi americani, e ciò che è americano [...] con gli occhi tedeschi”.

Finalmente, l’ibridazione. Il famoso sociologo della città, Robert Park, ha notato che uno dei risultati dell’immigrazione è stata la comparsa di “un nuovo tipo di personalità” che ha chiamato “l’ibrido culturale”, “vivendo e condividendo intimamente la vita culturale e le tradizioni di due popoli distinti”. Fritz Stern è un buon esempio di questo tipo. Tuttavia, il processo di ibridazione, nella storia della conoscenza come in altre forme della storia culturale, si vede meglio come impresa collettiva che coinvolge individui e gruppi su entrambi i lati di un incontro.

Anche gli espatriati contribuiscono alla ibridazione di conoscenze, sia insegnando sia apprendendo dal loro nuovo ambiente, o addirittura mettendo in atto entrambe le cose. Prendiamo il caso dei tanti studiosi tedeschi che sono stati invitati in Russia nel Settecento come parte della

campagna ufficiale di occidentalizzazione condotta dagli zar, da Pietro il Grande in poi.

Uno dei più famosi di questi espatriati era lo storico Augusto Schlözer. Questi trascorse solo sei anni in Russia prima di tornare a Gottinga, dove rimase per più di quaranta anni. Tuttavia, la sua carriera potrebbe essere riassunta dicendo che ha portato Gottinga (nel senso di un centro dove si applicavano nuovi metodi storici) in Russia, portando la Russia a Gottinga: qui, infatti, ha insegnato storia dell'Europa orientale e ha adottato un approccio etnografico che è emerso dalla impresa collettiva di studiare la varietà di culture dell'Impero Russo.

Un altro caso eclatante di ibridazione è stato l'incontro o, meglio, forse, la collisione tra la teoria tedesca e l'empirismo americano. Lo scontro tra i due modi di pensare è diventato particolarmente drammatico quando l'"Institut für Sozialforschung" venne trasferito da Francoforte a New York. Confrontando gli approcci adottati dagli americani e dai tedeschi, il sociologo scozzese Robert McIver ha osservato acutamente che, anche quando hanno usato lo stesso termine, i due gruppi a volte hanno continuato a fraintendersi vicendevolmente. "Metodo significa una cosa completamente diversa per gli americani e per gli studiosi tedeschi. Per l'americano, metodo significa principalmente tecnica di ricerca [...] per il tedesco, il metodo è un principio [...]".

Nonostante questo scontro, un certo grado di ibridazione è diventato visibile dalla fine del XX secolo. Sociologi anglofoni si sono interessati di più alla teoria, mentre alcuni dei loro colleghi tedeschi sono diventati più empirici.

Guardando indietro alla sua carriera, lo storico dell'arte Erwin Panofsky ha definito una "benedizione" il fatto che fosse stato in grado di "entrare in contatto -- e talvolta in conflitto -- con il positivismo anglosassone, che è, in linea di principio, diffidente in merito alla speculazione astratta". Posso fare un'osservazione simile per me stesso, viceversa, per il modo in cui il contatto avvenuto in Inghilterra con gli esuli dell'Europa centrale ha incoraggiato il mio interesse per la teoria culturale e sociale.

L'ultimo aspetto su cui vorrei soffermarmi circa il rapporto tra gli esuli e la conoscenza riguarda la ricettività. Intere comunità diasporiche sono state più o meno aperte alle culture ospitanti e, viceversa, queste culture sono state più o meno ricettive nei confronti degli stranieri.

Nel Seicento, la Repubblica olandese in particolare fu ricettiva verso i protestanti francofoni. Negli anni Trenta del Novecento, l'adattamento a

una nuova cultura era più facile per gli spagnoli che emigravano in Messico, per esempio, poiché parlavano più o meno la stessa lingua, rispetto a quanto poteva esserlo per i tedeschi che trovavano rifugio in Gran Bretagna.

Al micro-livello dei dipartimenti universitari, le università in espansione, come l'Università di Istanbul o l'UNAM a Città del Messico, hanno accettato studiosi di altri paesi più facilmente delle università che mancavano di fondi per accogliere professori stranieri.

In conclusione, prendiamo la testimonianza di due studiosi in esilio negli anni Trenta. Erwin Panofsky ha scritto su quello che ha definito il "sincronismo provvidenziale" tra la necessità di fuggire dalla Germania da parte di storici dell'arte ebraica e l'ascesa della disciplina della storia dell'arte negli Stati Uniti. Da parte sua, la psicologa sociale Marie Jahoda ha notato quello che lei ha definito la "complessa interazione" tra ciò che gli immigrati portano e "quello che trovano nella nuova cultura del paese ospitante".

La storia degli esuli e degli espatriati, dunque, non può essere separata dalla storia dei loro ospiti.

Bibliografia²

- Auerbach E. (1991). *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*. Torino: Einaudi.
- Id. (2012). *Dall'Encyclopedie a Wikipedia*. Bologna: Il Mulino.
- Id. (2019). *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle «Annales» (1929-1989)*. Roma-Bari: Laterza.
- Id. (2019). *Espatriati ed esuli nella storia della conoscenza*. Bologna: Il Mulino.
- Id. (2000). *A Social History of Knowledge from Gutenberg to Diderot*. Cambridge: Polity Press.
- Carr E.H. (1933). *The Romantic Exiles: a Nineteenth-Century Portrait Gallery*. London: Victor Gollancz LTD.
- Handlin O. (1941). *Boston' Immigrant's 1790-1880. A Study in Acculturation*. Harvard: Harvard University Press.
- Id. (1951). *The Uprooted: The Epic Story of the Great Migrations That Made the American People*. Boston: Little, Brown & Company.
- Castro A. (1954). *The Structure of Spanish History*. Princeton: Princeton University Press.
- Elias N., Scotson J. (2004). *Strategie dell'esclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Hobsbawn E.J. (1991). *Nazioni e nazionalismo dal 1780: programma, mito, realtà*. Torino: Einaudi.
- Jahoda M. (1968). The Migration of Psychoanalysis. In D. Flemming, B. Bailyn (Eds.), *The Intellectual Migration: Europe and America, 1930-1960*, MA, Harvard University Press, pp. 371-419.
- Namier L. (1929). *The Structure of Politics as the Accession of George III*. London: Macmillian.
- Neumann F. (Ed.) (1953). *The Cultural Migration*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Panofsky E. (1953). The History of Art. In F. Neumann (Ed.), *The Cultural Migration*, cit., pp. 82-111.
- Park R.E. (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, 33, pp. 881-893.
- Said E.W. (2009). *Sempre nel posto sbagliato: autobiografia*. Milano: Feltrinelli.

² La bibliografia qui riportata contiene solo alcuni degli autori citati nel presente studio di Burke. Per ulteriori approfondimenti, si rinvia all'ampia ed esaustiva bibliografia contenuta nel già citato *Espatriati ed esuli nella storia della conoscenza* (pp. 241-271) [ndc].

- Schilling H. (1972). *Niederländischer Exulanten im 16. Jahrhundert*. Gütersloh: Mohn.
- Stern F. (1998). *Five Germanies I Have Known*. Wassenaar: NIAS.
- Terpstra N. (2015). *Religious Refugees in the Early Modern World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tillich P. (1953). The Conquest of Theological Provincialism. In F. Neumann (Ed.), *The Cultural Migration*, cit., pp. 138-156.
- Yardeni M. (2002). *Le refuge huguenot: assimilation et culture*. Paris: Champion.

Entre el sujeto y la diversidad

Cuestiones pedagógicas en un entorno de descolonización cultural

Enrico Bocciolesi

Professore Associato, Università degli Studi di Urbino 'Carlo Bo'

e-mail: enrico.bocciolesi@uniurb.it

El ensayo propuesto está enfocado en el marco del problema intelectual del exilio de la persona como disidente. Las perspectivas pedagógicas analizadas se desarrollan a partir de algunas obras referentes de Dussel para la comprensión de una cuestión teórica y hegemónica en el debate de América Latina y de cómo la misma influye en nuestra percepción social. Debido a las distintas interpretaciones que observamos se analizará la dimensión de descolonización cultural en la visión de la contemporaneidad.

Palabras-clave: exilio intelectual, pedagogía, descolonización, América latina, Dussel.

Between the subject and diversity. Pedagogical issues in a context of cultural decolonisation.

The proposed essay is focused within the framework of the intellectual problem of the exile of the person as dissident. The pedagogical perspectives to be analysed are developed based on some of Dussel's reference works for the understanding of a theoretical and hegemonic issue in the Latin American debate and its influence on our social perception. The dimension of cultural decolonisation in the vision of contemporaneity is analysed since the different interpretations that we observe.

Keywords: intellectual exile, pedagogy, decolonisation, Latin America, Dussel.

Introducción

Las perspectivas educativas y de recién desarrollo cultural nos requieren volver a entender, analizar y profundizar las cuestiones que siguen generando migraciones culturales, y hoy en día evidentes cuestiones de descolonización. De-colonizar un pensamiento, una visión histórica, una perspectiva educativa se convierte en una necesidad educativa y por ende pedagógica. Necesitamos releer las cuestiones educativas, de subjetivación y significados a partir de las propuestas argumentadas, hasta su fallecimiento en 2023, del teórico de la descolonización, Enrique Dussel. A partir de una mirada hacia América Latina el impacto de tal amenaza social ha fomentado la limitación de la posibilidad de entender la realidad. Lamentablemente, la caracterización del neoliberalismo ha conllevado distintas lecturas forjadas por el pensamiento económico, el dominio de la técnica, una perspectiva enfocada en la industrialización del pensamiento. Por estas razones, hoy en día, como parte de un gran enjambre necesitamos más allá de lo que comúnmente se deja ver. En la secuencialidad de las propuestas teóricas que aquí se abarcan, dentro de un entorno mediatizado, se sugiere el desarrollo de una perspectiva pedagógica que reconozca ser sujeto y diversidad en cada persona.

Amplitud de la cuestión dominante

Como ha sido argumentado por Hall (2006) es necesario tener en cuenta como durante las décadas y en mayor sentido, durante los siglos, han ido enmarcándose bajo la sombrilla de los descubrimientos científicos algunos de los elementos que permitirán el fomento de una discriminación y de la marginación cultural. Ciertamente, hacer posible que algunas características y variables culturales queden aisladas a través de una interpretación dominante, que es parte de una dimensión jerárquica y en su especificidad del pensamiento hegemónico. Hay distintas formas y términos para definir el mismo problema: *différance*, marginación, dominación, subalternidad, opresión. Estos son solo algunos de los referentes que constituyen un conjunto metafórico de un pensamiento y de un lenguaje dominante. Cómo sistemáticamente argumentó el mismo Eco, es la renombrada llamada estructura ausente, la que actúa e interviene dentro de un peligroso sistema fundamentado alrededor del así dicho ‘inexplicable’.

Lo que nos explica pronto con las herramientas a disposición, ha conllevado a curiosas interpretaciones: entre éstas la decisión de no reconocer la dignidad de una lengua a sistema de comunicación que no detendrían la doble articulación reconocida como constitutiva de una lengua verbal (Eco, 1968, p. 201)¹.

Según el filósofo argentino naturalizado en México, Dussel, es necesario tener en cuenta como los actos de colonización son profundas estrategias que actúan tanto a nivel social cómo a nivel lingüístico y por ende cognitivo, influenciando nuestras formas de pensar y de entender el mundo.

Aquí debemos hacer un alto y anotar un momento esencial: a) La conciencia ética y crítica –que es el saber escuchar la interpelación del Otro en su corporalidad sufriente – tiene como primer sujeto a la misma víctima, a los dominados y/o excluidos. Ellos tienen, entonces, la originaria conciencia ética, existencial, histórica, concreta. Es el caso de Rigoberta Menchu [...]. Es el comienzo o el estadio I del proceso de conscientização (Freire, 1968).

b) En un segundo momento, y solo aquellos que tienen alguna ‘experiencia’ del ‘nosotros’ con los dominados y/o excluidos, se puede pensar reflexivamente la infelicidad del Otro: es la crítica temática (científica y filosófica propiamente dicha, pero ambas críticas) (Dussel & Apel, 2005, p. 356).

Como afirma Dussel en el libro escrito juntamente con el filósofo alemán Apel; la conciencia ética y crítica es parte fundante para entender la vastedad del problema. En la cotidianidad, hoy son numerosos y distintos los aspectos que impiden que cada persona tenga la libertad o aunque solamente la posibilidad de interpretar el tamaño de la situación negativa a nivel social. La conciencia originaria recuperada en los textos de Freire aporta una mirada hacia los términos que con anterioridad enmarcaron el pensamiento de los oprimidos y de su necesidad de liberarse. El tiempo nos ha enseñado cuál ha sido la fuerza de los pueblos originarios. Durante la época freireana, con la fundación del partido de los trabajadores en 1980, con la aclamación de Luiz Inácio da Silva, conocido por el apodo de Lula iban enmarcando junto a otros académicos, obreros, campesinos y también políticos una nueva fuerza crítica que irá cambiando de rumbo de lo que fue Brasil.

¹ Traducción al español del texto italiano del autor.

La evidencia de la dificultad ciudadana ha estado siempre delante de los políticos pertenecientes al nivel de dominio y de control de la sociedad misma. Aunque existieran rastros de ese tipo de conciencia dominadora. Por otro lado, tenemos la ausencia de una concientización que pudiera fortalecer las mismas personas y entonces favorecer la constitución de una comunidad crítica, unida y sobre todo ruidosa. El objetivo no es lo de perseguir una historia política, sino de entender cómo a pesar de los siglos de dominio, aún hoy en día se siguen aplicando estrategias parecidas para detener posibles y necesarios rescates culturales además que es sociales. Los reconocidos movimientos de ‘cancel culture’, han contribuido a poner más atención a la verdadera historia. Como bien reconoció en sus vastas obras el filósofo Dussel, hubo y siguen existiendo eventos que caracterizan el pensamiento dominante, ya sea en una fábrica, en una granja, en la ciudad durante las actividades cotidianas o en las mismas instituciones educativas y escolares. La orientación de subalternidad que sigue existiendo en nuestros sistemas sociales son las que van actuando alrededor de un sistema fortalecido por las técnicas, las informáticas y todas las herramientas que dependen de una inicial estructuración por parte del ser humano y favorecen las dependencias de cada ciudadano y ciudadana, desde la más joven edad. Dependere de una herramienta tecnológica a nivel de pensamiento, sentirse incapaz de encontrar las informaciones, no tener la posibilidad de dudar de la realidad donde se vive, todo eso es parte de un proceso de dominio, de la sistemática construcción de una pirámide de control.

[...] después de todo, las leyes de los Estados industriales son primariamente responsables de la explotación de los recursos de la tierra y de la contaminación que amenaza al medio ambiente, es decir, los ríos, los lagos, los océanos e incluso la atmósfera, y en consecuencia el clima planetario. Por tanto, es verdad que incluso la devastación progresiva del ambiente y de los recursos naturales en el Sur -Asia, África, América Latina ha estado causada, al menos indirectamente, por los Estados industriales del Norte (*ivi*, pp. 135-136).

Las intervenciones devastadoras en nuestros espacios de vida por parte de grandes estructuras de comercio masivo han intervenido negativamente en el desafío de la educación crítica y de la posibilidad de liberarse de la opresión. Los sistemas educativos dependen de las propuestas y orientaciones gubernamentales, las cuales representan, obviamente, un pensamiento político

dominante, y la símil manera de pensar no se refleja en el logro de éxitos educativos. Como en cada entorno industrializado la relación es que se van definiendo como expresión metafórica de una realidad fundamentada por ‘relaciones de producción’.

Al menos después de superar la pobreza extrema, el problema actual consiste en discriminar entre la idea del estándar de vida y la idea de la calidad de vida (*ivi*, p. 138).

El mismo filósofo galés, Russell, entre el 1905 y el 1926 irá definiendo un pensamiento que se encuentra dentro de la propuesta del mismo Dussel, así como coincide con la sugerencia de Freire y del activismo educativo orientado a una dimensión crítica. La Primera Guerra Mundial forjó en profundidad el filósofo analítico, y a partir del entorno de sufrimiento entiende que las escuelas y las instituciones educativas van formando personas atraídas por las cuestiones militares. El propio Russell escribirá que los entornos educativos van orientando a los niños hacia la estupidez enfocándolos en las batallas, dado que nadie inteligente podría pensar o entender aspectos positivos en las guerras.

[...] mostraré el sentido del nacimiento de una nueva consensualidad intersubjetiva de las víctimas, mayorías dominadas (dominación justificada por la mayoría de los sistemas materiales que ahora aparecen como ‘hegemónicos’) (*ivi*, p. 340).

Lamentablemente la violencia de varios tipos, sea física o mental, favorece el control por parte de un sistema que de otra manera se encontraría estancado por su debilidad de actuar con razones fundamentadas y críticas. Educar es un acto de rebelión, en eso necesitamos compartir con los autores que en América latina marcaron un camino difícil, dominado por pensamientos hegemónicos, limitados por filtros políticos los cuales necesitan de una población activa, crítica y capaz de derrotar los sistemas de pensamiento dominante. Según Dussel:

Por todo ello podemos afirmar que el criterio de verdad (la vida del sujeto humano) y el principio material ético del derivado (‘Quién actúa...’) es estrictamente universal, vigente en toda acción, de todo sujeto ético, y en vista del bien (la reproducción y el desarrollo de la vida del sujeto humano), en último término, de toda la humanidad (*ivi*, p. 348).

El entorno representado por las propuestas de Dussel y Apel requiere de una comprensión profunda de los distintos aspectos de dominio, en este caso es hegemónico, que han acompañado a los filósofos en un camino alborotado por las experiencias históricas, educativas y políticas que han representado la conformación de un pensamiento dominado. En el caso de Hall, el autor Mellino, en el texto italiano nos recuerda que:

el modelo de análisis cultural que él ha construido durante los años nos solicita en considerar cada 'formación social' cómo una 'hoy formación discursiva', cómo una a 'regularidad en dispersión' (Foucault) o cómo una 'hola totalidad nunca completamente suturada'(Laclau) (Hall, 2006, p. 18).

Entonces la consideración dentro del texto del profesor jamaicano nos obliga a "[...] releer la sociedad como un conjunto de 'totalidades complejas' recorridas desde lo que con Derrida podemos llamar indicibilidad" (*ibidem*)². Un aspecto relevante del dominio ejercido por parte de un sistema de control que va orientando y reduciendo las posibilidades de desarrollo de un sistema educativo que favorezca el avance crítico de los y las estudiantes está acondicionado por el sentido que se da al signo del discurso y a las reglas que permiten su constitución a nivel sintagmático.

El lenguaje es parte fundamental de la percepción del dominio, dado que cada tipo de codificación de un mensaje es parte de un contenido que desde su forma se convierte en apariencia.

El ser humano antes de llegar a entender cuáles posibles formas podrá lograr a nivel de pensamientos, de prácticas, de relación social necesitará entender el ser parte de un sistema que con frecuencia se caracteriza por la infelicidad y la opresión.

Nadie como Marx ha mostrado en el último siglo este hecho, porque toca una dimensión fundamental de la materialidad ética: la explotación del sujeto ético, miembro de la comunidad de vida, en su corporalidad a través del trabajo cotidiano que se concreta en necesidades básicas no cumplidas: infelicidad (imposibilidad de vivir). El sujeto ético de la víctima, del pobre se encuentra materialmente oprimido y formalmente excluido. Del criterio y principio ético-material universal se deduce ahora

² Traducción al español del texto italiano del autor.

un principio crítico-ético material-negativo o la prohibición de matar a las víctimas, la prohibición ética de empobrecer, hacer sufrir, provocar la muerte... al Otro (Dussel & Apel, 2005, p. 358).

Los aspectos subrayados en las diferentes propuestas teóricas y miradas hacia el sujeto desfavorecido, el pobre que se convierte en la víctima y a la vez se reconoce en él oprimido. Dentro de un espacio social que excluye cualquier persona que presente algunas características divergentes, esto es lugares se convierten en nuevos espacios de opresión y aniquilación.

El aumento constante de dimensiones sociales propias del solipsismo se convierte en representaciones coherentes con una sociedad caracterizada por la ceguera de origen moriniana.

Por ende, los lugares contribuyen a reducir la posibilidad de expresarse de cada ser humano, a partir de la formación inicial, como es el caso de la valoración de la niñez y de las primeras formas de alfabetización. Dado que las dinámicas propias de la descolonización se fundamentan en entornos que antes que todo han sido colonizados, desde allí es necesario repensar el cambio. El mismo Dussel, en numerosas ocasiones, solía recordar que el desconocimiento de la filosofía latinoamericana y de los lugares de las verdaderas amélicas reduce la mirada y la posibilidad de repensar a la liberación, así como a la ética dada la exclusión automática de todo un entorno de opresión y opresores.

[...] a diferencia de la ética del discurso, que intenta construir una ética exclusivamente desde el único principio moral formal, la ética de la liberación intentara subsumir todo lo logrado por la ética del discurso (incluyendo su fundamentación formal) en cuanto al principio intersubjetivo de universalización (principio de validez kantiano transformado), pero invirtiendo su sentido (*ivi*, p. 350).

Asimismo la ética de liberación se convierte en algo imprescindible para poder avanzar hacia la inversión de un sentido y entonces entender también el criterio de intersubjetividad, lo cual nos podría acompañar en la comprensión de un principio de universalidad que pueda marcar una visión comunitaria.

El punto de arranque fuerte, decisivo de toda esa crítica, es, entonces, la contradicción que se produce en la corporalidad (*Leiblichkeit*) sufriente del dominado (como obrero, como indio, esclavo africano o dominado asiático del mundo colonial, como corporalidad femenina, como raza no

blanca, como generaciones futuras que sufrirán en su corporalidad la destrucción ecológica, etc.) (*ivi*, p. 357).

Camino para la valoración del emigrante y la diversidad

Como ha sido propuesto en distintos momentos por el filósofo argentino Dussel, hoy hay que reconocer el sufrimiento que cada migración comporta. A la vez se necesita diferenciar la migración intelectual de la migración corporal. Mientras en la primera quién necesita moverse es un pensamiento donde se está reconociendo un problema social, subjetivo y a la vez comunitario dónde la diferencia se reduce gracias a un entendimiento crítico, y así logra ser evaluada positivamente. El movimiento físico y corpóreo, en este caso según la perspectiva histórica, política y social que los caracteriza, requiere el reconocimiento de un problema concreto, cotidiano e inabordable. La imposibilidad de reconocer y delimitar una perspectiva problemática impide que se consiga valorar las características de divergencia de cada uno y cada una. Aunque la migración física requiera el abandono de las propias raíces y de los lugares de vida, son numerosos los casos que la reconocen como mejor solución dentro de un entorno conflictivo. De igual manera necesitamos valorar los pensamientos de migración, capaces estos últimos de abrirse a perspectivas diferentes e incluyentes. El movimiento propio de la colonización, durante los siglos redujo la presencia de los aspectos y las características culturales de los pueblos sumisos. Entre los ejemplos más conocidos en América latina, en este caso en el entorno mexicano e institucionalmente reconocido como es lo de la Universidad Nacional Autónoma de México, las famosas clases de Dussel sobre los términos colonia y colonización. El “1492. El encubrimiento del otro”, del autor argentino, se muda hacia el origen del ‘mito de la modernidad’ partir de un evento que internacionalmente se sigue reconociendo bajo el lema del descubrimiento.

La Modernidad tiene un ‘concepto’ emancipador racional que afirmaremos, que subsumiremos. Pero, al mismo tiempo, desarrolla un ‘mito’ irracional, hoja de justificación de la violencia que deberemos negar, superar. Los postmodernos critican la razón moderna como razón; nosotros criticaremos a la razón moderna por encubrir un mito irracional (Dussel, 2012, p. 9).

En el prolegómeno del también profesor de la UNAM sustenta la tesis del nacimiento de la Modernidad en 1492, y a partir de ahí fundamenta las cuestiones del ‘ego descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva’ (*ivi*, p. 10).

En el entorno de una reinterpretación histórica, el filósofo Dussel profundiza los distintos aspectos que han acompañado la verdadera cancelación de numerosas características y raíces propias de los pueblos originarios. Numerosas personas incluidas en un diseño de colonización cultural se han convertido exclusivamente en el ‘Otro’. Las cuestiones de dominación social, lingüística, corpórea se juntan dentro de un entorno de dominación. En este mismo espacio es la educación la verdadera variable que podría intervenir y reducir las distancias que han estado enmarcando los colonizadores, y ofrecer así la libertad tan anhelada por Gramsci como por Freire.

Estos distintos aspectos se fundamentan en lo que a nivel de lenguaje se ha desarrollado con el término ‘signo’. Según la referencia a Peirce que hace el mismo Hall, necesitamos mantener la diferencia entre denotación y connotación dado que:

el objetivo de distinguir entre los aspectos de un signo que aparecen (dentro de cualquiera comunidad lingüística en cualquier momento) así como su significado ‘literal’ (denotación) y los sentidos posibles donde el signo puede estar asociado (connotación) (Hall, 2006, p. 41).

Los aspectos de connotación y denotación no deberían de quedarse estancados en la propuesta de separación de los entendimientos, sino ser parte de un mismo entorno de significación propio del mismo signo. La separación entre los aspectos propios de la interpretación de los signos que constituyen una dimensión lingüística, por ejemplo, solo es una concreta representación del intento de fragmentar a nivel social diferentes aspectos tanto verbales como conceptuales, y cognitivos.

Dimensión pedagógica Latinoamericana

La perspectiva que ofrece el autor y filósofo argentino nos permite tener en cuenta los distintos aspectos y características que a partir de un entorno tan martirizado como ha sido el de América latina, surgen novedosos ejem-

plos y propuestas de cambios radicales en el entorno social y en las cuestiones pedagógicas. Dussel en su libro enfocado en la ética de la liberación latinoamericana subraya distintas cuestiones políticas, sociales y educativas bajo el conocimiento de una lectura hegemónica.

El filósofo inauténtico se transformaba necesariamente en sofista, en pedagogo domesticador de sus alumnos y del pueblo (en verdad poco llegó al pueblo) para que aceptaran la cultura del nordatlántico como la cultura universal, la única, la verdadera (Dussel, 1973, p. 11).

Desde lo que el autor considera la nueva edad de la filosofía, o la filosofía latinoamericana o de la periferia, concibe la pedagógica como una parte de la filosofía que piensa la relación en una interacción cara a cara ya sea entre padre e hijo, maestro – discípulo, médico psicólogo – enfermo, filósofo – no filósofo o político – ciudadano:

Es decir, lo pedagógico en este caso tiene una amplia significación de todo tipo de “disciplina” (lo que se recibe del otro) en oposición a “invención” (lo que se descubre por sí mismo). La pedagogía, además, tiene la particularidad de ser el punto de convergencia y pasaje mutuo de la erótica a la política... (Dussel, 1977, p. 123).

Este pasaje se explica en la idea del autor sobre el ámbito latinoamericano y el movimiento alternativo, que inicia entre el varón y la mujer, considerado como erótica, los padres y los hijos como la relación pedagógica e interacción hermano y hermano como la política.

Dussel distingue la pedagógica de la pedagogía en que esta última es la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje. El filósofo de la descolonización recurre a las figuras históricas de la conquista, situado en contexto con el país que lo ha acogido, México, y donde el descubre con más claridad, y una visión externa y más objetiva los remanentes estructurales de una historia de casi cinco siglos. En la que se descubre al padre como Estado, la madre como cultura y un vástago que vive la bipolaridad de violencia y cultura. Queda entonces para la prole la muda misión de la renovación de lo viejo. Afirma Dussel: “[...] pero la novedad ontológica de lo nuevo debe introyectarse en el sistema vigente” (Dussel, 1977, p. 126).

El autor hace un paréntesis y recuerda con gran admiración como en el México prehispánico había tanto cuidado en cómo las familias, tribus y rei-

nos educaban a los hijos con las costumbres e industrias de sus pueblos, como el *ethos* de una nación.

“El niño es educado en la cultura, en la totalidad simbólica de un pueblo, en el dominio de sus instintos [...] y de la naturaleza” (*ibidem*).

Y así la educación era recibida tanto por nobles como por el pueblo en general y, prueba de ello son los poemas didácticos a lo largo de toda la antigua América. Del México antiguo se tiene, por ejemplo, la serie de discursos *Huehuetlatolli* o *Discursos de los viejos*, que aunque abordaban tantos y diversos temas, se relacionaban continuamente con la transmisión y enseñanza de los valores éticos de la sociedad náhuatl por medio de la instrucción oral.

Entonces, la aparición del varón conquistador, que solo dejó con vida a mujeres y mozos, devino en la imagen de un padre opresor y maestro dominador. En consecuencia, también la relación pedagógica se da por la dominación, por el adoctrinamiento que continúa a la conquista.

[...] los indios, en situación de orfandad, rotos los lazos con sus antiguas culturas, muertos sus dioses tanto como sus ciudades, encuentran un lugar en el mundo [...] La huida de los dioses y la muerte de los jefes habían dejado al indígena en una soledad tan completa como difícil de imaginar para un hombre moderno (Dussel, 1977, p. 128-129).

La pedagogía latinoamericana es entonces la del mestizo, una remembranza crítica de la humillación, la tortura, y la condena. Dussel identifica en el Emile de Rousseau, a este nuevo latinoamericano, sin familia que lo predetermine, sin cultura que lo informe, sin madre negada y sin padre opresor un hijo de nadie y así se convierte en el objeto enseñable, educable y civilizable para ser conducido por el proyecto de quien educa. El huérfano como la materia ideal de la pedagogía de la dominación para que incorpore la cultura imperial y no la de la naturaleza humana.

La eticidad de un proyecto pedagógico, Dussel la distingue entre si la meta educativa consiste en la negación del hijo-pueblo o su afirmación en toda su exterioridad, es decir si son de dominación o de liberación. Dichos proyectos los reconoce bajo la tendencia cultural a introyectar.

Conclusiones

Las referencias analizadas en el desarrollo teórico de la reflexión crítica sobre el sujeto y la diversidad en una perspectiva de descolonización, a partir de la cuestión Latinoamericana nos permite ir más allá de las reconocidas interpretaciones teóricas de área europeas. En los ensayos citados se ha afirmado en la relectura de pasos constitutivos de textos referentes para la valoración de la reconocida cultura del margen o marginal, bajo el lenguaje dominante. Como nos recuerda Hall, el sujeto que está incluido en una dimensión dominante, adaptándose recurre al uso de un conjunto de códigos y lenguajes que pertenece al entorno mismo, entonces es imposibilitado de entender libremente la realidad. Al pertenecer a un entorno controlado por dimensiones jerárquicas, las personas que subyacen al sistema de dominio no tienen conciencia de este, sino de la limitación de su actuar social y libre que no logran recuperar. Freire y Dussel han estado enfocados en la necesidad común de alfabetizar a la población para empoderarla. Alfabetizar para reconocer los propios límites y limitaciones, tener la posibilidad de ir más allá del control dominante. Reconocer la propia presencia dentro de un sistema de control es una necesidad para lograr la liberación de las personas. Concientizar para recuperar la propia libertad dentro de un sistema gobernado por la técnica y las limitaciones de las libertades individuales.

Referencias bibliográficas

- Baldacci M. 2012. *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci
- Id. 2022. *Más allá de la subalternidad: Praxis y educación en Antonio Gramsci*. Adrogué: La Cebra.
- Bertin, G. M. 1968. *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Dussel E. 1973. *Para una ética de la liberación Latinoamericana I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Id., 1977. *Filosofía ética Latinoamericana 6/III*. México: Edicol.
- Dussel E., Apel K.O. 2005. *Ética del discurso y Ética de la liberación*. Buenos Aires: Docencia.
- Freire P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Giroux H. A. 2021. *Race, politics, and pandemic pedagogy: Education in a time of crisis*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hall S. 2006. *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*. Roma: Meltemi.
- McLaren P. 2005. *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Ramírez Y. G., Chávez P. R. & Smagorinsky P. (Eds.). 2020. *Developing Culturally and Historically Sensitive Teacher Education: Global Lessons from a Literacy Education Program*. London: Bloomsbury Publishing.
- Russell B. 1916. *Principal of social Reconstruction*. London: George Allen & Unwin Ltd.

Uno sguardo laterale

L'infanzia nel cinema di Peter Del Monte

Silvano Calvetto

Professore Associato, Università degli Studi di Torino

e-mail: silvano.calvetto@unito.it

A partire dall'importanza del cinema come fonte storiografica, con particolare riguardo alla storia dell'infanzia, soprattutto al significato culturale che rivestono i bambini nella rappresentazione cinematografica del Novecento, il presente saggio indaga la figura di Peter Del Monte. Regista italiano di origini americane che, in particolare negli anni Ottanta, ha dedicato una specifica attenzione al tema che può essere utile conoscere, soprattutto per l'inconsueta e originale poetica che la attraversa.

Parole-chiave: storia, cinema, infanzia, educazione, cultura.

A Glance on the Side. Childhood in the Cinema of Peter Del Monte

Starting from the importance of cinema as a historiographical source, with particular regard to the history of childhood, especially the cultural significance of children in cinematic representation of the 20th century, this essay investigates the figure of Peter Del Monte. This is an American-born Italian director who, particularly in the 1980s, devoted specific attention to the subject which it may be useful to get to know, especially for the unusual and original poetics that runs through it.

Keywords: history, cinema, childhood, education, culture.

Il cinema come fonte storiografica

La storia dell'infanzia si avvale da tempo di un repertorio di fonti certamente più ricco rispetto alle epoche passate. La sua ricostruzione, infatti, avviene mediante l'utilizzo di testi scritti, iconografie, materiale audiovisivo, testimonianze orali, oggetti della vita quotidiana, in un progressivo aumento degli strumenti a disposizione capace di rendere più articolata la conoscenza, ampliando lo sguardo agli ambienti di vita, ai contesti materiali e simbolici, entro i quali è avvenuta nel passato la formazione dei bambini. Fermo restando, naturalmente, il duplice piano che inerisce questo specifico ambito di ricerca. Da un lato la storia dell'infanzia in quanto costruito culturale, nel portato politico e ideologico che segna a fondo gli stessi modelli educativi, dall'altro la storia dei bambini a partire dalle loro concrete esperienze di vita, dalle trasformazioni che ne hanno effettivamente segnato l'evoluzione sul piano storico (Becchi, 1994; Becchi, Julia, 1996; Cunningham, 1995/1997, Delgado 1998/2002).

Un ambito di ricerca, peraltro, nel quale si riflettono i più larghi processi culturali che lungo il Novecento hanno mutato in profondità il modo di fare storia, là dove, soprattutto nella seconda metà del secolo, l'ampliamento delle fonti utilizzate ha registrato un'accelerazione quanto mai significativa. Così, anche i media sono entrati nel laboratorio dello storico e non solo come una fonte tra le altre, ma come strumenti capaci di orientare la rappresentazione del passato in termini largamente inediti rispetto alle epoche precedenti (Ortoleva, 1991; De Luna, 1993). Ciò che costringe lo storico a posizionarsi in modo differente rispetto al proprio oggetto di ricerca, nella consapevolezza di non poter più essere il depositario esclusivo di uno specifico campo del sapere. Il cinema, in particolar modo, "ha cambiato la nostra relazione con il passato e ha inaugurato una nuova epoca storica" (Sorlin, 2013, p. 83), non tanto per il presunto valore documentale delle sue riprese, ma per il "miraggio della presenza" (*ibidem*) che è capace di suscitare. Un mutamento di sguardo che segna una cesura netta nel modo con il quale gli individui si rapportano alla temporalità: c'è un 'prima' e un 'dopo' l'avvento del cinema rispetto alla possibilità di rappresentare il passato potendo usufruire della scorrevolezza delle immagini. E se è vero che "Il cinema, a modo suo, contribuisce a dare vita alla storia" (*ivi*, p. 16), questo è tanto più vero quanto più risulti evidente come sia proprio il movimento a fare del film una potente metafora del fluire della temporalità. Cinema e storia,

nella dialettica tra “lettura cinematografica della storia e lettura storica del cinema”, lavorano entrambi sull’immaginario, come sin dagli anni Settanta Marc Ferro ci aiuta a comprendere, entro un filone di ricerca dalle potenzialità enormi e certo non ancora esaurite (1977/1980). Ma se il cinema, il cui peculiare linguaggio è strutturalmente connesso a tale dimensione, si rapporta naturalmente, diremmo, con ciò che non è visibile, la storia, invece, i conti con l’immaginario ha imparato a farli solo in tempi relativamente recenti, vincendo reticenze culturali profondamente radicate. Un approdo al quale è arrivata anche grazie ai media, imparando ad interrogarli come fonti capaci di aprire varchi nei vissuti, nelle mentalità, nei desideri e nelle paure degli uomini e delle donne del passato, scavando sotto ciò che si cela dietro la crosta delle apparenze.

Così, il cinema ha finito per rivestire un ruolo sempre più rilevante anche in chiave storiografica, agendo contemporaneamente a tre differenti livelli, vale a dire come “fonte per la conoscenza storica, strumento per raccontare il passato, agente di storia” (De Luna, 2023, p. 14). Quest’ultimo aspetto, in particolare, rappresenta uno snodo culturale rilevante, se è vero che nel tempo della storiografia di massa quel che il cittadino mediamente conosce del passato lo deve, più che ai libri, alle pellicole e alle *fiction* televisive a tema storico che vengono prodotte a ritmi ormai compulsivi. Soprattutto queste ultime stanno configurando un modo nuovo di guardare alla questione, la cui conoscenza diventa così accessibile ad una più larga cerchia di individui, ma al prezzo di semplificazioni e distorsioni che impediscono di comprenderlo, il passato, nella sua irriducibile complessità storica. Ciò che resta fuori da tali rappresentazioni è proprio la dimensione corale della storia, come se si trattasse semplicemente di accompagnare lo spettatore “in visita’ nel passato, compiendo una veloce escursione turistica nei drammi della storia per focalizzarsi poi sulla chiave narrativa di una dimensione dell’esistenza declinata solo nel ‘privato’ e tale da negarsi a ogni rappresentazione collettiva” (*ivi*, p. 234). Quel che da tempo, ed entro un più largo ambito di discorso che chiama in causa il problema dell’uso pubblico della storia nella sua dimensione ideologica, la storiografia indica come una zona d’ombra dei rapporti tra la storia e la memoria nella nostra società (Gallerano, 1995; Giannuli, 2009; Flores, 2020; Traverso, 2020/2022). Una consapevolezza che occorre coltivare se si fanno i conti con il peso che l’immaginario riveste nella rappresentazione del passato. Ed è quanto, rovesciando la prospettiva, anche la critica cinematografica mette in luce da tempo, sottolineando come sia soprattutto

a partire dagli anni Ottanta, quelli dell'ideologia della fine della storia, per intenderci, che muta significativamente il modo con cui i registi trattano gli eventi più o meno remoti, assorbendo anch'essi il nuovo clima culturale, caratterizzato da una logica privatistica sempre più accentuata (Gori, 1994; Micciché, 1997; Morreale, 2009; Uva, 2014).

Per quel che concerne il nostro specifico tema, in ogni caso, il cinema, in quanto "occhio del Novecento" (Casetti, 2005), ha consentito di approfondire aspetti tradizionalmente estranei al campo di interessi della storia della pedagogia e dell'educazione, sino a pochi decenni fa prevalentemente orientata a considerare i modelli educativi nel loro profilo teorico più che la realtà effettiva dei soggetti da educare¹. Per quanto riguarda il secolo scorso, in realtà, quel che sappiamo dei bambini lo dobbiamo anche al modo con il quale il cinema li ha messi in scena, non solo fornendo elementi significativi sul piano della comprensione della realtà storica, ma contribuendo, soprattutto, a formare il nostro immaginario, popolato di icone che hanno nutrito in modo significativo il sentimento dell'infanzia maturato nella società di massa. I bambini occupano gli schermi sin dalla nascita della settima arte e ne accompagnano la sua affermazione in modo assai rilevante, riflettendone in modo peculiare le tendenze culturali che la attraversano. Infatti, dai bambini lacrimevoli del cinema muto agli Sciuscià del neorealismo, fino ai giovani ed inquieti protagonisti della più recente produzione cinematografica, passata attraverso le trasfigurazioni *mélo* e *horror* degli anni Settanta, la rappresentazione filmica dell'infanzia non costituisce soltanto una significativa fonte storiografica, ma un più vasto costruito culturale in cui si riflettono, sul piano simbolico, le tensioni, i progetti, i desideri e le paure di una società vista nel suo sviluppo; una cartina tornasole, in qualche modo,

¹ L'interesse della pedagogia italiana verso il cinema come strumento educativo ha radici molto profonde, che risalgono, soprattutto, al lavoro pionieristico di Luigi Volpicelli e Raffaele La Porta, capaci di alimenare, da prospettive ermeneutiche differenti, un filone di indagine arricchitosi sensibilmente nel corso del tempo. Il presente saggio, in ogni caso, si limita a considerare il significato della presenza dei bambini nel cinema come sfondo storico-culturale nel quale inserire la figura di Peter Del Monte, senza entrare nel merito delle potenzialità del cinema come strumento educativo, un tema oggi affrontato, peraltro, dalle diverse scienze dell'educazione. Si ritiene utile, tuttavia, senza alcuna pretesa di esaustività, segnalare alcuni testi che si misurano con il problema, offrendo elementi di grande interesse tanto sul piano teorico quanto su quello operativo: Franza, Mottana (1997); D'Incerti, Santoro, Varchetta (2000); Malavasi, Polenghi, Rivoltella (2005); Cappa, Mancino (2005); Farnè (2006); Iori (2011); Rizzo (2014).

delle traiettorie di senso che l'hanno animata, tanto in superficie quanto in profondità (Corsi, Leoni 1993; Grazzini, 1995; Landy 2000; Cecconi, 2006; Morreale, 2014).

Sia che si cerchi di metterla in scena in chiave realistica, magari con intenti di denuncia sociale e di sensibilizzazione culturale oppure che la si trasfiguri nella dimensione del fantastico assecondando le pulsioni degli adulti, dal modo con il quale l'infanzia viene messa in scena rileviamo un universo culturale e simbolico che è utile approfondire anche nel suo rilievo pedagogico. Intanto a partire da una considerazione all'apparenza scontata ma in realtà carica di conseguenze, vale a dire il fatto che nella finzione cinematografica, i giovani "sono sempre posti al servizio di una mentalità adulta e piegati alle esigenze di una determinata società (e sia pure di una determinata sua costruzione) in un dato momento storico" (Casiraghi, Turconi, 1980, p. 32). Cosicché, "parlare del bambino nel cinema significa allora parlare dell'idea e della rappresentazione che del bambino ha dato un cinema che è ed è sempre stato adulto: significa in definitiva parlare di un'*ideologia* dell'infanzia" (Cremonini, 1993, p. 9). Se questo può essere indicato come il 'vizio capitale' di qualsiasi rappresentazione filmica relativa ai minori, è allora necessario trarne le conseguenze per quanto concerne il significato che il cinema può assumere come strumento di conoscenza del passato, nelle sue potenzialità e nei suoi limiti. Questo vuol dire che

assumere la rappresentazione cinematografica come fonte per una ricerca storica richiede l'approfondimento di alcune sue peculiarità, così da poter valutare criticamente le modalità della 'testimonianza' di cui si fa carico. Il che equivale a domandarsi di quale realtà il cinema si fa davvero l'immagine (Papa, 2022, p. 35).

Una domanda la cui rilevanza è tanto significativa nella misura in cui riguarda un tema così carico di insidiose ambivalenze. L'infanzia, in quanto costruito culturale della incipiente società di massa, è al centro di politiche di appropriazione la cui capillarità e pervasività si mostrano in modo evidente anche nell'utilizzo che il cinema ne fa sin dalla sua nascita. Ciò che non sfuggiva a Gian Piero Brunetta quando sottolineava la matrice ideologica presente in determinati filoni della cinematografia italiana delle origini, quasi un calco dei contenuti apertamente conservatori di quella letteratura di matrice moraleggiante tanto in voga a fine Ottocento e che rappresenta uno

strumento essenziale per la costruzione del modello pedagogico dell'Italia liberale. Così,

tutto l'armamentario del romanzo popolare, filtrato attraverso una letteratura parareligiosa a scopo edificante, si intreccia a motivi nazionalistici e antioperai, senza però abbandonare mai l'idea che i bambini non siano solo il prezzemolo per condire il dramma, ma lo strumento ricattatorio per risolvere ogni tipo di conflittualità interpersonale e sociale (Brunetta, 1993, p. 67).

Un'attitudine a ben vedere che sarà ricorrente nell'utilizzo che il cinema italiano farà dei giovani anche nelle stagioni successive, fino a suggerire l'ipotesi che la formazione del "popolo bambino" (Gibelli, 2005), come ben documenta Emiliano Morreale, possa essere un paradigma molto utile per leggere in chiave storico-pedagogica l'intera traiettoria sviluppatasi nel Novecento, dove i bambini compaiono e scompaiono dagli schermi secondo le differenti necessità che le logiche culturali della società di massa e quelle politiche delle diverse classi dirigenti finiscono per imporre (Morreale, 2014). Ciò che lascia la forte impressione, ancora una volta, che i discorsi sull'infanzia dicano molto più su quello che è lo sguardo di chi li pronuncia anziché descrivere i bambini per ciò che essi realmente sono (*ivi*, p. 168).

Un'avvertenza, per il vero, che occorre considerare al di là del caso italiano, interpellando le figure rappresentative dell'infanzia nel cinema *tout court*, al fine di far emergere i processi culturali, le matrici educative, le tensioni etiche che hanno accompagnato la costruzione dell'immaginario nella società di massa. Se nel secondo dopoguerra, ad esempio, si esaurisce il filone dell'infanzia angelicata che negli anni Trenta tanto successo aveva ottenuto a partire dagli Stati Uniti, è anche per l'impossibilità di continuare a coltivare quel tipo di immagine in un mondo uscito devastato dall'esperienza della guerra. Quel che apre le porte ad altre figure maggiormente rappresentative dei tempi nuovi. Dopo l'infanzia felice e spensierata di marca hollywoodiana viene adesso il momento dei "bambini che soffrono spesso e talvolta muoiono" (Ceconi, 2006, p. 44). Un'immagine più dura, più realistica dell'esperienza infantile, rappresentata secondo registri stilistici differenti, dove grande rilievo ha indubbiamente il filone *mélo*, ma ad acquisire un profondo significato di rottura con il canone precedente è il cinema neorealista che proprio in Italia trova la sua patria d'elezione. Con *Sciuscià* di Vittorio De

Sica del 1946 abbiamo praticamente in presa diretta la rappresentazione dell'infanzia duramente provata dalla guerra; la genesi stessa del film sembra riflettere significativamente il cambiamento di registro che sta maturando, dove alla fine, messi al bando gli elementi paternalistici e convenzionali della sceneggiatura iniziale, ad emergere, in quello che è ormai il clima del dopoguerra, è “una visione per così dire universale del fallimento di una umanità adulta che non è in grado di affrontare le proprie responsabilità e ricostruire sulle macerie della guerra” (Maida, 2024, p. 109). Un'infanzia innocente, costretta suo malgrado al ruolo della vittima, che trova due anni dopo in *Germania anno zero* di Roberto Rossellini la sua più tragica e in certo senso definitiva rappresentazione.

Nei decenni successivi, con l'affermazione della società dei consumi, con le tensioni del '68 e soprattutto con la crescita del protagonismo giovanile, altre figure a loro modo paradigmatiche vengono sulla scena, riflettendo i mutamenti dell'immaginario che sono in corso in una società che vive profonde e radicali trasformazioni. Sarà soprattutto François Truffaut, com'è noto, ad aprire piste inedite nello sguardo cinematografico sull'infanzia e l'adolescenza. Una società dove a mutare significativamente sono proprio i rapporti intergenerazionali, con tutte le conseguenze che ciò comporta sul piano dei modelli educativi, mediante la rottura dei canoni tradizionali e l'apertura di nuove prospettive di senso. Anche la rappresentazione cinematografica cambia di segno, nella consapevolezza che “i bambini non sono qualcosa di *naturale* cui tornare per salvare il cinema, ma la sede di una lotta ideologica e politica della modernità” (Morreale, 2014, p. 136). Infatti,

tornare a filmare un bambino è, tra gli anni sessanta e settanta, un gesto più complesso, più politico e critico di quanto non fosse con il neorealismo. I bambini non sono la soluzione, ma il problema, o quantomeno la sfida. Non sono più il popolo solo da educare, ma anche da liberare, e da cui addirittura essere liberati (*ivi* p. 138).

Tra sensi di colpa, conflitti, rimozioni, proiezioni fantasmatiche il mondo degli adulti, come documentano tanto la ripresa del filone *mélo* quanto l'affermazione del genere *horror*, mette in scena un volto diverso dell'infanzia, riversandovi le proprie paure ed ossessioni secondo una crescita esponenziale delle pulsioni anche più nascoste ed indicibili (Papa, 2023). Presentati senza più filtri emotivi e barriere morali, i bambini diventano lo specchio defor-

mato di una società attanagliata dalle proprie angosce, dove il male, come ne *L'esorcista* di William Friedkin, può assumere le sembianze terrificanti della piccola Regan MacNeil. Una traiettoria, infatti, “che si avvierà negli anni sessanta e raggiungerà il suo culmine negli anni settanta quando i bambini da angelicamente innocenti diventano diabolicamente assassini” (Cecconi, 2006, p. 45).

Un percorso dal valore altamente simbolico il quale ben rappresenta le trasformazioni dell'immaginario, con tutto il complesso e contraddittorio repertorio di pulsioni che si porta dietro. Molte, tuttavia, al di là della figura paradigmatica del bambino assassino, sono le strade attraverso le quali la cinematografia fa i conti con il mondo giovanile anche alla luce delle sollecitazioni che provengono dal dibattito pedagogico post '68, nei suoi aspetti innovativi, con tutto un campo fecondo di sperimentazioni educative, ma anche con le inquietudini che lo attraversano per via delle profonde trasformazioni sociali in atto. Dallo sceneggiato *Diario di un maestro* di Vittorio De Seta, ispirato al libro di Albino Bernardini *Un anno a Pietralata*, all'inesausto lavoro di Luigi Comencini, per definizione il regista dei bambini sin dall'immediato dopoguerra, si sviluppa nel cinema italiano, ma anche nella televisione di stato, una significativa attenzione al riconoscimento dei diritti e dei bisogni educativi dei minori. Resta tuttavia il fatto, al di là di questa tradizione di impegno civile, che sul finire degli anni Settanta “gli elementi di cupezza, malinconia e scoramento affiorano sempre di più” (Morreale, 2014, p. 143), come se pochi film fossero in grado sottrarsi ad una “cappa delusa, avvilita, dolente” (Faeti, 1993a, p. 37). Le istanze di rinnovamento degli anni precedenti sembrano ormai affievolirsi, aprendo le porte ad una stagione nuova, quella del riflusso e del ritorno al privato, così anche lo sguardo dei registi cambia angolatura, dove “la spoliticizzazione si trasformò in vera e propria categoria portante della conoscenza estetica” (Miccichè, 1997, p. 11). Se c'è un aspetto che comincia ad essere ambiguamente ricorrente di questo ripiegamento sul privato è quello della solitudine dei bambini, fino ad assumere, negli anni Ottanta, una consistenza tale da non poter essere trascurata, a suo modo rivelativa di più ampi e contraddittori processi in atto nella realtà sociale e culturale.

È in questo contesto storico che prende corpo il cinema di Peter Del Monte, figura affascinante ed appartata, che all'infanzia ha dedicato una specifica attenzione su cui merita portare il nostro sguardo, soprattutto per l'inconsueta e originale poetica che la attraversa.

Un regista inattuale

Nel panorama cinematografico italiano Del Monte occupa uno spazio ben definito seppur marginale, se assumiamo come criterio la popolarità dei suoi film, la maggior parte dei quali non ha raggiunto i gusti prevalenti del grande pubblico. Fatte salve poche eccezioni, come *Piso Pisello*, *Piccoli fuochi*, *Giulia Giulia* e *Compagna di viaggio*, il suo non è stato un cinema adatto alla società di massa di fine secolo, per via del suo carattere etereo, incorporeo, programmaticamente antinaturalistico e volutamente astratto. E non è forse un caso che siano state alcune tra le pellicole più eccentriche rispetto al suo percorso di ricerca quelle in grado di suscitare un certo interesse nel pubblico, per quanto nemmeno esse, a ben vedere, siano da considerarsi del tutto congrue ai gusti e agli stili dominanti del periodo².

Regista dal “percorso isolato ma coerente” (Zagarrio, 1998, p. 154), con una riconoscibile cifra stilistica che lo colloca tra gli esordienti più promettenti della sua generazione (Rossi, 1988), Del Monte ha realizzato “un cinema pensoso, concentrato sulle piccole cose, e anche sul cinema stesso, romantico ma solo quanto basta, rarefatto ma anche denso, poiché, dietro

² Peter Del Monte (1943-2021) si trasferisce a Roma dalla California nei primi anni Cinquanta, al seguito dei genitori, entrambi ebrei, padre di origine napoletana, madre di origine tedesca, che decidono di tornare in Italia dopo aver lasciato il Paese all'inizio della guerra. Laureatosi in Lettere con una tesi sulle *Teoriche del cinema muto in Italia*, si forma al Centro sperimentale cinematografico guidato da Roberto Rossellini durante gli anni della contestazione, dove acquisisce il diploma di regia cinematografica con il mediometraggio *Fuori campo*. Quella convenzionalmente considerata come la sua opera prima, *Irene, Irene*, viene presentata al Festival di Venezia del 1975, suscitando interesse nella critica, che vi riconosce ascendenze bergmaniane, per via della “capacità di creare atmosfere sospese, atemporali, di stabilire un rapporto di complicità, quasi di intimità con i suoi personaggi” (Brunetta, 2001, p. 447). Successivamente, il suo cinema d'autore, pur legato alla lezione dei classici, Bergman e Antonioni soprattutto, si declina secondo differenti registri, dal genere drammatico a quello favolistico, fino ad approdare alla commedia, ma sempre sotto il segno di una vocazione antinaturalistica che costituisce il tratto peculiare del suo cinema. Regista di tredici pellicole, con lunghe pause di produzione, soprattutto dopo il duemila, e alterne fortune di pubblico e di critica, Del Monte costituisce una delle traiettorie più anomale e per certi versi originali nel panorama del cinema italiano, proprio per il coraggio di aver sempre cercato di seguire una strada propria al di là delle regole del mercato e delle sollecitazioni del pubblico. Per un primo approccio alla sua figura, nell'ambito di una letteratura critica che, soprattutto tra gli anni Ottanta e Novanta, ne ha riconosciuto il valore artistico, si rinvia a I. Senatore (2017), libro-intervista che consente di avere uno sguardo complessivo sull'intera sua opera.

i piccoli eventi raccontati s'intravedono sempre quelli grandi" (Bernardi, 1997, p. 243). Mediante trame spesso esili, che si sviluppano in una sorta di dimensione atemporale nella quale sogno e realtà finiscono per confondersi, dietro l'apparenza di una poetica delle piccole cose e dei piccoli gesti, egli ha messo in scena situazioni paradigmatiche della condizione umana, pedinandola sin nei suoi lati più oscuri, come evidenzia la ricorrenza del tema del doppio, ad esempio, che da *Irene, Irene* a *L'altra donna*, a *Piso Pisello* a *Giulia, Giulia* attraversa significativamente la sua opera (Rossi, 1988). Nel cinema di Del Monte trovano così spazio la solitudine, l'angoscia, l'emarginazione, la follia, sempre rappresentate con umana partecipazione ma anche con rispettosa discrezione. "Un autore che guarda i suoi personaggi da vicino e da lontano, che li osserva agire o non agire, per esprimere comunque non solo il loro disagio e i loro errori, la loro solitudine o la loro angoscia, ma un disagio, una solitudine, un'angoscia molto più vasti" (Bernardi, 1997, p. 244). In questo senso "le figure umane di Del Monte scontano una sorta di disagio originario" (Lasagna, 2017, p. 11), dove poco sappiamo delle ragioni di cui si alimenta, dei percorsi che lo hanno determinato come tale, volendo suggerirne la dimensione di tipo ontologico, diremmo, in quanto componente costitutiva della condizione umana. Ma tale disagio è anche l'espressione di un bisogno di riconoscimento da parte dell'altro, di una richiesta d'ascolto destinata a restare inevasa, dove alla fine è l'incomunicabilità la cifra che contraddistingue le relazioni umane. Non è allora un caso che nelle sue pellicole ci sia uno sguardo attento alla dimensione di fragilità, con una predilezione "per le aree deboli del paesaggio umano", dove ad essere messe in scena sono prevalentemente figure di donne, bambini, anziani ed emarginati, "per poterne mimare le fantasie intermittenti, l'intercalare immaginoso, le fratture emotive dell'ordine logico del discorso che una narrazione adulta, 'maschile', tenderebbe a rimuovere" (Rossi, 1988, p. 82). Una sottolineatura ricorrente nell'ambito della critica cinematografica che ha riconosciuto in questo sguardo laterale uno degli elementi di maggiore originalità del cinema di Del Monte.

Tra gli autori della sua generazione è uno dei più attratti dalla realtà interiore, dalle fantasie, dalle pulsioni represses, dai sogni, dal lavoro dell'immaginazione ed è uno degli autori che sa accostarsi con più discrezione al sottile territorio di confine che separa dall'inconscio, al mistero dei sentimenti, alla valenza plurima delle emozioni (Brunetta, 2001, p. 448).

Dialoghi scarni, lunghi silenzi, atmosfere rarefatte, personaggi lunari sono gli ingredienti che compongono il suo cinema “antiepico” (Sesti, 1988) che è a tutti gli effetti un percorso di ricerca e di riflessione che si confronta con le grandi domande dell’esistenza. Un cinema, per stessa ammissione dell’autore, che nutre una “sinistra predilezione per i vuoti più che per i pieni” (Senatore, 2017, p. 18), fatto di esistenze mancate, magari dietro la maschera della rispettabilità borghese, di esistenze ai margini, che si aggrappano disperatamente a ciò che può salvarle dal naufragio, di esistenze sognate, come facile evasione o come volontà di riscatto da ciò che non può essere umanamente tollerato. C’è spesso una dimensione di incompiutezza nei personaggi messi in scena da Del Monte, come se qualcosa di irrisolto e di misterioso avvolgesse le loro vite. Intorno ad esse il regista costruisce una poetica delicata e rarefatta che non si sottrae dalla volontà di misurarsi proprio con ciò che è destinato a restare insondabile.

Nel secondo episodio di *Tracce di vita amorosa*, la giovane ragazzina sui libri ci racconta delle stelle comete e ci invita a pensare al mistero dei corpi celesti che piovono da un altrove e poi si smaterializzano in mille pezzi nello spazio. Il cinema di Del Monte riunisce quei frammenti e si rapprende, con silenzioso e perturbante incanto, attorno alle ipotesi di una ricerca filosofica-esistenziale che ha sovente l’andatura cangiante di un’indagine, lontana dai luoghi comuni e dai generi, sugli abissi di senso che dipingono la scena umana (Lasagna, 2017, p. 11).

Una ricerca, nondimeno, condotta con una leggerezza di sguardo lontana da facili estetismi e intenzioni didascaliche, rivendicando sempre l’esigenza di osservare le cose al di là della facciata delle apparenze.

Cerco di fare un cinema astratto, al limite dell’incorporeo. E mi piace proprio questa sfida: riscattare il cinema da quel realismo che sembrerebbe essere la sua natura [...] A me interessa cercare e ritrovare dentro i suoi elementi realistici qualcosa che li superi (Bernardi, Garriba, 1987, cit. in Rossi, 1988, p. 77).

Così il regista si esprimeva in un’intervista degli anni Ottanta, nel periodo più intenso della sua produzione cinematografica, quello nel quale per un momento sembrava affacciarsi la possibilità del successo. A questa cifra stilistica, al di là del carattere prismatico del suo cinema, Del Monte sareb-

be rimasto aggrappato sempre anche al prezzo della marginalità dai circuiti commerciali, rivendicando sino alla fine, come nella lunga intervista concessa a Ignazio Senatore, tre anni dopo aver girato il suo ultimo film, *Nessuno mi pettina bene come il vento*, la volontà di fare un “cinema astratto, ambiguo, sospeso” (Senatore, 2017, p. 18).

Un regista ‘inattuale’, ‘fuori campo’, ‘controvento’, queste le definizioni più ricorrenti nella critica cinematografica per identificarne il ruolo nell’ambito del cinema italiano. Tutte naturalmente pertinenti, perché colgono quella che è la vocazione appartata dell’autore insieme al carattere dominante del suo cinema, a patto però di non farne dei *cliché* entro cui limitare un percorso artistico la cui ricchezza non è comprimibile in nessuna formula precostituita. Inattuale, in ogni caso, Del Monte lo è stato davvero e non solo perché molti suoi film seguono registri stilistici fuori contesto rispetto alle tendenze dominanti dell’epoca, ma anche per aver avuto il coraggio di affrontare temi il cui rilievo si sarebbe manifestato solo in seguito. Com’è il caso de *L’altra donna*, del 1980, dove viene messo in scena il rapporto tra una fatua signora borghese e la ragazza etiopica che ha assunto come domestica, anticipando questioni che la società italiana avrebbe conosciuto pienamente solo in tempi successivi. Ma considerazioni analoghe si potrebbero fare per *La ballata dei lavavetri*, del 1998, dove il tema dell’immigrazione viene affrontato secondo una chiave volutamente non realistica e priva di intenti sociologici, del tutto eccentrica rispetto ai canoni del cinema italiano. Piccoli esempi, accanto a molti altri possibili, dell’esigenza di fare un cinema al di là delle convenzioni e delle mode correnti, collocandosi ‘fuori campo’ per meglio cogliere, da una prospettiva laterale in bilico tra realtà ed immaginazione, ciò che rischia di sfuggire allo sguardo diretto sulle cose.

Il mistero dell’infanzia tra tenerezza e crudeltà

Alla consueta domanda relativa alle ragioni che lo avevano portato come regista ad occuparsi di bambini, Del Monte dava l’unica risposta possibile per chiunque, da adulto, e indipendentemente dal ruolo rivestito, sia chiamato ad occuparsi di loro.

Ho avuto un’infanzia senza continuità, nel senso che io ero un bambino americano, e quando sono venuto in Italia, a dieci anni, non ero più

bambino. Il bambino americano è rimasto là e non so che fine abbia fatto, giocava a baseball, parlava inglese, faceva tutte le cose che fanno i bambini americani, e venendo in Italia ho perso i contatti con quel bambino. Con i miei film forse vivo questa nostalgia, cerco di ritrovarlo (Montini, Spila, 1988, p. 10).

Senza cedere a scontati psicologismi e alle lusinghe della retorica autobiografica, è evidente che ciascuno, crescendo, i conti li fa con il bambino che è stato, con la memoria di un'età della vita perduta per sempre ma che continua ad agire, magari sottotraccia, nel delineare la forma di ciò che stiamo diventando. Davanti al bambino l'adulto, suo malgrado, trova sempre uno specchio nel quale riflettersi. Nel nostro caso, in particolare, c'è un elemento traumatico che ha un rilievo significativo e che neanche durante la vecchiaia viene meno nella vividezza del ricordo, se è vero che a trent'anni dalla precedente intervista Del Monte rievoca ancora lo strappo violento delle radici come aspetto centrale del rapporto coltivato con l'infanzia: "C'è un bambino americano che è rimasto lì e mi sta ancora aspettando, che lo vada a prendere" (Senatore, 2017, p. 48).

Quanto questo vissuto abbia influito sul suo modo di fare cinema con i bambini, in ogni caso, non è questione sulla quale indulgiare qui ulteriormente, salvo il fatto di osservare come la sua riconosciuta sensibilità nell'accostarsi all'infanzia qualche legame con la questione doveva pur averlo, se Del Monte ricordava spesso la violenza intrinseca dell'utilizzo dei bambini sul set cinematografico come il vero problema del rapporto tra il cinema e l'infanzia, poiché "li si prende con l'inganno, si finge di giocare con loro, si inventano dei giochi, e alla fine si ruba quello che serve per il film" (Montini, Pila, 1988, p. 9). Sarà stato forse "l'implacabile congedo" di Dino Jaksic, l'attore bambino protagonista di *Piccoli fuochi*, che dopo l'ultimo ciak, al termine di riprese condotte senza apparenti problemi, urla all'intera troupe: "Maledetti" (Senatore, 2017, p. 38), a rendere particolarmente sensibile il regista alla questione o forse saranno state altre ragioni ancora che non ci è dato sapere. Resta il fatto che per Del Monte la rappresentazione cinematografica del bambino rinvia obbligatoriamente ad una problematicità di fondo il cui significato va al di là dei vissuti e delle memorie personali. Come se in quell'urlo, vero, autentico e non semplice finzione, ci fosse tutta la dolorosa distanza che separa il mondo dei bambini da quello degli adulti, l'innocenza dalla colpa. Nello spazio di quella frattura, nei suoi interstizi nascosti, si posa

lo sguardo del regista, senza indebite idealizzazioni dell'età infantile, ma con la curiosità e la sensibilità di chi i bambini vuole conoscerli davvero nella loro effettiva realtà: "La purezza dei bambini è una proiezione di noi adulti. I bambini sono innocenti, questo sì, senza colpa. Ma capaci di azioni crudeli e feroci" (*ivi*, p. 30).

Due in particolare, almeno negli anni Ottanta, sono le pellicole che fanno convenzionalmente di Del Monte un regista dei bambini: *Piso Pisello* e *Piccoli fuochi*. Il primo, del 1981, da un soggetto di Bernardino Zapponi, racconta l'improbabile vicenda del tredicenne Oliviero, figlio di ex sessantottini dalla vita scombinata e dalle ambizioni artistiche frustrate, che si ritrova ad essere padre senza poter contare sull'aiuto degli adulti: né dei suoi genitori, che non vogliono, poco più che trentenni, assumersi la responsabilità di diventare nonni, né della madre del bambino, sparita, quando questi ha due anni, senza lasciare traccia di sé. Così, i due, padre e figlio, il cui nomignolo è frutto di un gioco di parole nato dalla fantasia felliniana di Zapponi, fuggono da casa e si ritrovano a vagare d'estate in una Milano deserta e surreale di chiara marca postzavattiana, dove giardini pubblici, zoo, luna park, ma anche palazzi, orfanotrofi e discariche assumono "i contorni di un territorio favolistico, reinventato dalla fantasia dei bambini in un susseguirsi di ambienti immaginari" (Rossi, 1988, p. 80). Lì avvengono gli incontri con personaggi adulti sospinti ai margini del contesto sociale, come Bamba il ladro, Corazza mangiafuoco, ora affettuosamente patetici, ora brutalmente incattiviti, dove su tutti spicca la benevola figura di Leopoldo Trieste, nei panni del matto dello zoo, vagabondo che vive nelle fogne e sa parlare con gli animali. Solo i due bambini possono intenderne il linguaggio, in una prossimità umana di commovente e poetica delicatezza.

Favola metropolitana sulla distanza tra l'infanzia e il mondo adulto, con il maturo ma non sacciente Oliviero a far da contraltare ai suoi 'distratti' genitori, *Piso Pisello* può essere letto di primo acchito come una parodia della generazione postsessantottina, mettendone alla berlina le velleità, le pose, il linguaggio, pieno di confusi riferimenti freudiani sui temi dell'educazione e dell'emancipazione femminile, con rovesciamenti di ruolo che rendono Oliviero l'unico personaggio responsabile e a suo modo credibile. C'è però forse dell'altro in questo piccolo film, esile e rapsodico, con limiti che la critica ha ampiamente rilevato, al di là di questa caricatura generazionale che molto deve allo sguardo di Zapponi più che di Del Monte. Per quanto eccentrico rispetto allo stile consueto del regista, che infatti vi si riconobbe solo in parte (Senatore, 2017,

p. 29), vi sono elementi tipici del suo cinema che può essere utile richiamare. Anche qui c'è un 'fuori campo' significativo: l'assenza della madre. Tanto la giovane donna che abbandona il figlio al padre tredicenne quanto la madre di Oliviero che parte per la Cambogia lasciano un vuoto che potrà essere colmato soltanto da piccoli e surreali frammenti: "una gamba di manichino, gli occhi immensi o la bocca muta di un cartellone pubblicitario, l'incanto breve di una fata turchina che si rivela allo stupore infantile un travestito di periferia" (Rossi, 1988, p. 78). A restare, infatti, è solo Alessandro Haber nei panni del padre permissivo e scapestrato di Oliviero. Sarà lui, dopo essere stato schiaffeggiato da suo padre perché non ha saputo vigilare sulla fuga del figlio, a cercare Oliviero e Pisello riempiendo la città di manifesti che ha dipinto, recuperando una vena creativa che si era spenta, e sarà ancora lui a partecipare al progetto di recupero del vecchio luna park, dove alla fine decide di rimanere a vivere, trovando così la sua dimensione, contrariamente ad Oliviero che insieme a Pisello torna a casa in vista della ripresa della scuola. Per via del suo registro favolistico, è quindi necessario andare al di là dei contenuti immediati della pellicola, senza limitare lo sguardo alla caricatura dei rapporti intergenerazionali, come talvolta si è fatto, poiché "l'accento non è mai sul messaggio, tanto meno sulla morale o sulla critica dell'esistente, piuttosto sul realismo impossibile delle situazioni, dei corpi e dei loro comportamenti" (Sesti, 1988, p. 25).

Piccoli fuochi, del 1985, scritto dal regista in collaborazione con Giovanni Pascutto, resta il film in cui Del Monte esprime al meglio la propria poetica dell'infanzia, quello che maggiormente lo identifica come regista dei bambini. Vi si narra la vicenda del piccolo Tommaso, cinque anni, alle prese con un universo fantastico che compensa i vuoti della solitudine in cui è costretto a vivere. Trascurato dai genitori e affidato ad un'anziana bambinaia, Tommaso è un piromane per gioco che, con la complicità di tre amici immaginari, un re nano, un drago incendiario e un alieno di latta, prima fa in modo di cacciare l'anziana favorendo l'arrivo della più giovane bambinaia Mara, l'indimenticabile Valeria Golino degli esordi, poi progetta l'uccisione del manesco e volgare fidanzato di quest'ultima di cui è innamorato.

"Film unico nel panorama italiano per il suo preciso progetto di mostrare il rimosso fantastico ed erotico dell'infanzia" (Morreale, 2014, p. 146), *Piccoli fuochi* mette in scena una vicenda ricca di elementi di interesse sul piano educativo, perché descrive un percorso di formazione osservato dall'interno, accogliendo i contenuti dell'immaginario di Tommaso, facendone proprie le sue fantasie, in una sospensione tra sogno e realtà di rara efficacia sul piano espres-

sivo. Solo lui, infatti, può veder agire gli amici immaginari, secondo una chiave rappresentativa già parzialmente adottata in *Piso Pisello*, l'unica possibile, d'altra parte, se si intende mettere in scena la dimensione emotiva dell'età infantile nella sua potenza immaginifica e nella sua radicale ambivalenza di significati. "Bambino diviso tra l'impegno doloroso del crescere e la libertà desiderante dell'infanzia" (Rossi, 1988, p. 78), Tommaso vive tra due polarità sempre più inconciliabili: Mara e gli amici immaginari, con questi ultimi che finiscono per diventare un ostacolo alle sue fantasie di innamoramento. "Devi scegliere, o noi o Mara" intima il re a Tommaso. Alla fine, dopo che i tre lo avranno aiutato ad eliminare il rivale in amore, bruciandolo, la scelta cadrà su Mara ed essi verranno congedati in un lungo addio di marca spielberghiana, allontanandosi su un'astronave e sparendo per sempre dalla vita di Tommaso. Ma il percorso che porta a questa separazione dall'alto valore simbolico è tutt'altro che agevole, se la scelta di uccidere il fidanzato di Mara matura nel letto d'ospedale dove Tommaso è ricoverato in seguito al suo reiterato rifiuto di cibo, emblematico disagio del suo male d'amore e disperata richiesta d'aiuto al mondo degli adulti. Polarità inconciliabili perché rinviano ad universi simbolici contrastanti che sempre meno riescono a convivere nello spazio della fantasia del bambino.

I suoi tre amici segreti [...] fanno sentire Tommaso complice e invincibile. Mara viceversa lo rende vulnerabile e lo fa soffrire. 'Loro' sono personaggi di fantasia, urlano, protestano, fanno danni, ma poi finiscono per ubbidire: lei, invece, è imprevedibile, si offre e si ritrae, esalta e illude (Spila, 1988, p. 20).

Con Mara Tommaso condivide tutto: l'ebbrezza dell'avventura e il disagio della noia, l'intimità più profonda e l'esclusione più dolorosa, la bellezza della seduzione e il lutto dell'abbandono. Se lei è il tramite per l'apertura verso mondi sconosciuti, come la femminilità, l'eroticismo e il turbinio delle passioni, è anche, però, in quanto oggetto perduto del desiderio, la ragione del dolore profondo di Tommaso, il suo affacciarsi sull'orlo di un abisso. Alla fine, anche il ritorno di Mara nella vita del bambino non può che sfumare in un'immagine dai contorni confusi, dove realtà e immaginazione sembrano divise da un labilissimo confine.

Con una "favola colta e allusiva come le più belle fiabe della tradizione popolare" (Faeti, 1993b, p. 56) Del Monte mette in scena il suo piccolo romanzo di formazione, chiudendo idealmente il cerchio aperto con *Piso Pisello*.

Inevitabili i raffronti tra le due pellicole. Là tutta quanta la vicenda prendeva corpo nella malinconica assenza di figure materne, qui il femminile deborda da ogni lato: la madre direttiva di Tommaso, la seducente bambinaia, la dolce maestra d'asilo, connettendo il film ad una delle dimensioni fondamentali di tutto il cinema del regista. "Presente o assente, la donna è elemento cardine nel cinema di Del Monte e ne determina i campi desideranti, i flussi d'attrazione, sorella, madre, amica, amante, sogno" (Rossi, 1988, p. 81). Là dove il primo film era in larga parte girato in spazi aperti, trasfigurati dallo sguardo sognante dei bambini, il secondo, viceversa, quasi esclusivamente al chiuso, dove si materializzano le fantasie, i desideri e gli incubi di Tommaso.

Piso Pisello era un film diurno e pieno di luce, riconciliante e pieno di buoni sentimenti. *Piccoli fuochi* è un film notturno, onirico, violento. Dall'uno all'altro c'è quasi il passaggio compiuto da Tommaso, dai suoi piccoli fuochi accesi con gli occhi sgranati dalla sorpresa, al grande incendio in cui brucia, con la crudeltà non più inconsapevole dei bambini, l'oggetto del suo odio e anche l'infanzia, che non sarà più tale (Spila, 1988, p. 20).

Volendo continuare con i raffronti, potremmo aggiungere che mentre il primo, all'epoca, venne per lo più considerato alla stregua di una piccola favola, pur con qualche trovata originale, il secondo suscitò invece un interesse più ampio, alimentando un vivace dibattito, soprattutto dopo la sua esclusione dal Festival di Venezia che tanto scalpore suscitò in una parte della critica cinematografica che quel film lo aveva amato con vivo e sincero trasporto (Farassino, 1985). Se da una parte in molti ne apprezzarono lo sguardo coraggioso sulla realtà infantile, colta nei suoi autentici turbamenti emotivi e nei suoi drammi esistenziali, al di là della retorica e dei luoghi comuni, altri, invece, ne richiamarono il carattere morboso, avendo descritto un bambino ritenuto poco credibile nelle manifestazioni del proprio disagio interiore. Significativo questo confronto, e per ragioni che vanno naturalmente al di là dei motivi di ordine estetico, poiché mette in gioco quello che è l'immaginario degli adulti rispetto all'infanzia in una determinata epoca storica, quella degli anni Ottanta, nella quale il protagonismo dei bambini nel cinema assume connotati nuovi e specifici.

Senza poter qui approfondire una questione la cui complessità ci porterebbe lontano dal nostro *focus*, non si può mancare di osservare come la soli-

tudine dei bambini diventi un tema peculiare, e non solo in Italia, si pensi al successo internazionale di *Kramer contro Kramer* (Faeti, 1993a, pp. 34-37), là dove converge un aspetto centrale della società di quegli anni: la crisi dell'istituto familiare e dei modelli educativi tradizionali. È su questo terreno, infatti, che si affermano le nuove modalità di appropriazione dell'infanzia da parte del cinema. Un piano estremamente scivoloso, come si può facilmente intuire, nel quale si intrecciano le aspirazioni libertarie che hanno sorretto il processo di emancipazione sociale scaturito dagli anni Sessanta e il rimpianto nostalgico per i modelli del passato, ritenuti più solidi e confacenti alle esigenze educative dei minori, anche alla luce delle criticità che accompagnano le suddette aspirazioni. Negli anni del riflusso, la questione si aggroviglia in una dimensione vischiosa, poiché la volontà di mettere al centro i bambini, con i loro diritti e i loro bisogni educativi, in un'ottica di liberazione della loro capacità desiderante, può confondersi con l'auspicio di modelli familiari del passato, fondati sull'autorità paterna e su una stabilità familiare per lo più idealizzata. Un cortocircuito pedagogico da cui sarà difficile uscire.

Se circoscriviamo l'attenzione all'Italia, significativo è il caso di *Voltati Eugenio* di Luigi Comencini, tra gli ultimi anelli di una lunga catena di pellicole dedicate all'infanzia da parte del regista veneto. Anche qui abbiamo due genitori inadeguati che, dopo la loro separazione, si rimbalsano le responsabilità nella gestione del figlio preadolescente. Presentati entrambi come caricature della generazione cresciuta col Sessantotto, finiscono per essere sostituiti dai nonni nel loro compito educativo, anche se nemmeno questi, a ben vedere, si dimostrano pienamente all'altezza. E se "il piccolo Eugenio è il centro vuoto, invisibile, intorno a cui ruotano i tanti egoismi degli adulti" (Morreale, 2014, p. 142), la sensazione, ancora una volta, è che i bambini finiscano per essere un pretesto per parlare d'altro, con il rischio, come in questo caso, di fare un film "attentamente connesso con la più sottile aura di restaurazione", dove alla fine si rimpiangono i tempi in cui "i bambini non sparivano e si 'voltavano' se robustamente chiamati" (Faeti, 1993a, p. 39).

Un aspetto, questo, con il quale fare i conti quando si consideri il ruolo del bambino nella cinematografia di quegli anni, poiché rivelativo delle contraddizioni in cui inciampa una società che sembra preda dell'anomia, dove le nuove norme faticano ad affermarsi e quelle vecchie risultano inservibili. Il ritorno al privato diventa così un rifugio che sembra proteggere dalla necessità di comprendere la situazione nella sua complessità sociale e culturale, dove gli stessi modelli educativi, tra fughe in avanti e tentazioni regressive, faticano

ad adeguarsi alla contraddittoria realtà dei processi in atto. Così, anche nel cinema il familismo può tornare come modello di riferimento, nel segno di una chiusura melanconicamente votata alla nostalgia. Per questo, tra gli anni Ottanta e Novanta, ad essere significativi sembrano soprattutto i film in cui bambini e adolescenti cercano di conquistare un proprio spazio di autonomia rispetto alla famiglia: o mediante la fuga *tout court* dal mondo dei grandi, inseguendo il sogno dell'autosufficienza (Corsi, 1993, pp. 78-79) oppure individuando in altri adulti, esterni alla realtà familiare, i punti di riferimento per la propria crescita (Brunetta, 1993, pp. 72-73). Genitori vicari, in un certo senso, mediante i quali una generazione smarrita va in cerca di nuovi modelli da seguire, dove *Mignon è partita* di Francesca Archibugi e *Il ladro di bambini* di Gianni Amelio costituiscono gli esempi forse più significativi, aprendo un filone destinato a crescere e arrivare sino ai nostri giorni, come anche l'ultimo film di Del Monte, *Nessuno mi pettina bene come il vento*, sembra confermare.

Di questo panorama il suo cinema costituisce una componente significativa e insieme una felice anomalia. La sua vocazione antinaturalistica lo porta a raccontare storie che possono dare l'impressione del ripiegamento intimistico, collocandolo in sintonia con un certo modo di rappresentare l'infanzia come ricerca delle radici perdute. Nel suo cinema, infatti, non si pone l'esigenza di descrivere la realtà come essa appare e non vi sono mai espliciti intenti di denuncia sociale. "Altri lo sanno fare meglio me" era solito ripetere (Senatore, 2017, p. 39). La sua intenzione, piuttosto, è quella di mettere in scena situazioni a loro modo paradigmatiche dell'universo infantile e adolescenziale, anche utilizzando il registro favolistico per meglio descriverne le pieghe più sotterranee e nascoste. Ma è tutta la sua parabola cinematografica, non solo i due film commentati, ad essere attraversata dall'esigenza di guardare al mondo dei bambini senza tacere le zone d'ombra dei loro vissuti. I primi episodi di *Tracce di vita amorosa*, ad esempio, sono un campionario della crudeltà e del dolore: un bambino geloso del fratello appena nato che si nasconde in giardino per punire la madre facendole credere di essere scomparso; un ragazzino che cerca di mettere in mostra le proprie abilità ginniche davanti alla ragazzina di cui è innamorato con risultati sconfortanti, mentre lei è attratta da un altro; una giovane vagabonda in cerca d'affetto che si concede a due adolescenti sconosciuti mentre il terzo, innamorato di lei, si rifiuta di approfittare della situazione.

L'ultimo suo film, il cui titolo riprende un verso di Alda Merini, *Nessuno mi pettina bene come il vento*, è ancora una volta un piccolo romanzo di for-

mazione, con Gea, undici anni, ma lei si vanta di averne tredici, che si trova a passare alcuni giorni in casa della solitaria scrittrice, interpretata da Laura Morante, dove i genitori l'hanno temporaneamente lasciata, assecondando la sua insolita richiesta. Ne nasce un sodalizio tra le due, pur non privo di tensioni, che finirà per mutare non tanto la risoluta e scostante ragazzina, che però avrà la possibilità di trovare qualcuno in grado di ascoltarla, ma la scrittrice stessa, che tornerà ad aprirsi al mondo vincendo le proprie resistenze al cambiamento, uscendo dal guscio in cui si era ritirata. A colpire, in questo film, non è tanto l'originalità della trama, che riprende un canovaccio certo non nuovo, semmai l'atmosfera sospesa, la delicatezza di sguardo, il senso di mistero che avvolge i personaggi, anche quando si tratta di descrivere i coatti di provincia che suscitano la curiosità di Gea. Quello stesso senso di mistero con il quale sin dal primo film, *Irene, Irene*, Del Monte si era accostato all'infanzia, come conferma la scena nella quale Alma, la coprotagonista, così si esprime osservando una ragazzina assorta nei suoi pensieri durante un viaggio in battello: "A quell'età una ragazza incomincia a scoprire chi è. È una scoperta così importante che non si può confidare con nessuno. Quella bambina è molto sola, ma è convinta che i suoi pensieri siano l'unica cosa importante al mondo. E in fondo per lei lo sono". Quasi un manifesto di quello che sarebbe stato il suo cinema con i bambini.

Cinema intimista, certamente, ma con uno sguardo aperto sulla realtà infantile il cui significato non si chiude nello spazio del privato, ma sa intercettarne le traiettorie di senso in una dimensione molto più ampia. *Piccoli fuochi*, per tornare al suo più celebre film sui bambini, risulta davvero, sotto questo punto di vista, "smodatamente privato e coraggiosamente universale per i temi trattati" (Spila, 1988, p. 20). Un film, come notava a suo tempo Antonio Faeti, il quale ci dice

che il nostro rapporto con i bambini deve essere sagace e complesso, ci spinge ad evitare le comode formule, a non indugiare nella contemplazione di edenici asili prefreudiani: dopo potrebbero perfino comparire delle 'dade' belle e seducenti come Valeria Golino, senza scatenare il tripudio dell'eros e la vendicativa difesa contro quanti lo bloccano o lo eludono (1993b, p. 56).

Ad essere qui prese di mira erano alcune tendenze pedagogiche che si erano imposte nella società di massa degli anni Ottanta, con i loro sempre più

diffusi e contraddittori dogmatismi educativi, tra l'applicazione di formule derivanti da malintese ideologie libertarie e i protocolli istituzionali di un altrettanto malintesa pedagogia di marca cognitivista. Da questo combinato disposto sembrava scaturire la rimozione della dimensione emotiva e affettiva dell'infanzia, svuotata del suo potenziale trasformativo nello stesso momento in cui si cercava di assecondarne le pulsioni più immediate, depotenziata della sua valenza conoscitiva proprio quando se ne riconosceva il ruolo nella formazione delle intelligenze, con effetti che sarebbero stati davvero di lunga durata, nella scuola come nella società. Tendenze pedagogiche e culturali che, pur muovendo da premesse differenti e apparentemente inconciliabili, finivano per essere accomunate dalla medesima volontà di razionalizzazione e di controllo del processo educativo, risultando spesso estranee alle peculiarità del vissuto emotivo ed affettivo del bambino. Forse per questo allo sguardo di Faeti un regista come Del Monte diventava "il più attento raffiguratore di un'infanzia solitaria, oppressa, infelice, pericolosamente preda di adulti che chiacchierano molto e amano poco, che seguono mode fittizie e si rifiutano di pensare e di vedere" (*ivi*, p. 57).

Riferimenti bibliografici

- Becchi E. 1994. *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E., Julia D. (Eds.). 1996. *Storia dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza
- Bernardi S. 1997. Peter Del Monte, poeta "fuori campo". In L. Micciché (Ed.), *Il cinema del riflusso. Film e cineasti italiani degli anni '70*. Venezia: Marsilio.
- Bernardi S., Garriba M. (Eds.). 1987. *Obiettivo Italiano – Anno 1° – Peter Del Monte*. Faenza.
- Brunetta G. 1993. Voci, sguardi, silenzi: il viaggio del bambino nel cinema italiano. In B. Corsi, D. Leoni (Eds.), *Metafore d'infanzia. Il bambino nel cinema*. Rovereto: Osiride.
- Id. 2001. *Storia del cinema italiano. Dal miracolo economico agli anni novanta. IV*. Roma: Editori Riuniti.
- Cappa F., Mancino E. (Eds.). 2005. *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo. Il cinema come metafora e modello per la formazione*. Milano: Mimesis.
- Casetti F. 2005. *L'occhio del Novecento. Cinema, esperienza, modernità*. Milano: Bompiani.
- Casiraghi U., Turconi D. 1980. *L'infanzia nel cinema. Bambini e ragazzi sugli schermi del mondo da Lumière a Ferreri*. Ferrara: Catalogo della mostra fotografica.
- Cecconi L. 2006. *I bambini nel cinema. La rappresentazione dell'infanzia nella storia del cinema*. Milano: Franco Angeli.
- Corsi B. 1993. Mostri e ladri di un'infanzia italiana. In B. Corsi, D. Leoni (Eds.), *Metafore d'infanzia. Il bambino nel cinema*. Rovereto: Osiride.
- Corsi B., Leoni D. (Eds.). 1993. *Metafore d'infanzia. Il bambino nel cinema*. Rovereto: Osiride.
- Cremonini G. 1993. Cinema 0-12. Modelli di rappresentazione dell'infanzia nel cinema. In B. Corsi, D. Leoni (Eds.), *Metafore d'infanzia. Il bambino nel cinema*. Rovereto: Osiride.
- Cunningham H. 1995. *Children and Childhood in Western Society since 1500*. New York: Longman (trad. it di G. Aragnese, *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo* (1997). Bologna: Il Mulino).
- Delgado B. 1998. *Historia de la infancia*. Barcelona: Editorial Ariel (trad. it e Prefazione di A. Giallongo, *Storia dell'infanzia* (2002). Bari: Edizioni Dedalo).
- De Luna G. 1993. *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*. Firenze: La Nuova Italia.

- Id. 2023. *Cinema Italia. I film che hanno fatto gli italiani*. Segrate: Utet.
- D'Incerti D., Santoro M., Varchetta G. 2000. *Schermi di formazione. I grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema*. Milano: Guerini e Associati.
- Faeti A. 1993a. La "camera" dei bambini. In B. Corsi, D. Leoni (Eds.), *Metafore d'infanzia. Il bambino nel cinema*. Rovereto: Osiride.
- Id. 1993b. Con Totò finisce anche il secolo. In B. Corsi, D. Leoni (Eds.), *Metafore d'infanzia. Il bambino nel cinema*. Rovereto: Osiride.
- Farassino A. 1985. Piccoli fuochi, piccoli giochi... *La Repubblica*, 15 settembre.
- Farnè R. 2006. *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*. Torino: Utet.
- Ferro M. 1977. *Le cinéma, agent et source de l'histoire*. Paris: Denoël/Gonthier (trad. it. di F. Pesoli, *Cinema e storia. Linee per una ricerca* (1980). Milano: Feltrinelli).
- Flores M. 2020. *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*. Bologna: Il Mulino.
- Franza A., Mottana P. 1997. *Dissolvenze. Le immagini della formazione*. Bologna: Clueb.
- Gallerano N. (Ed.). 1995. *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli.
- Giannuli A. 2009. *L'abuso pubblico della storia. Come e perché il potere politico falsifica il passato*. Parma: Guanda.
- Gibelli A. 2005. *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla grande guerra a Salò*. Torino: Einaudi.
- Gori G.M. (Ed.). 1994. *La storia al cinema. Ricostruzione del passato interpretazione del presente*. Roma: Bulzoni.
- Grazzini G. 1995. *Dolci pestiferi e perversi. I bambini del cinema*. Parma: Pratiche Editrice.
- Iori V. (Ed.). 2011. *Guardiamoci in un film. Scene di famiglia per educare alla vita emotiva*. Milano: Franco Angeli.
- Landy M. 2000. A Cinema of Childhood. In Id., *Italian film*. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment.
- Lasagna R. 2017. Vivement Del Monte! In I. Senatore. Del Monte, *Un regista controvento*. Alessandria: Edizioni Falsopiano.
- Maida B. 2024. *Sciuscìa. Bambini e ragazzi di strada nell'Italia del dopoguerra. 1943-1948*. Torino: Einaudi.
- Malavasi P., Polenghi S., Rivoltella P. (Eds.). 2005. *Cinema, pratiche educative, formazione*. Milano: Vita e pensiero.
- Micciché L. (Ed.). 1997. *Il cinema del riflusso. Film e cineasti italiani degli anni '70*. Venezia: Marsilio.

- Montini F. (Ed.). 1988. *Una generazione in cinema. Esordi ed esordienti italiani 1975-1988*. Venezia: Marsilio.
- Montini F., Spila P. 1988. Intervista. La solitudine del set. *I Quaderni di Cinecritica*. Peter Del Monte, Supplemento al n. 10 (luglio/settembre) di Cinecritica.
- Morreale E. 2009. *L'invenzione della nostalgia. Il vintage nel cinema italiano e dintorni*. Roma: Donzelli.
- Id. 2014. Bambino. In R. De Gaetano (Ed.), *Lessico del cinema italiano. Forme di rappresentazione e forme di vita. I*. Milano-Udine: Mimesis.
- Ortoleva P. 1991. *Cinema e storia. Scene dal passato*. Torino: Loescher.
- Papa I. 2022. *Bad boys e allievi contesi. Realtà educativa e rappresentazione cinematografica nel ventennio postbellico, in Gran Bretagna e in Italia*. Como-Pavia: Ibis.
- Id. 2023. Terrifying Children in Postwar Italian Horror Cinema. A Historical-Educational Perspective. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*. 38: XIX.
- Rizzo G. 2014. *Le forme del cinema per l'educazione. Il panorama italiano dagli anni '50 ad oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi G. M. 1988. Peter Del Monte. L'immagine e il suo doppio. In F. Montini (Ed.), *Una generazione in cinema. Esordi ed esordienti italiani 1975-1988*. Venezia: Marsilio.
- Salizzato C. (Ed.). 1988. Peter & Peter. *I Quaderni di Cinecritica*. Peter Del Monte, Supplemento al n. 10 (luglio/settembre) di Cinecritica.
- Senatore I. 2017. *Del Monte. Un regista controvento*. Alessandria: Edizioni Fallopiano.
- Sesti M. 1988. Antiepisico ma non sembra. *I Quaderni di Cinecritica*. Peter Del Monte, Supplemento al n. 10 (luglio/settembre) di Cinecritica.
- Sorlin P. 2013. *Ombre passeggero. Cinema e storia*. Venezia: Marsilio.
- Spila P. 1988. Recensione. In C. Salizzato (Ed.), Peter & Peter. *I Quaderni di Cinecritica*. Peter Del Monte, Supplemento al n. 10 (luglio/settembre) di Cinecritica.
- Traverso E. 2022. *Passés singuliers. Le "je" dans l'écriture de l'histoire*. Montréal: Lux Éditeur (trad. it. di L. Falaschi, *La tirannide dell'io. Scrivere il passato in prima persona*. Bari-Roma: Laterza).
- Uva C. 2014 Storia. In R. De Gaetano (Ed.), *Lessico del cinema italiano. Forme di rappresentazione e forme di vita. III*. Milano-Udine: Mimesis.
- Zagarrio V. 1998. *Cinema italiano anni novanta*. Venezia: Marsilio.

Bisogna immaginare l'esiliato felice

Mino Conte

Professore Ordinario, Università di Padova

e-mail: mino.conte@unipd.it

L'attraversamento critico di alcuni luoghi camusiani, e in particolare de *L'homme revolté*, è condotto al fine di riesaminare le nozioni-soglia di 'assurdo', 'esilio' e 'rivolta' nel loro reciproco legame di natura etica, politica e pedagogica. L'esilio è inteso come una proprietà esistenziale che non implica una patria abbandonata ed è vissuto dentro la storia e le prove quotidiane. La rivolta è vista come la risposta, qui e ora, alla condizione di esilio frutto della coscienza dell'assurdo. La tensione formativa implicata è tratteggiata nei suoi elementi costitutivi emancipativi, e trova nel *mi rivolto dunque siamo* il rifiuto non individuale ma solidale di ogni servitù, menzogna, paura.

Parole-chiave: Camus, assurdo, esilio, rivolta, formazione.

We need to imagine the exile as happy

The critical crossing of some camusian works, in particular *The Rebel*, is aimed at re-examine the limit-notions of 'absurd', 'exile', 'revolt' in their ethical, political and pedagogical bond. Exile is understood as an existential property that doesn't presuppose any homeland abandonment, and its lived inside history and everyday's challenges. Revolt is seen as the answer, here and now, to the exile condition produced by the consciousness of the absurd. This involves a formative tension that the Essay outlines in its fundamental emancipatory meaning, finding in the *I rebel, therefore I exist* the *solidaire* and not only individual rejection of any servitude, falsehood, fear.

Keywords: Camus, absurd, exile, revolt, education.

Dell'esilio e del margine

Quale sarebbe la patria dalla quale è allontanato l'esule? L'esilio presuppone una patria, una terra dei padri, un luogo d'origine. L'esule è tale perché sradicato-da, strappato-da per un tempo stabilito o per sempre. Anche per sua volontà; un irriducibile moto del suo animo lo spinge a volere questo stato. La condizione del senza-patria, di per sé tragica, se protratta e vissuta come irreversibile può condurre al gesto estremo, richiamando il verso ungarettiano: "Discendente/ di emiri di nomadi/ suicida/ perché non aveva più/ patria"¹. In senso stretto: senza patria niente esilio. Anche il margine presuppone qualcosa che lo renda marginale. L'estremità è tale rispetto a qualcosa che occupa il punto medio, il bordo presuppone ciò che gli è interno altrimenti non sarebbe più, il contorno implica la figura o l'immagine circoscritta. Chi è messo ai margini per altrui imperio o per volontà propria, il marginalizzato per decreto o il marginale per (libera) scelta, assume questa condizione esistenziale rispetto a ciò che sta nel mezzo e che ne qualifica lo status. Chi sta nel mezzo, chi occupa il centro, è dunque dotato di un potere, il potere del medio e delle grandezze medie, che è un potere d'interdizione. Nel caso di una serie numerica posta a fondamento di un giudizio, sia questo un esempio non del tutto casuale e che discende dallo *Zeit Geist*, il potere è esercitato dal valore convenzionale che occupa il posto mediano. Alla posizione mediana è stato conferito il potere di mettere al margine, di bandire dall'umano consorzio o da più prosaiche prassi istituzionali. Il bandito deve sentirsi in colpa per la condizione in cui si è messo, benché siano altri ad averlo reso tale per convenzione istituita. *In medio non stat virtus*.

La semantica che annoda le parole alle cose ci ha consentito di abbozzare una prima tavola di questioni. Ora proviamo a porre la nostra, che si sforza di guardare oltre l'etimo e i pur imprescindibili significati primari: è possibile ipotizzare una forma e un modo dell'esilio che non abbia un legame originario alle spalle, un prima identificante senza il quale può solo darsi lo strazio di una mancanza, il rovello della nostalgia oppure l'oppressione indotta della colpa? Chi, ipotizziamo, non dovesse sentire alcun legame sentimentale o intellettuale con l'ambiente nel quale vive o lavora e rifiuta di avere con esso rapporti, può comunque dirsi esiliato? Che tipo d'esilio sarebbe mai questo?

¹ La poesia è intitolata "*In memoria*" (Locvizza, il 30 settembre 1916), inclusa nella raccolta *l'Allegria*. Moammed Sceab, l'amico del poeta ricordato nei versi, suicida nel 1913, "fu Marcel ma non era francese [...] e non sapeva sciogliere il canto del suo abbandono".

Può darsi, ed è di questo che intendiamo discorrere in queste pagine, una modalità dell'esilio che, per essere tale, non necessiti di alcun allontanamento forzoso o voluto da qualche luogo reale o simbolico? Non dunque un esilio-da ma un *esilio-in*, per così dire? L'esilio, intendiamo dire, di chi non ha una patria alle spalle perché, ad esempio, nei luoghi governati dagli *indicators of performance*, dalle quantità mediane, dalla "mediocrazia" (Deneault, 2018), vive un margine d'estraneità irrimediabile, una disarmonia prestabilita. Non da intendersi come un confortevole autocompiacimento oppure come una rinuncia, ma come una vera e propria lotta. Così Dagerman:

la terra di nessuno è sempre stata l'unica patria del partigiano. Il gioco del partigiano consiste nel diffondere un po' della confusione della vita tra i soldatini di stagno pronti alla morte e, da un punto esterno alle idee fisse della politica e alle disumane lotte di potere, *difendere l'essere umano dagli esseri umani* (1958/2016, pp. 89-90).

Questa curvatura etico-politica dell'esilio, un esilio combattivo che fa del peregrinare la cifra del proprio dis-abitare, e del margine mobile la propria strada, è un congedo, un commiato che non comporta necessariamente un allontanamento fisico quanto piuttosto una diserzione intellettuale: "da povero pedone che misura coi suoi passi il terreno, non pago l'entrata in nessuna delle categorie stabilite – né faccio precedente a nessuna nuova categoria" (Michelstaedter, 1982, p. 36). *Desertez, desertez!* Era questo "il consiglio della sentinella" di Char rivolto alle disperate "ongles qui grattez la muraille"². L'esiliato-in, accontentiamoci di questa spoglia denominazione, non è il *dandy* con la sua vuota eleganza che sempre presuppone un pubblico da provocare e stupire. Anche l'eccentrico è tale rispetto ad un centro (un proscenio) che ne identifica la posizione effimera e inconsistente. Egli, nota-va con crudezza Stirner,

non poteva sfuggire alla sconfitta; ma il vincitore brillava del veredame della materialità e non era nulla di più alto di un industriale senza gusto [...] Certo, il vivo legno della mazza ferrata dell'industriale manderà a pezzi il secco bastone del *dandy* smidollato... (1898/1983, pp. 31-32).

² La poesia è intitolata *Conseil de la sentinelle*, pubblicata da René Char nella raccolta *Les Matineaux*, 1950.

Il personaggio concettuale³ che stiamo tentando di sbizzare, allude ad una proprietà esistenziale. Quella di chi, pur stando “dentro”, non si lascia *in-claudere* nell’ordine spazio-temporale del già dato e amministrato. Quella di chi odia la somma e non si sente compreso nel totale, come nel bel verso di Kavafis⁴. L’innumerabile che nega il potere istituente e d’interdizione della pura quantità, pur consapevole che gliela faranno pagare⁵. L’uomo senza quantità, in altri termini. Questa negazione è però un’affermazione: “Che cos’è un uomo in rivolta? Un uomo che dice no. Ma se rifiuta non rinuncia tuttavia: è anche un uomo che dice di sì, fin dal suo primo muoversi” (Camus, 1951/2009, p. 17). L’altro, nel nostro esempio il potere mediocratico del *quantum* (del *chiunque* e del *qualunque*), gli sembra che “esageri, che estenda il suo diritto al di là di un confine oltre il quale un altro diritto gli fa fronte e lo limita” (*ibidem*). Tacere è cosa turpe per l’uomo in rivolta, “è lasciar credere che non si giudichi né desideri niente [...] dal momento in cui parla, anche dicendo no, [egli] desidera e giudica” (*ibidem*) Volta la faccia e fronteggia, “fa fronte”: “oppono ciò che è preferibile a ciò che non lo è” (*ibidem*). Tale coscienza sorgiva è il primo atto che struttura una proprietà esistenziale che non coincide con una sofferenza solo individuale:

il primo progresso di uno spirito intimamente straniato sta dunque nel riconoscere che questo suo sentirsi straniero, lo condivide con tutti gli uomini, e che la realtà umana, nella sua totalità, soffre di questa distanza rispetto a se stessa e al mondo [...] *Mi rivolto, dunque siamo* (*ivi*, pp. 26-27).

L’esiliato-in non persegue affatto un moto d’egoismo, come potrebbe ritenere l’uomo dell’organizzazione⁶ per il quale essa, l’organizzazione appun-

³ Da noi inteso nell’accezione datane da Deleuze-Guattari (1996). Non ridicibile ad una figura estetica oppure ad un tipo psico-sociale. Il personaggio concettuale è un intermediario, un intercessore, “ogni volta con una *forma* specifica irriducibile” (*ivi*, p.73). I concetti hanno bisogno di “personaggi concettuali” che concorrano alla loro definizione.

⁴ “[...] a una cosa con gioia sempre penso:/ che della grande somma (della somma che odio), /così ricca di numeri, io non faccio parte/unità tra le tante. Io non sono compreso nel totale [...]”. *Somma*, datata 1987, in Constantinos Kavafis. 1985. *Poesie Segrete*. Milano: Crocetti Editore, p. 65.

⁵ A proposito della morale poujadista e piccolo-borghese del “pagamento”, si veda oltre.

⁶ Il riferimento è all’omonima Opera di William H. Whyte (1956) e al “tipo umano” analizzato, che non si limita a lavorare per l’organizzazione, le appartiene.

to, è la sua patria e pertanto è patriota solo chi la sostiene in blocco, mentre chi la combatte è un traditore. È “il gran principio delle tirannie del ventesimo secolo” (Camus, 1951/2009, p. 142). Chi non la sostiene in modo visibile è sospetto e la critica diviene una colpa. La condizione dell’esilio-in è dunque sia esistenziale sia politica ed esprime, come vedremo, una tensione formativa. Essa è il luogo di una formazione al contempo individuale e collettiva (*solitaire-solidaire*⁷) e la rivolta come pedagogia la sua possibile direzione di senso. A partire dalle tracce camusiane appena richiamate, e mediante un attraversamento critico di altri e fecondi luoghi dell’*Homme revolté*, proveremo a renderla intelligibile in termini introduttivi.

Creare quello che siamo, qui, ora

Se il semplice respirare è già un giudicare (*ivi*, p. 10), l’indifferenza conduce all’asfissia. *L’homme fuit l’asphixie*, come ha scritto Char (1962, p. 19)⁸. L’asfissia può risultare dalla sopraffazione. L’aria mancante può essere vissuta in molti modi, sia esistenziali sia intellettuali. Tuttavia l’uomo, non riducibile al pur indispensabile substrato bio-fisiologico che lo tiene in vita, è pur sempre un vivente che valuta e definisce, discerne e distingue, apprezza e disprezza. Tratti e cifre dell’umano, questi, che aprono le finestre e la vita alla circolazione dell’aria. Queste capacità qualitative esprimono una tensione capace di dar forma ad un carattere, ad una proprietà esistenziale chiara e distinta che si sottrae all’inerzia dell’anonimato ripetibile in serie. Educare, scriveva Paci, “è richiamare all’esistenza” (1950/1988, p. 15). *Richiamare all’esistenza*. Chiamare di nuovo, riprendere, rimproverare chi dall’esistenza umana fugge intenzionalmente o senza avvedersene. Perché solo a partire da essa egli può liberarsi da ciò che lo spettacolo, in quanto “affermazione dell’apparenza” (Debord, 1967/2008, p. 55-56) ha già imbandito e apparecchiato per lui, per l’astratto-vivente, a suo consumo e diletto. Lo spettacolo “non è nient’altro che *il senso* della pratica totale di una formazione economico-sociale, il suo *impiego del tempo*. È il momento storico che ci contiene” (*ivi*, p. 56). La rivolta, scrive Camus, “nasce dallo spettacolo dell’irragionevolezza, davanti a una

⁷ È la chiusura del racconto di Camus *Giona o l’artista al lavoro*, compreso nella raccolta *L’esilio e il regno* (1957/2018).

⁸ Sono le parole che aprono la raccolta *Seuls demeurent* (1938-1944), pubblicata in *Fureur et mystère* del 1962.

condizione ingiusta e incomprensibile” (Camus, 1951/2009, p. 12). Davanti alla dismisura priva di veridicità che fa ostentazione di sé, alla sua ripetizione continua, alla sua riproduzione senza requie, che “si presenta come un’enorme positività indiscutibile e inaccessibile” (Debord, 1967/2008, p. 56). La produzione indiscutibile dell’irragionevole procede mediante un “processo complessivo continuo, concatenato” (Pollock, 1956, p. 23), che scorre uniformemente⁹. Il flusso dei capitali, delle informazioni, delle telecomunicazioni, lo scorrimento dei miracoli in commercio contenuti nel palmo di una mano, la catena di convenzioni algoritmiche, indiscutibili e inaccessibili, che, per esemplificare, amministrano la ricerca e le condotte dei ricercatori¹⁰. È il regno della performatività, dell’esecuzione coatta senza precursori né eredi, che esige “il costante predominio di una *dynamis* libera da limitazioni, in rotta di collisione con l’ambito intermedio degli atti potenziali”. Essa

instaura un cortocircuito tra potenza infinita e atto solitario, amorfa facoltà del linguaggio ed enunciati privi di canone e di contesto (ovvero tali da forgiare da sé, ogni volta da capo, il proprio canone e il proprio contesto) (Virno, 2021, p. 101).

La coscienza, scrive Camus, “viene alla luce come la rivolta” (1951/2009, p. 19), il movimento sorgivo è simultaneo, nasce con un no che nel tempo, come detto, è un’affermazione. Essa esprime un insanabile contrasto nei riguardi dell’adattamento con-formativo alle esigenze estrinseche di mera funzionalità e di convenienza. L’adattato assume progressivamente la forma di ciò che gli è estrinseco, l’individuo si estranea e, allineandosi, si aliena. La coscienza in-formazione, che esprime un contemporaneo moto di rivolta, ben lungi dall’essere un atteggiamento solipsistico di consapevolezza rinunciante, al contrario libera “un principio di attività sovrabbondante e di energia” (*ivi*, p. 21). La rivolta “frange l’essere a l’aiuta a traboccare” (*ibidem*), ne accompagna il divenire cosciente. Essa è negativa solo in apparenza e per l’occhio

⁹ Il classico di Friedrich Pollock è dedicato alle conseguenze economiche e sociali dell’“automazione”, indicata anche con *cybernetics, automatic control, control engineering, automatization, mechanization*. Siamo nel 1956 e le analisi degli esordi sono sempre molto lucide e istruttive perché condotte ancora con un occhio esterno divenuto oggi impensabile.

¹⁰ Camus riconosce a Simone Weil di aver individuato, nella sua Opera *La condizione operaia*, pubblicato postumo nel 1951, una terza modalità attraverso la quale si esercita l’oppressione, oltre al denaro e alle armi: “l’oppressione esercitata mediante la funzione” (1951/2009, p. 235).

ciecamente pragmatizzato, addestrato all'efficiente amministrazione innovativo-conservativa dell'esistente. La sua positività, la positività del "no", "*rivela quanto, nell'uomo, è sempre da difendere*" (*ivi*, pp. 23-24). Essendo il suo "no" rivolto alla menzogna e all'oppressione, aguzzine della dignità umana. Ma questo stato iniziale di coscienza per mezzo della rivolta non è, ribadiamo, sinonimo di un'infelicità individuale. La sofferenza, che vive in esilio la quotidianità dell'assurdo, "il divorzio tra l'uomo e la vita, fra l'attore e la scena" (Camus, 1942/1980, pp. 9-10) è certamente individuale; ma, "a principiarsi dal moto di rivolta, essa ha coscienza di essere collettiva, è avventura di tutti" (*ivi*, p. 26). Lasciamo distendere il pensiero di Camus su questo punto-chiave, la cui conclusione ci riporta all'evidenza prima già menzionata:

Il primo progresso di uno spirito intimamente straniato sta dunque nel riconoscere che questo suo sentirsi straniero, lo condivide con tutti gli uomini, e che la realtà umana, nella sua totalità, soffre di questa distanza rispetto a se stessa e al mondo. Il male che un solo uomo provava diviene peste collettiva. In quella che è la nostra prova quotidiana, la rivolta svolge la stessa funzione del 'cogito' nell'ordine del pensiero: è la prima evidenza. Ma questa evidenza trae l'individuo dalla sua solitudine [...] *Mi rivolto, dunque siamo* (1951/2009, pp. 26-27).

L'esilio tragico e solitario all'interno di un ordine menzognero e opprimente è incapace d'azione. Per il tramite della rivolta, il male di vivere da individuale si fa collettivo. L'esilio mostra qui il suo lato positivo, senza che questa condizione esistenziale, quella dell'esiliato, venga meno. Essa riguarda tutti. Non essendo possibile un "fuori", a maggior ragione oggi, rispetto alla megamacchina economico-algoritmico-amministrativa, né sarebbe auspicabile, la partita si gioca tutta "dentro" e tutti, indistintamente, chiama in causa. Il "realismo capitalista", nell'illusione di una vicinanza digitale, rende tutti distanti, ciascuno nei confronti di se stesso così come dalla realtà umana. L'immagine spettrale del consumatore-spettatore "che arranca tra ruderi e rovine" sembra indovinata (Fisher, 2018, p. 31). La coscienza in-formazione coeva al moto di rivolta, è coscienza della condizione di esilio e di marginalità che tutti include. Acconsentire attivamente all'ordine del mondo e al suo governo che necessita di un consenso, almeno quello dei "mammalucchi" e delle "schiere di pretoriani" assoldati per farne rispettare gli ordini¹¹, non è il viatico per la formazione

¹¹ I due riferimenti sono tratti da Hume D. 1741/1997. *Dei primi principi del governo*,

di una coscienza. Nel non-essere, conformistico all'assurdo, prevale il desiderio di asservimento e la tentazione nichilistica: "Si tratta di non essere più, sia rifiutando di essere alcunché, sia accettando di essere qualsiasi cosa" (Camus, 1951/2009, p. 100). È solo il potere di uccidere e di avviliare a salvare l'anima servile dal nulla (*ivi*, p. 203). L'esilio-in comincia ad apparire come il luogo esistenziale e intellettuale di una formazione non servile.

Una questione niente affatto secondaria riguarda il tempo, il rapporto che la rivolta intrattiene col tempo. Il no e il sì della rivolta accadono qui e ora. Essa esprime un "noi siamo" e non un "noi saremo". Allo schiavo, nota Camus, "a quelli cui il presente è miserabile e che non hanno alcuna consolazione in cielo, si assicura che il futuro, almeno, è loro. L'avvenire è il solo tipo di proprietà che i padroni concedono volentieri agli schiavi" (*ivi*, p. 214). Il problema che viene a porsi riguarda per conseguenza il potere nel presente, la riappropriazione del potere sul proprio presente. Che non può essere sacrificato in vista d'un avvenire supposto migliore e probabile. La dignità suprema, in quanto direzione teleologica della storia, può sorgere da una suprema umiliazione e dal suo sacrificio qui e ora? L'identificazione di avvenire e morale, di futuro e morale, fa di queste dimensioni temporali l'unico valore, con tutti i rischi di coercizione e di autoritarismo. L'avvenire deve infatti essere progettato¹². L'oppressione del presente può trovare una giustificazione morale se inclusa nella traiettoria disegnata dal progetto di un avvenire dipinto come differente e radioso. A questo occorre dire di no. Nei confronti del divenire come promessa nessuna sottomissione. Questo non è un atteggiamento conservatore ma tutt'altro. La funzione assegnata entro il processo diveniente, l'oppressione per mezzo della funzione, domina il tempo di chi la esercita. Regnare sul tempo, sul presente-futuro, è una forma sottile e implacabile di governo autoritario degli uomini, a maggior ragione se il tempo è scandito dall'uso capitalistico della macchina e dalle funzioni assegnate. Il moto di rivolta ha dunque come mira immediata la riappropriazione del tempo da parte di una coscienza. È menzognero sostenere che al di fuori dell'Impero, a trazione trascendente o immanente che sia, la salvezza

in *Opere filosofiche*, vol. II (1997). Roma-Bari: Laterza, p. 33.

¹² Notava Bataille: "Il capitale ha essenzialmente un solo bisogno: essere un progetto di sviluppo che risponda al possibile. Cosa a cui per molto tempo sono stati sufficienti onesti calvinisti. L'essenziale è che un certo numero di persone abbiano i loro progetti e li realizzino [...] il capitalismo è essenzialmente progetto [...] il progetto domina la società capitalista" (1976/2012, pp. 74-76).

sia preclusa. Chi subisce un castigo, una punizione, “è giudicato colpevole perché la produzione ha bisogno di lui” (*ivi*, p. 260). Tuttavia, puntualizza Camus, “la rivolta rifiuta [...] al castigo la sua legittimità” (*ivi*, p. 262). Se, ad esempio, le sanzioni punitive (oppure i non-premi, le mancate “premierità” come oggi usa dire) dovessero fondarsi sul grigio potere del medio, o su altri criteri normativi convenzionali o discrezionali. Le convenzioni rendono tutti di fatto innocenti, non potendosi fondare alcuna colpevolezza o demerito su di esse. Eppure esse, in aggiunta al loro abusivo potere normativo, istituiscono una peculiare e repressiva forma di soggettivazione: “una soggettività interminabile che s’impone agli altri come obiettività: è la definizione filosofica del terrore” (*ivi*, p. 265)¹³. Fabbricando i colpevoli si predetermina, per il funzionario-burocrate, la loro “autonoma” conversione: quando ti riunirai a noi, dirà, ciò avverrà di tua “spontanea” volontà. L’esilio-in, al riguardo, risulta essere un eccellente punto d’osservazione, oltre ad essere il punto d’incrinatura nella totalità che governa i processi. La rivolta, in quanto creatrice, non è condannata come la totalità che vuole dirsi rivoluzionaria a fabbricare un sì “respinto al termine dei tempi” (*ivi*, p. 272). Essa, scrive limpidamente Camus, risponde con queste parole alla totalità “rivoluzionaria”:

bisogna cercare di fare, non per cominciare un giorno ad essere agli occhi di un mondo ridotto all’assenso, ma in funzione di quell’essere oscuro che già si scopre nel moto d’insurrezione [...] la rivolta alle prese con la storia aggiunge che invece di uccidere e morire per produrre l’essere che non siamo, dobbiamo vivere e far vivere per creare quello che siamo (*ivi*, p. 273).

Creare quello che siamo. Un segnava pedagogico.

Se l’esigenza della rivolta “è, in parte, un’esigenza estetica” (*ivi*, p. 279), già scorgiamo gli eredi attuali di Pisarev e di Nekrassov a proposito della fine dei valori estetici a vantaggio di quelli pragmatici, che aggiornerebbero le esemplificazioni camusiane qui di seguito riportate lasciandone inalterata la sostanza: “Preferirei essere un ciabattino russo piuttosto che un Raffaello russo’. Per lui, un paio di stivali è più utile di Shakespeare. Il nichilista Nekrassov

¹³ Sul “terrore” nelle istituzioni scientifiche, così Lyotard: “Intendiamo per terrore l’efficienza ottenuta attraverso l’eliminazione o la minaccia di eliminazione di un interlocutore dal gioco linguistico in cui si era impegnati con lui. Egli tacerà o darà il suo assenso non perché è stato confutato, ma perché minacciato di esclusione dal gioco [...] adattate le vostre aspirazioni ai nostri fini, altrimenti...” (1979/2014, p. 116).

[...] afferma tuttavia di preferire un pezzo di formaggio a tutto Puskin” (*ivi*, p. 278). Lo sprezzo nei confronti della cultura, notiamo, è tratto distintivo e per nulla secondario dei regimi autoritari, oppure sintomo di una mentalità poujadista, quella relativa ad un mondo “a misura del suo commercio”, chiosava Barthes. Essa elude i valori qualitativi, “tutto è ricondotto in un ordine breve ma pieno, senza fughe, quello del *pagamento*” (1957/1993, p. 80)¹⁴. Il poujadismo ha “posto la cultura come una malattia; una posizione che è sintomo specifico dei fascismi”¹⁵. Dopo tutto, scrive Camus, “scrivere o leggere un romanzo sono azioni insolite” (1951/2009, p. 284). Per il loro tramite prende forma un particolare tipo di rapporto con la realtà, “una specie di rifiuto” da non intendersi con un’oziosa evasione fine a se stessa. Pur rifiutando il mondo così com’è, non si accetta di sfuggirgli (*ivi*, p. 285). Rifiutare il reale non vuol dire negarlo (*ivi*, p. 291). A differenza della creazione, la società della produzione è al contrario soltanto produttrice, non creatrice. L’esilio intellettuale, dentro la realtà rifiutata, è un punto di creazione. Creare quello che siamo, si diceva, in modo tale che il singolare non dimentichi l’universale e l’individuo non sfugga alla storia. L’equilibrio da ricercare per creare e ri-creare quello che siamo si gioca proprio tra gli elementi appena richiamati, i quali stanno tra di loro non in uno stato di quiete ma nella tensione più dura. In questa inesausta approssimazione consiste il compito formativo e creativo che caratterizza la prova quotidiana. Se la ricerca, l’insegnamento, l’educazione dovessero ridursi ad essere interamente allineate alla produzione cesserebbero di essere creatrici, ossia capaci di scoprire ciò che non è ancora noto (la ricerca) e di liberare una tensione formatrice (l’insegnamento, l’educazione). In tal senso, la cosiddetta didattica innovativa non è creatrice ma solo orientata alla produzione degli effetti d’apprendimento programmati (le competenze). Idem la ricerca condannata all’innovazione, non all’invenzione e alla scoperta.

Si tratta allora di “mantenere l’unità nella totalità” (*ivi*, p. 301), di preferire il “noi siamo” al “noi saremo”. Non occorre attendere la fine della storia per

¹⁴ L’Autore aggiunge: “Il buon senso è come il cane da guardia delle equazioni piccolo-borghesi: tappa tutte le uscite dialettiche, definisce un mondo omogeneo, in cui si sia a casa propria, al riparo dai disordini e dalle fughe del ‘sogno’ (s’intenda di una visione non contabile delle cose)” (*ibidem*).

¹⁵ *Ivi*, p. 82. Ha scritto Eco ne “*Il fascismo eterno*”: “l’azione è bella di per sé, e dunque deve essere attuata prima di e senza una qualunque riflessione. Pensare è una forma di evirazione. Perciò *la cultura è sospetta* nella misura in cui viene identificata con atteggiamenti critici [...] il sospetto verso il mondo intellettuale è sempre stato un sintomo di Ur-Fascismo” (2017, pp. 37-38).

rischiare l'azione. La rivolta apre ad una morale che non obbedisce a principi astratti. Questi "sono nel momento stesso in cui siamo. Negano con noi, e lungo tutta la storia, il servaggio (*servitude*), la menzogna e il terrore", i tre flagelli che fanno regnare il silenzio tra gli uomini (*ivi*, pp. 309-310). L'uomo in rivolta "non è soltanto schiavo contro il signore, ma anche uomo contro il mondo del signore e dello schiavo" (*ivi*, p. 310). In questo, ad essere reclamata, è l'unità della condizione umana. La rivolta, e qui possiamo scorgere la sua intima matrice pedagogica, è "*madre delle forme*", oltre che "sorgente di vita vera, ci tiene sempre ritto (*debout*) nel moto informe e furioso della storia" (*ivi*, p. 329). Una matrice che è pedagogica perché nel contempo è morale e politica. Nell'idea camusiana la rivolta è un inizio che scuote l'immobile e l'indistinto, che apre uno spazio-tempo inedito. La forma, che distingue e separa l'ente dal niente, viene alla luce, nasce con un rivolgimento che dà l'avvio alla discontinuità degli eventi formativi.

Altrove dovunque: l'assurdo, l'esilio, la rivolta

È della condizione umana che qui tentiamo di scrivere senza far ricorso a edulcoranti perifrasi. E della formazione di una coscienza non servile a partire dalla "madre delle forme", la rivolta. Inseguendo Camus attraverso il lascito di alcune sue pagine, ben consapevoli della portata limitata di questa affannata rincorsa. Impossibile raggiungere o compiutamente provare a fermare su carta lo scuotimento lucido e senza sconti di un'implacabile voce critica e, manco a dirlo, creatrice. Il Nostro, peraltro, non è Autore di una sola Opera, sebbene nella vasta latitudine letteraria e filosofica del suo *engagement* sia rinvenibile una cifra e uno stile che paiono inconfondibili. Come se ogni frammento contenesse sempre in sé sia il pregresso sia l'anticipazione di quel che sarà. Della condizione umana è reso intelligibile *in primis* il negativo, ossia il divorzio tra uomo e mondo, tra uomo e vita. Essa è intesa, senza mezzi termini, come una condizione *assurda*:

in un universo subitamente spogliato di illusioni e di luci, l'uomo si sente un estraneo, e tale esilio è senza rimedio, perché privato dei ricordi di una patria perduta o della speranza di una terra promessa. Questo divorzio tra l'uomo e la sua vita, fra l'attore e la scena, è propriamente il senso dell'assurdo" (Camus, 1942/1980, pp. 9-10).

Ritroviamo qui un punto chiave da noi postulato all'inizio di questa trattazione, ossia la pensabilità d'un vissuto, quello dell'esilio, senza una perdita alle spalle. Cui si aggiunge, a scompaginare ogni consolatoria linearità temporale, la privazione dell'attesa fiduciosa in un avvenire creduto buono. Tuttavia l'assurdo, la *consapevolezza* dell'assurdità, è un punto di partenza e non un punto d'arrivo (*ivi*, p. 3). Non è la stazione d'arrivo d'un viaggio mancato. Occorre procedere oltre ma è da qui che si parte. La coscienza dell'assurdità della condizione umana è un esilio vissuto dentro l'assurda realtà delle cose. Senza coscienza piena e vibrante dell'assurdo, niente esilio, aggiungiamo. Senza esilio, nessuna rivolta. La rivolta è la risposta all'assurdo da parte di un esiliato. Come puntualizza Madrussan:

l'individuo non trova conciliazione con questo darsi del mondo e con le sue 'muraglie assurde', creando così una frattura irreparabile che da straniero quale si sente lo fa divenire esiliato, con la coscienza di non poter avere patria. Egli non è, quindi, semplicemente, in terra straniera [...] riconosciuto come estraneo, bensì è consapevole che non ci può essere ritorno perché non c'è 'casa'. Dovunque è luogo lontano, dovunque è altrove (2000, p. 26).

L'uomo in rivolta "dice no al soccombere suo e di tutti all'assurdo e dice sì al suo diritto di essere come è [...] l'uomo assurdo compie una rotazione fino a divenire uomo in rivolta (*ivi*, p. 38). La meditazione sull'assurdo, prosegue Camus,

ritorna, al termine del suo itinerario, proprio in seno alle fiamme apassionate della rivolta umana. Così traggio dall'assurdo tre conseguenze, che sono la mia rivolta, la mia libertà e la mia passione [...] trasformo in regola di vita ciò che era un invito alla morte – e rifiuto il suicidio (1951/2009, p. 59).

Rifuto il suicidio. La risposta all'assurdo diventato cosciente non è il suicidio dell'esiliato ma la rivolta. Si tratta di vivere e "il mio campo è il tempo" afferma Camus riprendendo Goethe:

sicuro della sua libertà a termine, della sua rivolta senza avvenire e della sua coscienza peritura, l'uomo assurdo corre la sua avventura per tutto il tempo della vita. Là è il suo campo, là è l'azione che egli sottrae ad ogni giudizio che non sia il proprio (*ivi*, p. 63).

L'esiliato-*in*, l'estraneo *nel* mondo, da uomo assurdo *può* divenire uomo in rivolta, ossia ciò che *deve*.

La rivolta creatrice di forme

La coscienza dell'assurdo necessita di una pedagogia per prendere forma (Madrussan, 2000, pp. 71 e segg.). Il passaggio, non necessario ma possibile (un possibile-dovuto, per così dire) da uomo assurdo a uomo in rivolta da parte di una coscienza esiliata, non avviene per spontanea fioritura. Il portato pedagogico della rivolta, che qui ora tenteremo di sbizzare in alcune sue linee essenziali, presuppone la pedagogia dell'assurdo¹⁶. Si tratta di due momenti congiunti del tutto interni al pensare camusiano¹⁷, i quali ne delineano la "pedagogia invisibile" (*ivi*, p.76). Assurdo, esilio, rivolta, sono pertanto concetti-soglia che stabiliscono tra di loro una relazione filosofica di reciproca co-appartenenza, la quale sviluppa una tessitura di pensiero interpretabile in chiave etica, politica e pedagogica.

Come si manifesta l'assurdo in educazione? Assurdo è il divorzio tra l'uomo educatore e la sua vita, tra l'uomo educando e il suo mondo, divenuti reciprocamente estranei. La vita assurda di un insegnante divenuto ad esempio, come da triste qualifica, un "facilitatore di processi d'apprendimento".

¹⁶ Hobson (2017), attraversando i luoghi-chiave del pensiero camusiano (l'assurdo, lo straniero, l'esilio, la rivolta...), ha delineato una pedagogia dell'assurdo e dell'*outsider*, individuando nella "rivolta" un tema in grado di fornire indicazioni teorico-pratiche per una "*pedagogy of empowering relations*" in dialogo con le prospettive buberiane e freiriane. Si veda anche il lavoro di Roberts *et. al.* (2015) che mette in risonanza le questioni etico-politiche desumibili dagli scritti di Camus con la teoresi educativa e con i dilemmi incontrati dagli insegnanti nelle loro attività scolastiche. Gli *educational readings* di Camus sviluppati nel mondo anglosassone sono debitori dello studio seminale di Denton (1964) il quale si chiedeva se la filosofia morale di Camus avesse rilevanza per l'*education*, concludendo che il pensiero camusiano fornisce elementi significativi per individuare la natura stessa dell'educazione, la quale ha come suo scopo centrale lo sviluppo di *moral persons*; inoltre l'educazione dovrebbe fondarsi sulla "*theory of man*" del francese e non su asserzioni riguardanti la natura della società, della storia, *or of God*. Questi contributi tuttavia, pur affrontando in modo esaustivo e capillare gli scritti del Nostro, non sembrano assegnare al tema della rivolta e al trinomio assurdo-esilio-rivolta, la curvatura interpretativa che stiamo tentando di sbizzare in queste pagine, pervenendo, come nel caso di Hobson, a letture differenti.

¹⁷ Non si tratta di estrarre una pedagogia da una filosofia e neppure di applicare un pensiero filosofico alla prassi educativa. Il pedagogico è qui tutto interno al filosofico. Il filosofo dell'educazione cerca di renderlo visibile.

Assurdo è il divenire stranieri a se stessi nella scissione tra ciò che si fa e ciò che si è. Per cui la vita che lo straniero a se stesso vive, parla una lingua che egli non comprende, una lingua estranea, insensata, che lo rende straniero ovunque ci sia parola assurda. La coscienza assurda, una volta raggiunta da novello Sisifo, non è come un vizio da tacitare per scendere muti e per propria mano nel gorgo¹⁸. La coscienza assurda camusiana, a differenza di quella pavesiana, rifiuta il suicidio e resta *debout* con inquieta fierezza. La rivolta creatrice, una volta assunta come compito diviene regola di vita, *ethos*. L'insorgente, anziché tragicamente precipitare nel nulla, si solleva iniziando a manifestarsi a se stesso e agli altri. La "perfetta negatività, non appena fissata in volto, si converte nella cifra del suo opposto" (Adorno, 1951/1979, p. 304). L'educazione, l'istruzione possono facilmente consegnarsi all'assurdo. E l'assurdo è l'adattamento a ciò che non siamo e a ciò che non vogliamo, ossia ciò che si pone in netta antitesi col formarsi d'una coscienza. Assurdo e intollerabile è il terrore che accompagna la soggettivazione che si spaccia per obiettività, ossia l'assurdo in quanto pedagogia negativa che dilaga per via burocratico-amministrativa. Il rifiuto dell'adattamento *dentro* i microcosmi estranianti della vita quotidiana, ai quali ci si *dovrebbe* adattare fino a scomparire, costituisce il punto di passaggio dalla condizione assurda, una volta avvertita come tale, alla rivolta, intesa come compito auto-formativo. Che è ricerca e creazione di unità contro ogni totalità, pur dentro di essa. Qui e ora, nel presente, senza trasformare il presente in una preparazione dell'avvenire che toglie valore e svilisce il momento attuale svuotandolo. Svuotare il presente, privarlo di contenuto, è assurdo¹⁹. L'uomo in rivolta, al contrario, lo intensifica, ne accresce la portata, agisce in esso. Dentro di esso l'esiliato-in, si leva, si alza, in-sorge. Il presente diventa tensione, pro-tensione, un volgere, un dirigere. Un dirigere e un dirigersi non subalterno alla direzione obbligata intesa come unica e totale. L'esilio anziché porsi come un Aventino dello spirito è un posto di combattimento. Un luogo di formazione del carattere che deve poter diventare avventura di tutti in quanto esperienza di vita che respinge ogni forma di

¹⁸ Il riferimento è alla poesia *Verrà la morte e avrà i tuoi occhi* di Cesare Pavese, datata 22 marzo 1950.

¹⁹ Svuotare il presente dell'atto didattico, ponendo in secondo piano i contenuti disciplinari, è assurdo. Pensare all'insegnamento non "*content centered*" come recitano talune formule in voga, è assurdo. La doppia formula speculare – "insegnare a insegnare" e "imparare a imparare", svuotando le due azioni del loro contenuto, privando l'insegnare e l'apprendere del loro rapporto vitale con i contenuti, è assurda.

servitù e di menzogna, ogni forma di governo delle incoscienze mediante la paura e il terrore. Fattori oppressivi questi che, se non divenuti intelligibili e assurdi per la nostra coscienza, non rendono possibile la creazione di quello che siamo. Occorre riportare all'assurdo, ossia alla sua propria opprimente dimora, lo squalificante e menzognero repertorio di formule, slogan, bizzarrie, infondatezze che arbitrariamente insiste su tutti così come sul quotidiano degli insegnanti e degli studenti. Questo vuol dire intensificare il presente liberandolo dalla logica sacrificale del progetto²⁰. A meno che non sia inteso, il progetto, in senso radicalmente esistenziale²¹. Qui, ora, andrebbero smascherate le coordinate, le traiettorie, le forme, i modi attraverso cui l'assurdo – che tutti riguarda e tutti tocca – pretende di prendersi la vita perché diventi la qualunque vita. La rivolta viene dopo, la creazione della forma viene dopo e si realizza attraverso le prove del quotidiano. L'esilio pedagogico, prima ancora di farsi rivolta creatrice di forme, consiste in una radicale riabilitazione del presente ridimensionando il comandamento indiscusso che vede nella temporalità presente-futuro la dimensione propria se non unica dell'educativo. Il presente come non appropriabile terra di nessuno, dove il "non-incluso", l'uomo senza quantità in formazione, nella progressiva consapevolezza del divorzio assurdo tra sé e il mondo, aprendosi alla rivolta rivela quello che nell'uomo è sempre da difendere. La riaffermazione del presente è la riaffermazione della ricerca della verità. Contro la postmodernistica marginalizzazione della verità in favore della performatività, che elegge a unico criterio veritativo di legittimazione ciò che funziona come programmato, in opposizione a ciò che in quanto efficiente incrementa l'efficacia e il funzionamento di ciò che è già in funzione. La menzogna dilaga facilmente se a farla da padrone è il discorso performativo lasciato a se stesso. Il falso, la storia lo dimostra, funziona benissimo. Per sciogliere il canto del proprio abbandono serve un no che contiene un sì.

²⁰ "La vita si misura dall'intensità e non dalla durata – l'intensità è in ogni presente: la durata sia essa anche infinita non è meno vuota se non è che un susseguirsi di presenti vuoti. Cristo è vissuto più di Matusalemme, un insetto effimero vive più che un albero secolare" (Michelstaedter, 2010, p. 127).

²¹ Come ad esempio delineato da G.M. Bertin e M.G. Contini (1983).

Riferimenti bibliografici

- Adorno T.W. 1951. *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa* (1979). Torino: Einaudi.
- Barthes R. 1957. *Miti d'oggi* (1993). Torino: Einaudi.
- Bataille G. 1976. *Il limite dell'utile* (2012). Milano: Adelphi.
- Bertin G. M, Contini M. 1983. *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Camus A. 1942. *Il mito di Sisifo* (1980). Milano: Bompiani.
- Id. 1951. *L'uomo in rivolta* (2009). Milano: Bompiani.
- Id. 1957. *L'esilio e il regno* (2018). Milano: Bompiani.
- Dagerman S. 1958. *La politica dell'impossibile* (2016). Milano: Iperborea.
- Debord G. 1967. *La società dello spettacolo* (2008). Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Deleuze G., Guattari F. 1996. *Che cos'è la filosofia*. Torino: Einaudi.
- Deneault A. 2018. *La mediocrazia*. Milano: Beat Neri Pozza.
- Denton D. E. 1964. Albert Camus: philosopher of moral concern. *Educational Theory*. Vol. 14, Issue 2. 65-132.
- Eco U. 2017. *Il fascismo eterno* (1° Ed. 1997). Milano: La nave di Teseo.
- Fisher M. 2018. *Realismo capitalista*. Roma: Nero.
- Hobson A. 2017. *Albert Camus and Education*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Kavafis C. 1985. *Poesie segrete*. Milano: Crocetti Editore.
- Liotard J. F. 1979. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere* (2014). Milano: Feltrinelli.
- Madrussan E. 2000. *Camus educatore. La pedagogia dell'assurdo*. Roma: Anicia.
- Michelstaedter C. 1994. *La persuasione e la rettorica*. Milano: Adelphi.
- Id. 2010. *La melodia del giovane divino*. Milano: Adelphi.
- Paci E. 1988. *Il nulla e il problema dell'uomo* (1° Ed. 1950). Milano: Bompiani.
- Pollock F. 1956. *Automazione*. Torino: Einaudi.
- Roberts P. et. al. 2015. *Ethics and Existence. Camus and the Human Condition*. London: Routledge.
- Stirner M. 1898. *Scritti minori* (a cura di G. Penzo, 1983). Bologna: Pàtron.
- Virno P. 2021. *Dell'impotenza. La vita nell'epoca della sua paralisi frenetica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- White W. H. 1960. *L'uomo dell'organizzazione*. Torino: Einaudi.

Per un'educazione della memoria

L'esilio di María Zambrano, tra tragedia e storia

Valentina D'Ascanio

Ricercatrice TD-A, Università degli Studi di Roma Tor Vergata

e-mail: valentina.d.ascanio@uniroma2.it

Il presente contributo vuole portare l'attenzione sull'esperienza dell'esilio in María Zambrano e su come questa abbia contribuito a forgiare la sua riflessione sulla condizione umana. Pertanto, si rifletterà su come l'esilio, da condizione storica, comune a tanti pensatori in anni tragici per la Spagna e per l'Europa, assurga a categoria metafisica, ontologica e culturale, mediante la quale giungere a una maggiore comprensione della condizione dell'uomo, vista sullo sfondo di una crisi valoriale, culturale e intellettuale che la civiltà occidentale attraversa e che richiede di ripensare il rapporto con la storia.

Parole-chiave: storia, persona, Spagna, Europa, memoria.

For an education of memory. The exile of María Zambrano, between tragedy and history

This contribution aims to bring attention to the experience of exile in María Zambrano and how it helped shape her thoughts on the human condition. Therefore, it will reflect on how exile, from a historical condition, common to so many thinkers in tragic years for Spain and Europe, rises to a metaphysical, ontological and cultural category, through which to arrive at a greater understanding of the human condition, seen against the backdrop of a value, cultural and intellectual crisis in western civilisation, and which requires us to rethink our relationship with history.

Keywords: history, human being, Spain, Europe, memory.

Scrivere nell'esilio, o dell'esilio

In un'opera che vuole essere attenta ricostruzione della storia delle diaspore nel corso delle epoche, anche attraverso una puntuale analisi lessicale dei termini esule, espatriato, emigrante, Peter Burke definisce gli anni Trenta del Novecento quelli del "grande esodo" (2019, p. 357), un esodo causato dai tragici fatti che hanno scosso il Vecchio Continente.

Le persecuzioni contro gli Ebrei e nei confronti dei tanti intellettuali che, opponendosi alle dittature, avevano denunciato la perdita delle libertà sociali, politiche e civili, hanno costretto fiumi di individui ad abbandonare case, affetti, luoghi di studio e di filiazione culturale, cercando riparo in paesi più o meno vicini o simili per cultura e tradizione, trovandovi tiepide o calorose accoglienze. Pur nella differenza degli esiti e delle opportunità, Burke evidenzia come l'esilio abbia rappresentato, in molti casi, condizione e lievito per una capacità di distanziamento (*ivi*, p. 64). Senza sminuire la sofferenza dovuta allo sradicamento, la forzata distanza dal proprio ha favorito, secondo lo storico, una visione allargata, un guardare con occhi nuovi, così stimolando, in molti esuli, un ripensamento dell'educazione ricevuta, della tradizione ereditata, della realtà socio-politica e culturale d'origine, tutti elementi che, in modi singolari, ne avevano influenzato l'itinerario intellettuale.

Un percorso, questo, che pure ha caratterizzato l'esperienza di María Zambrano, il cui esilio fu scelta obbligata e patita ma nel tempo mantenuta, anche quando il ritorno nella sua Spagna sarebbe stato possibile. Tale decisione non mancò di essere sofferta, ma, si potrebbe dire, rappresentò un'ulteriore prova di una condotta etico-morale alla quale era stata educata dal padre, Blas Zambrano, maestro e scrittore e che, per primo, coltivò nella figlia la concezione dell'educazione quale tramite per un autentico rinnovamento politico e sociale (Martín, Ed., 2006).

Altra rilevante ragione risiede nello stretto intreccio tra vita, pensiero e scrittura che cadenzò, con passo serrato e continuo, il cammino esistenziale e intellettuale di María Zambrano: nel travagliato tempo del suo vagare, un vagare iniziato nel 1939 e terminato nel 1984, ella sviscerò la tragicità della condizione umana per allargarla alla caduta nella dittatura della patria che le aveva dato i natali e alla crisi morale, politica e culturale della civiltà occidentale. Ecco perché, di fronte alla folla accorsa per festeggiarne il ritorno, non ebbe timore di rivendicare una sorta di gratitudine verso quei quaranta-

cinque anni di lontananza, poiché derubricarli a esperienza passata avrebbe significato mentire a se stessa, recidere parti della sua vita.

Queste le sue parole:

Yo no concibo mi vida sin el exilio que he vivido. El exilio ha sido como mi patria, o como una dimensión de una patria desconocida, pero que una vez que se conoce, es irrenunciable [...]. Es una contradicción, que le voy a hacer; amo mi exilio, será porque no lo busqué, porque no fui persiguiéndolo. No, lo acepté; y cuando se acepta algo de corazón, porque sí, cuesta mucho trabajo renunciar a ello (Gomez Riesa, Ed., 2009, p. 778).

Nell'affermazione riportata, si può scorgere un tema particolarmente caro alla filosofa spagnola, vale a dire l'accettazione della sofferenza quale passaggio che ogni persona deve conquistare e maturare per compiere il proprio *destino*. Questo sentimento tragico, che l'avvicina a Unamuno e la distanzia dalla visione eroico-ludica del suo maestro Ortega y Gasset, si svilupperà nelle distinte fasi del suo lungo esilio. Un esilio che, secondo chi scrive, può esser pensato come un percorso di formazione, nel corso del quale Zambrano ha acquisito una sua statura filosofica, sia in parte recidendo i fili che la legavano ad alcuni dei suoi padri, *in primis* Ortega, sia proponendo un'analisi dei limiti di quella tradizione filosofica saldamente legata al concetto, così giungendo a una originale lettura della frattura tra cultura e vita, i cui effetti erano distinguibili nei molteplici volti della disumanizzazione che avvelenava l'Europa.

Quando nel gennaio del 1939, attraversa il confine insieme alla madre e alla sorella Araceli, condivide il destino di una folta schiera di intellettuali spagnoli che aveva visto vacillare la speranza della Repubblica sotto l'erompere della guerra civile e l'incedere della dittatura franchista. La *España invertebrada* (Ortega y Gasset, 1922/1971), che si era tentato di far uscire dall'isolamento culturale in cui versava, attraverso un'opera pedagogica prima ancora che politica, rimaneva sguarnita delle sue voci più autorevoli, le quali, in gran parte, andarono nei paesi del Sud America: Messico, in particolare, ma anche Argentina, Puerto Rico e Cuba accolsero scienziati, filosofi, letterati e politici spagnoli, in qualche misura rincuorati dal non dover rinunciare alla propria lingua e di poter andare in luoghi culturalmente vicini.

Portando con sé anni di impegno civile e politico, di partecipazione a iniziative per istruire il popolo, di studio e formazione (Cessi Montalto, Ed.,

2002), María Zambrano si stabilì prima in Messico e poi a Cuba e Puerto Rico, rimanendovi fino al 1946, anno in cui decise di raggiungere la sorella Araceli a Parigi, rimasta sola dopo la morte della madre e l'uccisione del marito per mano del regime franchista. La parentesi parigina durò fino al 1949, interrotta dal ritorno a L'Avana e poi, nel 1953, la decisione di lasciare l'isola caraibica per stabilirsi a Roma, dove strinse amicizie profonde e durature, si pensi a quella con Elena Croce. Nella città eterna rimase fino al 1964, quando, per una serie di circostanze, volle trasferirsi nella solitudine di una casa di campagna in Svizzera, ultimo domicilio prima del suo rientro in patria.

Un girovagare inquieto che dà conto di quanto il vissuto zambriano rappresenti, per alcuni aspetti, un *unicum* quando confrontato con le esperienze di altri esuli: per la radicalità con cui l'esilio ha dato forma alla sua riflessione e per la volontà che ella ebbe di conoscere a partire dalla sofferenza, di coltivare un pensiero costituitosi nell'esilio, facendo i conti con l'assenza e il vuoto, la sua figura si staglia e si distingue da quella degli altri intellettuali spagnoli.

Nondimeno, vi è un altro aspetto di cui occorre tener conto, ossia la sua condizione di donna e filosofa che, nonostante il protagonismo dei suoi anni giovanili e la sua solida erudizione letteraria e filosofica, aveva comportato uno stare ai margini, un essere guardata quasi con sospetto, in una Spagna che da poco aveva aperto le porte della facoltà di filosofia alle *mujeres*. L'abbandono forzato della sua terra amplificò, può dirsi, tale condizione di parziale estraneità, un'estraneità già patita e avvertita, ma che, nell'ora dell'esilio, travalicava la dimensione intellettuale per divenire coordinata esistenziale. Ciò pone la filosofa di Málaga nel caleidoscopico universo di donne, le quali, costrette a fuggire dai propri paesi, per motivi razziali o politici, hanno lasciato testimonianze di un vissuto personale che assurge a cartina di tornasole per leggere il Novecento con le sue contraddizioni, rivendicazioni e lacerazioni. Rimanendo nella prima metà del XX secolo e nell'ambito filosofico, riferimenti immediati sono Hanna Arendt e Simone Weil, quest'ultima particolarmente vicina a María Zambrano per la sensibilità verso la poesia e per la fascinazione nei confronti del misticismo (Tarantino, 2014; Carenzi, 2023). Pur percorrendo traiettorie diverse, ad Hanna Arendt, la lega la messa in discussione del razionalismo idealista e la decifrazione della crisi della modernità per andare nella direzione di un realismo che guarda al contingente, mirando a una rinnovata integralità dell'essere umano (Ortega Muñoz, 2016).

L'intreccio tra vita e pensiero, elemento cardine nella riflessione zambriana, trova nella scrittura il suo *medium*, una scrittura che fugge dalle sistema-

tizzazioni per essere erratica e lirica, per affermare mediante il suo stile. Una scrittura che rimase nei territori conosciuti della propria lingua madre: come è stato fatto notare, per María Zambrano, lo spagnolo fu la sua patria, i cui confini non accettò di attraversare (Martín, 2006). Si desidera portare in primo piano, sin da questi momenti iniziali, la centralità della dimensione educativa nel legame tra pensiero e vita di cui si diceva poc'anzi: la filosofia ha il compito infatti di occuparsi della vita, senza temere di scenderne gli abissi, ma, proprio per tale ragione, non può rimanere scissa dall'educazione: "Nadie puede negar, ni siquiera desconocer la estrecha relación que existe entre el pensamiento filosófico y la acción educativa" (Zambrano, 2007, p. 149).

Sicché, scrittura e stile zambriani possono dirsi pedagogicamente orientati, come raffinati studi hanno mostrato, mettendo in risalto il loro essere vie privilegiate per un'autentica conoscenza di se stessi e per un riappropriarsi dell'interiorità, quale dimensione esistenziale (Giosi, 2019).

Si è d'accordo nel ritenere che il linguaggio ricercato e misurato, il frequente ricorso alla metafora, il privilegiare l'immagine al *logos*, siano tutte scelte mediante le quali Zambrano ha realizzato il suo "compromiso educativo" (Casado, Sanchez-Gey, 2007, p. 546). Un impegno volto a richiamare e rievocare la sua Spagna, trovando nella sensibilità letteraria la cifra della *hispanidad* e quel terreno da cui far germinare una ragione spogliata da pretese assolutistiche e da lei definita poetica. Una ragione capace di mediare e di muovere verso l'incontro con l'alterità, con la quale riallacciare, guardando alla tradizione aristotelica e giudaico-cristiana, i legami tra ragione e intuizione e da qui prefigurare un nuovo umanesimo.

Insularità e ricerca dell'origine

Il lungo esilio di María Zambrano può essere ripercorso guardando ai due luoghi che, da un punto di vista geografico e ancor più simbolico, lo hanno caratterizzato: la permanenza oltreoceano, durata fino al 1953 e interrotta solo da un soggiorno a Parigi, e il rientro in Europa, a Roma, dove, come si diceva poc'anzi, strinse sodalizi profondi e importanti.

Dall'altra parte dell'Oceano, ella abitò per circa un anno in Messico, per poi decidere di trasferirsi a Cuba e, per un tempo minore, a Puerto Rico: furono quattordici anni, nel corso dei quali, da apprezzata allieva di Ortega, al cui pensiero dedicò diverse conferenze, giunse a essere stimata per la sua

raffinata erudizione e per l'originalità dei temi che sviluppò sin da questa prima fase del suo esilio (Sánchez Cuervo *et alii*, 2010).

Decisiva fu l'amicizia e l'affinità intellettuale con José Lezama Lima, il quale la invitò a unirsi al gruppo di rinnovamento culturale cubano *Orígenes*, da lui fondato e che riuniva scrittori e artisti, compresi alcuni esuli spagnoli; María Zambrano partecipò alacramente, scrivendo numerosi articoli, tenendo seminari e consolidando la sua attività di docente universitaria, dividendosi tra Cuba e Puerto Rico.

La vita sulle isole è indubbiamente da leggere nel movimento di un'esistenza che fu itinerante, tuttavia, rappresenta un passaggio decisivo per la donna – basti pensare che giunse a 26 anni e andò via a 41 anni – e per l'intellettuale, per il ruolo che ella ebbe e che le fu riconosciuto: essere coscienza, voce e memoria della Spagna vera in esilio (Arcos, 1997). Quindi, due luoghi, due tempi, due modi di esperire il vissuto da esiliata: se si considerano le date, è evidente come l'esilio isolano e quello europeo siano vissuti in due frangenti storici che segnano un prima e un dopo, il che darà ulteriore profondità ai motivi filosofici zambriani, in quella – o meglio – in virtù di quella dimensione data dall'esilio, “dove diviene possibile la rivelazione della verità personale e storica” (Savignano, 2016, p. 5); un prima e un dopo che non sanciscono una frattura ma una nuova nascita che si rivela e che bisogna sia rivelata. *Fil rouge* nell'itinerario di María Zambrano è la preoccupazione intorno all'essere, la ricerca di modi per andare al fondo della condizione umana, per delineare un nuovo umanesimo a partire da una ripresa dell'interiorità (Cacciatore, 2013). È un ritorno alle radici giudaico-cristiane, nello specifico, al pensiero di San Agostino, evidente per la concezione della verità che alberga nell'interiorità di ogni uomo e per la visione trinitaria della conoscenza, la quale poggia sull'intuizione intellettuale, su quella sensibile e sulla ragione. Per la filosofa andalusa, bisogna far uscire il termine rivelazione dal confine religioso per pensarlo come intuizione, via della conoscenza e tramite per conseguire il vero essere. In tal maniera, si allontana dal *cogito ergo sum cartesiano*, dalla coincidenza tra essere e pensiero, per affermare che l'essere si dà nell'esperienza, un'esperienza che è anche sofferenza, per cui per raggiungere la verità su noi stessi non si può fare a meno della ragione intuitiva e di un dialogo profondo e vero con la nostra coscienza. Insegnamento agostiniano, la confessione è metodo per scavare dentro se stessi e per riallacciare i fili della memoria, andando incontro alla verità (Morey, 2019), una verità personale e storica, come in *Delirio y destino*, opera in parte autobiografica che fa della

confessione anche genere letterario (Zambrano, 1989/2019). Tale concezione della verità, dove sono aliene idee quali rappresentazione, utilità, coerenza, può dirsi percorso compiuto da Zambrano per riaffermare quel portare alla luce contenuto in *educere*, nonché per confrontarsi con uno dei temi interni all'agire educativo (Loro, 2012).

La prima fase dell'esilio di María Zambrano sarà condizione privilegiata per conferire a tali temi un carattere originale e autonomo, trovando nell'insularità una chiara e potente connotazione simbolico-evocativa: nostalgia, speranza, rinascita traducono ciò che Cuba e Puerto Rico hanno rappresentato e sollecitato. Distanti dal continente per la loro disposizione ad aprirsi al mistero e all'immaginazione e per la ricerca di un nuovo rapporto tra l'uomo e il divino, in queste terre ritroverà la metafora di un'umanità originaria, uno stato di purezza primigenia, via per un mondo migliore.

Riflessione ontologica, etico-politica e storica, che rimarranno unite nel peregrinare zambriano (Tomassetti, 2009), guidano le opere nate nel corso di questi anni, decisivi per la piena articolazione della ragione poetica, per fare i conti con il sogno infranto della Repubblica spagnola, nonché per guardare alla Guerra civile quale evento che va ben oltre la Penisola iberica, poiché frutto avvelenato di un'Europa agonizzante (Martín, 2006).

Per ricostruire l'ordito di tale trama, può essere d'aiuto percorrere la bibliografia: nel 1939, dà alle stampe *Pensamiento y poesía en la vida española e Filosofía y poesía*, la cui vicinanza si evince già dai titoli e trova conferma nel comune intento di presentare l'alternativa al razionalismo occidentale e di situare la poesia nella tradizione spagnola, una tradizione ai margini e *isola* di fronte alla terraferma rappresentata dall'idealismo tedesco e dal pragmatismo inglese. L'anno seguente vede la pubblicazione di *Isla de Puerto Rico*, opera con un sottotitolo evocativo *Nostalgia y esperanza de un mundo mejor*, ove l'isola, forma di vita retta dall'unità di ragione e sentimento, rappresenta la possibilità di evadere dalle atrocità del presente (Zambrano, 1940) poiché ha mantenuto quei principi che la vita europea stava smarrendo, vale a dire democrazia e libertà. Democrazia e libertà oramai tramontate nella sua Spagna, additata per "su incomunicación con el pasado, su aislamiento de la tradición, su tremenda ignorancia acerca de sí mismo, de sus orígenes" (*ivi*, p. 31).

All'ideale democratico, María Zambrano aveva dedicato la sua prima opera, edita nel 1930 col titolo *Horizonte del liberalismo*, in cui individuava la causa della crisi europea in un liberalismo mosso solo dal vantaggio economico e dallo sviluppo tecnico e che aveva obliato la sfera etico-valoriale.

Seppur acerba, questa opera situa una giovane Zambrano in quella costellazione di insigni nomi che, nel medesimo periodo, reagivano di fronte alle fosche ombre che premevano sulla civiltà occidentale. Si trattava, infatti, di ripensare il modello di democrazia liberale a partire da una seria riflessione sui fondamenti etico-filosofici di concetti quali liberale e liberalismo e di interrogarsi sull'idea di Europa, sulla sua identità e sulla reale possibilità di bilanciare giustizia e libertà al fine di una convivenza civile (Cattani, 2024). Volgendo lo sguardo verso l'Italia, nel 1930, Benedetto Croce reclama la difesa del sentimento storico inscindibile dalla libertà, la quale "anima e accende gli animi" dell'umanità (Croce, 1930/2012, p. 93) e, due anni dopo, scrive la *Storia d'Europa nel secolo decimonono*, dedicandola a Thomas Mann. È significativo tale omaggio e, ancor di più, che sia accompagnato dalla terzina 28-30 del Canto XXIII dell'*Inferno*: "Pur mo venian li tuoi pensier tra i miei/con simile atto e con simile faccia, /sì che d'entrambi un sol consiglio fei". La scelta di tali versi tradisce quella comunanza intellettuale e spirituale che legava Croce e Mann, passati entrambi per il proprio "esame di coscienza" (Croce-Mann, 1991, p. 5), come scriverà il filosofo abruzzese in una lettera indirizzata allo scrittore di Lubeca.

Siamo negli stessi anni, quando Ortega, formatosi con la cultura filosofica tedesca e animato dall'ideale di nobiltà spirituale, concepisce il liberalismo e la democrazia quali progetti etici che non potevano risolversi con il solo apparato politico-istituzionale, poiché implicavano condotte e pratiche morali (Ortega y Gasset, 1930; Cattani, 2024).

Una sensibilità etico-morale, questa, che innerva l'ideale democratico di María Zambrano, tuttavia, sono diverse le radici e le traiettorie che origineranno dall'analisi giovanile su democrazia, libertà e crisi del razionalismo, poiché questa risentirà della condizione di esiliata e dell'insularità, intesa quale modello di forma di vita. L'esilio è, infatti, specchio della fragilità della tradizione culturale e politica dell'Europa e della Spagna (Boella, 2019) e, al contempo, l'isola è ciò verso cui andare per nutrire la speranza e così opporsi al tragico destino dell'ora storica:

¿qué es entonces una isla? [...] ¿Cuál ha sido en la historia el papel de las islas? No sería de excesivo trabajo pasar las hojas del gran libro recogiendo lo que la cultura humana debe a las islas. A las islas del Mar Egeo, allá en los días luminosos de Grecia; a las islas de las Antillas, cuando el mundo por obra de un genial visionario se hizo redondo. A las islas ante

la adoración por la libertad que fue el Romanticismo. [...] Y cómo en los momentos de crisis histórica las islas juegan de nuevo un papel; el de ser ímán que atrae la imaginación hacia algo primario, no corrompido todavía, de la naturaleza humana (Zambrano, 2007, p. 4).

Rifiutando qualsiasi *ismo* ereditato dalla tradizione ottocentesca e non facendo proprie le filosofie della storia, quand'anche critiche, l'intellettuale spagnola vede nell'amore verso le cose e nella pietà le sole vie per affrontare il disorientamento che attanaglia l'uomo e la cultura occidentale e per nutrire la speranza di una rinascita. La meditazione sulla convivenza e su come questa derivi e sia sostenuta da un sentimento di pietà nasce dalla dicotomia zambriana tra filosofia e poesia, con la quale ella esprime tale visione etico-politica e la sua critica al razionalismo. Dove la filosofia rappresenta la certezza della verità, la poesia dona una cangiante disposizione ad accogliere la molteplicità del reale e dei tempi, solletica una rinnovata sensibilità immaginativa e corporea, riportando l'insicurezza, il relativo e il contingente quali elementi della condizione umana (Cacciatore, 2013; De Luca, 2002).

Nel 1940, inizia a lavorare a diversi articoli sulla decadenza dell'Europa, i quali confluiranno nell'opera *La agonía de Europa* (1945/1988), dedicata alla madre, in quel momento con Araceli, dall'altra parte dell'Oceano, in una Parigi occupata dai Nazisti. Nonostante le pagine siano pervase da una preoccupazione per le sorti della civiltà occidentale, schiacciata dai totalitarismi, il terzo capitolo reca il titolo *La speranza europea*, riecheggiando uno dei motivi cari alla filosofa. Preso atto di stare attraversando la "noche oscura de lo humano" (*ivi*, p. 78), Zambrano riconosce all'uomo e alla cultura europea di aver sempre coltivato la speranza di rinascere, di riconcepirsi nel tentativo, incessante, di raggiungere la compiutezza. È l'ideale di un uomo rinnovato, il cui modello affonda le sue radici nell'uomo nuovo di Agostino, esemplificativo di una conversione personale che è insieme storica, poiché fine del mondo antico che rinasce nel moderno (Cacciatore, 2013; Sánchez Cuervo *et alii*, 2010). Speranza e utopia costituiscono il fondo della vita europea e di quella dell'uomo, un uomo che più scende nella propria interiorità più avverte il conflitto tra ciò che è e ciò che aspira a essere (Zambrano, 1945). Come ella scrive, quest'uomo cammina nella storia, nel farsi degli eventi e, per non cadere vittima di falsi miraggi e illusioni, di rappresentazioni non veritiere, egli abbisogna della coscienza storica con cui ricostituire il senso dell'esperienza vissuta nel suo tempo (*ibidem*). Ciò vale anche per colui che

vuole dedicarsi alla politica, poiché questa, attività umana per eccellenza e parte della cultura, ha tra i suoi fini il cambiamento che, tuttavia, deve muovere da una attenta conoscenza della storia.

Strettamente intrecciate, storia e politica saranno al centro di *Persona y Democracia*, opera pubblicata a Puerto Rico nel 1958, con una chiara vocazione socio-politica. Sottolineandone il carattere dinamico, Zambrano vede nella democrazia una possibilità, ancora *in fieri*, mediante la quale dare vita a un processo di umanizzazione, in cui l'uguaglianza non significhi uniformità: per non ripetere i mali del passato, la storia sacrificale per usare il lessico zambriano, occorre il pieno riconoscimento della dignità di tutti non in virtù di caratteri o qualità, ma in quanto persone. Persona è termine prediletto per il suo evocare un futuro in cui l'essere uomo non sia riassorbito all'interno di una classe sociale e perché risolve la dicotomia tra individuo e società. Infatti, la persona può realizzarsi nella storicità del popolo, il quale, avverte la filosofa, può cadere vittima dell'ideologia e divenire massa, come gli eventi storici hanno mostrato. L'eco orteghiano, che pare udirsi, si rivela flebile, considerando che, per l'allieva, l'ordine democratico deve prevedere il coinvolgimento di tutti, tanto da essere paragonato a una composizione musicale interpretata da una polifonia di voci (Zambrano, 1958).

Densa di suggestioni, la riflessione zambriana porta in primo piano la necessità di una formazione personale, così saldando il legame tra pedagogia e politica: questa, attività umana per eccellenza (*ibidem*), può mirare a costruire una convivenza più giusta e rispettosa dell'altro in quanto persona, unicamente se affida all'educazione il compito di preparare all'esercizio della libertà personale in una condizione di pluralità da tutelare e preservare (Pezzella, 2023).

Opera matura, *Persona y democracia* reca tracce evidenti dei temi nati nell'insularità e al contempo registra la presa di coscienza di una società ancora da costruire in una tensione tra passato e futuro.

La storia, tra fantasmi e testimonianza

Quando nel 1953 María Zambrano decide di stabilirsi a Roma, insieme alla sorella Araceli, tale scelta segue a un periodo costellato di viaggi tra l'Italia, Cuba, Cile e Parigi, quest'ultima città particolarmente amata e teatro

di incontri e vicinanze, come con Émile Cioran, anch'egli esule e suo sincero ammiratore, poiché "non ha venduto l'anima all' Idea" (Cioran, 2014, p. 173). A motivare la decisione di tornare in Europa furono il cambio politico e sociale che Cuba stava attraversando e la volontà di dedicarsi interamente alla scrittura, abbandonando l'attività accademica che tanto aveva contrassegnato la vita oltreoceano.

Si diceva, nei passaggi iniziali, della rilevanza dello scrivere nell'itinerario di María Zambrano, nondimeno, in questa fase, l'esigenza pedagogica di comunicare, sempre avvertita, diventa ineludibile, poiché si tratta di liberare "del *cárcel de la mentira*" (Zambrano, 1987, p. 34). Non si scrive mai solo per se stessi: la parola, avverte Zambrano, è un'istanza capace di mediare, di riportare la verità a contatto con la vita e con il tempo.

Ecco perché l'assiduo esercizio dello scrivere trova ragione nella necessità di intervenire nella questione spagnola, prendendo atto della situazione storica attuale e della sua condizione di esiliata che, alla luce dei cambiamenti intercorsi negli anni, assumeva nuovi significati. Infatti, la ricostruzione post-bellica e il ripristino di forme di governo democratiche si scontrava con il consolidamento del regime franchista sulla scena internazionale: come negli anni della Guerra civile, l'Europa pareva non intervenire, se non in maniera simbolica, in favore dei valori repubblicani, lasciando sola la Spagna.

Era questo il vissuto degli esuli spagnoli, i quali avevano pagato, e ancora stavano pagando, per la loro lotta in difesa della libertà e ora vedevano tramontare le speranze di una restaurazione democratica nel loro paese. Avvertendo tale profonda e lancinante disillusione, María Zambrano assunse su di sé l'imperativo di testimoniare la storia, al fine di salvare la Spagna dall'oblio della memoria, una decisione, questa, esemplificativa della vocazione pedagogica della filosofa e del fine attribuito all'educazione:

Educar será ante todo, guiar al que empieza a vivir en esta su marcha responsable a través del tiempo (...) educarle será despertarle o ayudarle a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él (Zambrano, 2007, p. 152).

Aiutare a cogliere la realtà comportava, per Zambrano, "*abitare l'esilio*" (Martín, Ed., 2006, p. 30), accettandone l'immensità, quale condizione radicale e completa, nel momento in cui il futuro rimaneva solo come assenza e

vuoto. Proponendo un'analisi ermeneutica dell'esilio, che ora, oltretutto categoria individuale e storica, rivela una connotazione ontologica e metafisica, Zambrano fa della condizione patita e pienamente assunta un *epoché* radicale (Prezzo, 1997) da sviscerare mediante il linguaggio metaforico proprio della ragione poetica. Se precedentemente l'insularità era stata metafora della nostalgia di un passato e speranza verso cui tendere, in questo frangente, è il deserto a rendere lo stare dell'esiliato, uno stare liminare perché tra vita e morte, dove non vi sono frontiere e miraggi (Zambrano, 1990/2004). L'immagine del deserto e l'errare senza *mediación* – ovvero senza alcun punto di riferimento – risentono sì dell'influenza del misticismo, ma ancor più provengono dal Vecchio e dal Nuovo Testamento, dai quali Zambrano attinge e, così, facendo, torna alle radici del credere cristiano in Occidente (Ossola, 2019).

Privato di tutto, l'esiliato può penetrare e afferrare gli esistenziali della condizione umana (Ortega Muñoz, 2016): il sentirsi gettato nella vita, la solitudine, l'essere sconosciuti anche a se stessi, il tempo quale sostanza della vita che su questa preme. Per tale ragione, Zambrano usa il termine rivelazione per sottolineare come l'esilio possa fungere da rinascita per colui che sappia assumere, nella sua pienezza, il pervasivo vissuto di smarrimento (Tatti, Licameli, Eds., 2022; Olivieri *et alii*, 2018). Sicché, è proprio la radicalità dell'esilio a far sì che l'esiliato possa guardare al fondo della propria anima per cogliere la verità, incontrandola non con la mediazione del pensiero ma attraverso la purezza dello sguardo e quella condizione di passività che, secondo Zambrano, lo avvicina alla figura dell'idiota (Zambrano, 1994).

In tale concezione, il sogno diviene categoria centrale per delineare la rivelazione che sopraggiunge quando ci si desta, tuttavia, nonostante l'esiliato abiti una situazione *irreale*, egli non ha perduto il tempo che, anzi, riempie il suo vissuto (Ricciotti, 2014). A ragione dello stato liminare e dello straniamento che avverte, l'esiliato guarda al suo tempo da una posizione privilegiata che fa sì che egli sia occhio contemplante: la sua è una visione decentrata, capace di andare oltre l'evidenza del fatto per riconoscere anche ciò che nella storia è stato silenziato, riscattandolo. Nell'esilio, la memoria diviene imperativo, una memoria che, riprendendo la lezione agostiniana, ha una funzione maieutica, con la quale raccogliere il senso di tutta un'esistenza che così non è il mero succedersi di eventi ma può dirsi destino. Scendere nella propria coscienza per andare nel fondo, anche tragico, dell'esistenza per guardare alla propria verità: percorrendo un sentiero solcato da letterati e filosofi (Steiner, 1984/2014), il riferimento alla figura di Antigone vuole simboleggiare

il risveglio della coscienza quale ineludibile scavo introspettivo attraverso cui portare alla luce gli errori, così compiendo quella rinascita che, secondo la filosofa, rappresenta un ritrovarsi (Zambrano, 1967/2019).

Da qui, il filo che salda conoscenza di sé e conoscenza storica, nella misura in cui quest'ultima "sorge da questa necessità propria della vita umana di estrarre dalle cose passate il loro senso decifrandone l'enigma" (Laurenzi, 1997, p. 89). È quella zambriana una visione della storia che rifiuta, in maniera decisa, qualsivoglia razionalità e linearità degli eventi, qualsiasi intento teso a vedervi un'istanza salvifica o la tentazione di fare ricorso a una causalità o una ciclicità. Al contrario, l'immagine che ella propone ha il volto della drammaticità e del confronto intimo e serrato con se stessi e con il proprio tempo. Maturata nel corso del suo esilio, siffatta lettura, che la distanzia dallo storicismo orteghiano e da formulazioni idealistico-trascendentali o empirico-descrittive, molto deve all'idea di *historia*, una storia che si dà nel corso della vita umana e collettiva, dove si dispiegano il sacro e il profano, la luce e l'ombra e di cui occorre interrogare le viscere. Inoltre, a riprova della pervasività dell'elemento letterario nella meditazione zambriana, l'interpretazione del Don Chisciotte è il terreno che alimenta una riflessione sulla storia che ne rivela i caratteri del sogno e del verosimile, l'ambiguità e l'irrealtà, finanche il mistero dell'uomo che in essa si incarna (Zambrano, 1965/1994; Cacciatore, 2013).

L'esilio, nel quale ancora vagano gli esuli spagnoli, fa sì che questi, perduto lo spazio, debbano render conto della storia della loro patria, divenendone coscienza e memoria. Nel 1961, in uno degli scritti più intesi dedicati all'esilio, Zambrano usa tali parole:

Tal nos parece, por instantes, que hayamos sido lanzados de España para que seamos su conciencia; para que derramados por el mundo hayamos de ir respondiendo de ella, por ella. Y fuera de su realidad seamos simplemente españoles. Españoles sin España. Ánimas del Purgatorio.

Ánimas del Purgatorio, pues hemos descendido solos a los infiernos, algunos inexplorados, de su historia, para rescatar de ellos lo rescatable, lo irrenunciable. Para ir extrayendo de esa historia sumergida una cierta continuidad. Somos memoria. Memoria que rescata (1961, p. 69).

Memoria che riscatta, perché, come la madre della ragione poetica afferma in un passo successivo, bisogna riportare il passato alla verità, trarlo alla luce e destarsi dal sogno, affinché questo non diventi delirio; la storia da tra-

gica può convertirsi in etica solo assumendo su di sé siffatto dovere testimoniale e, quando ciò non accade, il passato “se convierte en un fantasma. Y los fantasmas, ya se sabe, vuelven” (*ivi*, p. 70).

Essere coscienza e memoria: è questo il compito, tanto gravoso quanto ineludibile, che motivò la decisione di rimanere lontana dalla sua patria, nonostante gli inviti a tornare e le concessioni che, dopo la fine della guerra, Franco iniziò a fare. Per Zambrano, accettare avrebbe significato vivere una storia falsa, apocrifa e indossare una maschera, essere personaggio e non persona. Convinta del valore dell’educazione e della cultura come vie per liberare l’essere umano, riteneva che l’intellettuale non potesse mancare di essere coscienza storica e di testimoniare le brutture del tempo che si stava vivendo: da qui, possono comprendersi le critiche rivolte a chi aveva scelto di tornare in Spagna, vivendo un sogno falso e divenendo complice nella menzogna. Tra questi, vi era anche Ortega, il cui silenzio appariva, per la sua allieva, incomprendibile e arduo da giustificare; uno strappo profondo, tanto da impedirle di parlare di lui se non per ricordarlo dopo la sua morte.

In anni segnati dalla ricerca di un rinnovato senso della condizione umana, Maria Zambrano ha raccolto tale sfida, lasciandoci un pensiero che vuole essere ritorno al sentire e a una parola vivificata, perché liberata dalle restrizioni e dalle costrizioni del *logos*. Nella composizione dei motivi del suo eratico filosofare, l’educazione è come filigrana che riunisce ogni punto verso un centro: la formazione di un essere umano – persona nel lessico zambriano – di cui si riconosca ragione e sentimento, speranza e dolore, permanenza e cambiamento. Un’educazione che miri a tale fine deve far propria una parola capace di mediare, di accogliere l’alterità, di farsi memoria e sentinella del passato, affinché questo non sia falsato.

Terreno ancora da percorrere in tutte le sue diramazioni pedagogiche, il lascito zambriano ci consegna una scommessa che risuona nell’assordante chiacchiericcio del tempo attuale: stare nella solitudine della perdita delle certezze che non lasciano spazi e della chiarezza che diviene violenza, per riscoprire la tragicità del reale e con essa tutta la drammaticità dell’essere umano, viandante nella vita e nella storia.

Riferimenti bibliografici

- Arcos J. L. 1997. María Zambrano e la Cuba segreta. *Aut-Aut*. 279. 135-144.
- Boella L. 2019. Europa perduta, Europa da ricostruire, María Zambrano. *Materiali di estetica*. 6. 53-71.
- Burke P. 2017. *Exiles and Expatriates in the History of Knowledge 1500-2000*. Waltham: Brandeis University Press (trad. it. di F. Francis, *Espatriati ed esuli nella storia della conoscenza* (2019). Bologna: il Mulino).
- Cacciatore G. 2013. *Sulla filosofia spagnola. Saggi e ricerche*. Bologna: il Mulino.
- Carenzi F. 2023. *Due voci in esilio. L'Europa di María Zambrano e Simone Weil*. Roma: Aracne.
- Casado A., Sanchez-Gey J. 2007. Filosofia y educación en María Zambrano. *Revista española de pedagogía*. 545-558.
- Cattani P. 2024. *Un'idea di Europa. Liberalismo, democrazia ed etica a inizio Novecento*. Venezia: Marsilio.
- Cessi Montalto D. 2002. Introduzione. In M. Zambrano, *Orizzonte del liberalismo*. Milano: Selene Edizioni. 9-122.
- Cioran E. 2014. *Esercizi di ammirazione. Saggi e ritratti*. Milano: Adelphi.
- Croce B. 2012. Antistoricismo. In Id., *La mia filosofia*. Milano: Adelphi. 79-94.
- Id. 2020. *Storia d'Europa nel secolo decimonono* (1932). Milano: Adelphi.
- Croce B., Mann T. 1991. *Lettere, 1930-1936*. Napoli: Pagano.
- De Luca P. 2002. Giustizia caritativa e pietà. *Filosofia dell'arte*. 2. 57-75.
- Dosil Mancilla F. J. 2010. El exilio en Cuba de María Zambrano. In A. Sánchez Cuervo, A. Sánchez Andrés, G. Sánchez Diaz (Eds.), *María Zambrano. Pensamiento y exilio*. Madrid: Biblioteca Nueva. 125-172.
- Giosi M. 2019. María Zambrano: scrittura di sé come confessione, tra esilio e storia. *Studi sulla formazione*. 2. 285-297.
- Laurenzi E. 1997. Il cammino in salita della memoria. *Aut-Aut*. 279. 79-99.
- Loro D. 2012. Educazione e verità. Una lettura ermeneutica. *Studium Educationis*. 2. 15-26.
- Martín F. J. 2006. Introduzione. In Id. (Ed.), *María Zambrano. Per abitare l'esilio. Scritti italiani*. Firenze: Le Lettere. 5-38.
- Morey M. 2019. Estoy aquí todavía. In M. Zambrano, *Delirio y destino. Los veinte años de una española* (1989). Madrid: Alianza editorial. 5-29.
- Ortega y Gasset J. 1930. *La rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente.

- Id., 1971. *España invertebrada. Bosquejos de algunos pensamientos históricos* (1922). Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega Muñoz J. F. 2016. Introduzione. In M. Zambrano, *L'esilio come patria*. Brescia: Morcelliana. 15-69.
- Ossola C. 2019. *Dopo la gloria. I secoli del credere in Occidente*. Roma: Trecani.
- Pezzella A. M. 2023. *María Zambrano. Educazione, Etica, Politica tra permanenza e cambiamento*. Napoli: La Scuola di Pitagora.
- Prezzo R. 1997. Apprendo gli occhi al pensiero. *Aut-Aut*. 279. 39-54.
- Ricciotti A. 2014. María Zambrano: l'esiliato, sacrificato della storia. *Aurora*. 15. 34-43.
- Sánchez J., Venegas G. 2010. Esperanza y agonía en Europa: María Zambrano. In A. Sánchez Cuervo, A. Sánchez Andrés, G. Sánchez Díaz (Eds.) *María Zambrano. Pensamiento y exilio*. Madrid: Biblioteca Nueva. 283-303.
- Sarmati E. 2022. María Zambrano. I luoghi dell'esilio: la frontiera, il deserto e l'isola. In S. Tatti, C. Licameli (Eds.). *Scrittrici in esilio tra Ottocento e Novecento*. Macerata: Quodlibet. 161-173.
- Savignano A. 2016. L'esilio da fatto storico a categoria metafisica e mistica. In M. Zambrano, *L'esilio come patria*. Brescia: Morcelliana. 5-13.
- Steiner G. 1984. *Antigones. How the Antigone legend has endured in Western literature, art, and thought*. Oxford: Oxford University Press. (trad. it. di N. Marini, *Le Antigoni* (1990). Milano: Garzanti, 2014).
- Tarantino S. 2014. ἀνευ-μετρός/senza madre. *L'anima perduta dell'Europa: María Zambrano e Simone Weil*. Napoli: La Scuola di Pitagora.
- Tomassetti I. 2009. Introduzione. In M. Zambrano, *Isola di Porto Rico. Nostalgia e speranza di un mondo migliore*. Caserta: Saletta dell'Uva. 7-25.
- Mancino E. 2018. Pensare la dimora. L'esilio come patria della trasformazione. In Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Bari: Pensa MultiMedia. 49-54.
- Zambrano M. 1930. *Horizonte del liberalismo*. Madrid: Morata ediciones.
- Id. 1939. *Filosofía y poesía*. México: La Casa de España.
- Id. 1939. *Pensamiento y poesía en la vida española*. México: La Casa de España.
- Id. 1940. *Isla de Puerto Rico. Nostalgia y esperanza de un mundo mejor*. La Habana: Verónica.
- Id. 1961. Carta sobre el exilio. *Cuadernos del Congreso por la libertad de la Cultura*. 49. 65-70.

- Id. 1987. *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza editorial.
- Id. 1988. *La agonía de Europa* (1945). Madrid: Trotta.
- Id. 1989. Amo mi exilio. In M. Gómez Blesa (Ed.), *María Zambrano. Las Palabras del regreso* (2009). Madrid: Ediciones Cátedra. 65-67.
- Id. 1994. *España sueño y verdad* (1965). Madrid: Siruela.
- Id. 2004. *Los bienaventurados* (1990). Madrid: Siruela
- Id. 2007. *Filosofía y educación*. Málaga: Ágora.
- Id. 2007. *Islas*. Edición de J. L. Arcos. Madrid: Verbum.
- Id. 2019. *Delirio y destino. Los veinte años de una española* (1989). Madrid: Alianza editorial.
- Id. 2019. *La tumba de Antígona* (1967). Madrid: Alianza editorial.
- Id. 2019. *Persona y democracia* (1958). Madrid: Alianza editorial.

Discreti e vertiginosi gesti di rimpatrio

Il tratto dell'esilio come grafia dello stare

Emanuela Mancino

Professoressa Associata, Università degli Studi di Milano-Bicocca

e-mail: emanuela.mancino@unimib.it

La figura dell'esiliato che si intende delineare non ha i tratti del dissenso. È, semmai, quella di chi prende dimora e rifugio nel proprio sentire e nella ricerca di un senso che reclama l'urgenza di intrattenersi con ciò che è essenziale alla coscienza. Dallo strappo della separazione può derivare la sosta sulla linea del bordo: è lì che, con laborioso riserbo, il pensiero e l'esperienza dell'esule può scrivere, sempre e di nuovo, il disvelarsi ed il farsi di quei nessi tra formazione e cultura da cui prende vita l'idea stessa di educazione come esperienza vissuta. È nella mancata appartenenza, nello *stare tra*, senza fughe o vanti oppositori, che si può trasformare l'esilio in metodo di ricerca, facendone un pensoso interrogare la formazione di sé, la formazione delle relazioni e dei loro contesti; ciò passa attraverso il compito etico assunto e restituito alla scrittura come luogo, pratica e possibilità di coraggiosi, seppur discreti, solenni, seppur silenti rimpatri.

Parole chiave: riserbo, scrittura, rimpatrio, esilio, vertigine.

Discreet and vertiginous gestures of repatriation

The figure of the exile outlined below does not possess the characteristic of dissent. It is, rather, that of the one who takes up residence and refuge in the intimate feeling and search for meaning that claims the urgency to entertain himself with what is essential to consciousness. From the tearing of separation may come the pause on the edge line: it is there that, with laborious courage, the exile's thought and experience can write, again and again, the unraveling and making of those connections between educa-

tion and culture from which the very idea of education as lived experience comes to life. It is possible to transform, starting from the lack of belonging, in the being-between, without escape or boastful opposition, the exile into a method of research, making it a thoughtful questioning of the formation of the self, the formation of relationships and their contexts; his passes through the ethical task assumed and returned to writing as a place, practice and possibility of courageous, if discreet, solemn, if silent repatriation.

Keywords: reserve, writing, repatriation, exile, vertigo.

Ospitarsi ancora

Ulisse non riconosce Itaca, ma a sua volta, compiuto il *nostos*, ricongiuntosi con la patria, anche lui è irriconoscibile. La sua identità in patria deve passare attraverso un processo sociale costitutivo d'identificazione, di ri-conoscimento. Si mostra altro, di volta in volta, al pastore, al figlio, alla nutrice, al cane Argo, alla moglie Penelope. Non solo spaventerebbe chi lo crede ormai perduto e non ne ha vissuto i cambiamenti ed i passaggi esistenziali. Ma il suo tornare, già dilatato e diviso nei dieci anni di guerra e nei dieci anni di viaggio, ha bisogno di essere ulteriormente rallentato. Perché ne sia graduale il disvelamento. Perché il tornare sia un processo e non semplicemente un approdo. Un approdo compiuto in un momento e una volta per tutte.

La logica identitaria passa dal nomadismo, dall'estraneità e dall'ambivalenza della condizione ospitale, che designa sia l'accolto sia l'accogliente.

Spaesamento, sradicamento e spostamento sono parole e cifre di scarti, mancanze: indicano la gerarchia prevalente e razionale di una nozione di centrismo arrogante, ovvero che si arroga il diritto di stabilire quale sia il "qui" con cui confrontarsi.

Il sibilo che precede le parole dell'esilio non indica solo la privazione, rivela la strisciante esperienza linguistica dell'ostinata figura della perdita. Non deve procedere dritta la strada di chi si allontana: è fatta gravosa dal peso malinconico di uno spossamento, di un territorio e di un tempo che si disegnano sotto la *species* della rovina. L'andarsene è moto che fa anse, per assecondare l'insinuarsi di una sofferenza che tende a divenire modo di vedere, quasi una condanna ad una vita contemplativa che lascia l'azione a chi resta,

la possibilità a chi non deve confrontarsi con il languore e la consapevolezza delle proprie irriducibili alterità.

L'esilio, con la sua costellazione di assenze, apre voragini e distanze rispetto a tutto ciò che viene visto come abituale per altri, talmente stabile da offrire riparo e sicurezza.

Il distacco da tutto ciò che era patria solida, fa dell'esiliato un *superstite*, un testimone *senza luogo* (Zambrano, 1989, p. 209).

È Maria Zambrano a parlarci di un esilio, vissuto come scelta, ma imposto come opzione. La guerra civile del 1936 in Spagna obbligò gli intellettuali ad andarsene o a restare, ma in silenzio. Lei se ne andò.

Quella condizione, durata 45 anni per la pensatrice di Malaga, prima di giungere ad essere per lei quasi desiderabile, addirittura amata, ritenuta quasi uno spazio possibile di più autentica esistenza, attraversa il travaglio della negazione. Si tratta di una negazione che diventa impossibilità: "impossibilità di vivere che [...] è impossibilità di morire" (Zambrano, 2010, p. 32). Il *de-stierro*, l'espulsione dalla terra natale, è una cacciata che l'esiliato vive rispetto a sé stesso, alla propria vita.

Non avere un posto nel mondo diviene un non sapersi o potersi situare non solo geograficamente, ma socialmente, politicamente e, quindi, ontologicamente.

L'indeterminatezza fa oscillare il soggetto tra due luoghi: quello da cui è espulso, escluso, allontanato e quello in cui ancora non è o non sa stare.

Che l'esilio sia vissuto storicamente o come condizione esistenziale, l'indeterminatezza trascina il rifiuto anche in ogni approdo: ne fa fardello. Il sentirsi "non più" rispetto alla situazione di partenza traghetta in ogni dove un "non ancora" divenuto condizione personale. Il non ancora si sposta nel "non abbastanza". E l'esilio insegna quella profonda lezione che Brodskij riteneva non possa imparare chi non provi sulla pelle l'esilio: l'umiltà.

Se c'è qualcosa di buono nell'esilio è che insegna l'umiltà. Si può perfino arrivare a dire che quella dell'esilio è la più alta lezione di umiltà, la lezione definitiva. Ed è tanto più preziosa per uno scrittore quanto gli apre la più ampia prospettiva possibile. [...] Ammaina la tua vanità, dice l'esilio, non sei che un granello di sabbia nel deserto. Non ti confrontare con gli altri uomini di penna, ma con l'infinità umana: la quale è amara e triste più o meno quanto quella non umana. È questo che deve suggerirti le parole, non già la tua invidia, non già la tua ambizione (Brodskij, 1988, p. 19).

L'umiltà dell'esilio fa docili i pensieri verso l'altro, chiede permesso, fa piano, non vuole disturbare.

Il moto di espulsione imprime un'accelerazione impressionante a quel senso di isolamento che diviene assoluto, nell'esiliato; talmente assoluto da tramandarsi per generazioni, da creare appartenenza alla distanza, da insegnare l'umiltà come forma di rispetto verso l'altro, ma soprattutto verso la propria natura, facendola vicina ad un legame intimo e destinale con ciò che ha la matrice per rivelarsi come il bene più proprio e quindi meno alienabile che si possieda: il dovere, quasi, l'impulso e la necessità di dirsi.

Quando Maria Zambrano arriverà a benedire la propria condizione di esule lo farà con la gratitudine profonda che sente verso la possibilità che il *destierro* le ha offerto di radicarsi in una patria profonda, mobile e personale: la propria scrittura, il proprio linguaggio.

Non ha leziosità romantica o solennità eroica l'affermazione dell'amore verso il proprio esilio. Zambrano non assume pose. Quando tornerà in Spagna avrà 80 anni, non vedrà quasi più. Eppure, avrebbe potuto tornare dopo la caduta del regime franchista. Ma la condizione di esilio era stata ormai da lei sposata. Era difficile rinunciarvi.

Dopo esser riuscita ad essere a casa, ad essere in patria presso di sé, tornare nel luogo che aveva determinato l'andarsene non era cosa semplice.

Per chi scriva, per chi creda che nella scrittura si possa compiere la dimensione relazionale dell'evento linguistico che ci lega all'altro, al mondo ed alla ricerca di senso, l'esilio è lo spazio dell'abisso in cui si viene spinti o in cui ci si ritira e dove può compiersi il contatto aurorale con la possibilità generativa della lingua, con quella possibilità espressiva che, intensamente, definiamo madrelingua.

Laddove la patria si ritiri e sottragga, lì dove l'esilio è *des-amparo*, ovvero abbandono, la totale nudità del sentirsi allo scoperto, senza protezione o difesa, completamente vulnerabili, fa diventare soggetti-ad-ogni-possibile accadere: l'umiltà è, allora, anche, nel rivelarsi a sé e agli altri.

In quel momento che Lévinas disegna come "desertico, ossessivo e orribile" (1986, p. 5), che ricorda quei momenti di insonnia angosciosa in cui il "silenzio risuona ed il vuoto resta pieno" (*ibidem*) ed in cui sparisce il mondo, ma non il sentimento che ci lega ad esso, può tornare a farsi sentire qualcosa di intimamente familiare. Lo si percepisce come estraneo, come rivelazione.

Attraverso vere e proprie "scintille di vulnerabilità estrema" (Zambrano, 2015, p. 39), che illuminano il vivere nella sua nudità, appare qualcosa che

si connota come sacro, ineffabile. L'ineffabilità è data dalla durata, che richiede sosta, che invita a non avere fretta di spingere fuori parole, di non varcare frontiere, ma di costruire una sorta di sospensione temporale in cui si rinunci a scandire secondo logiche di non più o non ancora, di nostalgie o desideri. Stare al tempo, con il tempo, contemplare: "nessuna esperienza è capace di dare più maturità all'uomo della scoperta del tempo" (Zambrano, 1998, p. 37).

Il tempo può essere scoperto sentendolo, sentendosi in esso, avvolti in esso. Zambrano non esita ad alludere a Cartesio, trovando che la solitudine del pensiero del filosofo non era stata assoluta o radicale. Se così fosse stato, egli non avrebbe sentito solo il *cogito*, la coscienza, ma avrebbe sentito come questa sia avvolta dal tempo.

L'esiliato non sente solo il proprio pensiero, si sente esposto, soggetto al tempo: è riportato a non essere ancora nato del tutto, vive nel richiamo della nostalgia. In attesa di una sorta di compimento che sembra avere il segno del ritorno non come regressione, ma come legame cui si appartiene, l'esiliato è chiamato a chiedersi, a nominare perché vede, a realizzare una vera e propria semantica critica dell'esperienza.

Darsi alla luce

La scrittura è uno spazio ospitale. Ma non solo perché è riparo e custodia per chi senta in difesa, in attesa, fuori luogo, espulso. La scrittura ci ospita perché sa farsi luogo intermedio in cui tracciare un disegno che tenga insieme quella geografia reale e simbolica, inconciliabile e dilaniante che contrappone le polarità di fuori e dentro.

La scrittura avvicina a ciò che è dentro, mostrando che il fuori non è solo il mondo esterno, ma quel che, intimamente, sembra venire da fuori, esterno alla verità dei propri legami fondativi e nascenti col senso.

Di fronte ad un fuori che possiede la forza di far prevalere ogni estraneità, ogni disinteresse per il dramma del soggetto, la scrittura è grido, silente, che avvicina. Che non fa più riposare il soggetto, perché lo porta allo stato nascente di una verità che era già in lui, ma in qualche modo addormentata.

Quella che Zambrano ritiene sia la via per custodire la propria solitudine, non è ascesi solitaria, non è contemplazione distante. L'esilio (ed in particolare l'esilio intellettuale) muove attività e generatività. L'aspetto ascetico

in quanto pratico, di impegno ed esercizio (alla Paci¹) corrisponde ad una chiamata all'impegno etico di fronte ad un orizzonte prospettico che appare sempre problematico e problematizzante.

La generatività che, per Paci assume i connotati di una pratica quotidiana di ricerca processuale di sé, che dà luogo ad una costante e risorgente nuova nascita (*immer wieder*, direbbe Rilke, direbbe Husserl) assume in Maria Zambrano la forma dell'esistere nascendo.

Non si tratta solo, da intellettuali, da pensatori, di pensare sempre e di nuovo il mondo, ma di viverlo e percepirlo, attraverso un sentire, un *logos* del sentire.

L'esilio è condizione che non si dà una volta per tutte, ma si compie durante, facendo durare la scelta di non rinunciare a sentirsi nel mondo, anche a partire dal sentimento di sentirsi "fuori luogo", per poter arrivare a sentirsi vivi ed operanti nel mondo. Questo risponde ad un desiderio di verità.

La tentazione a permanere sul margine si fa largo sovente in chi abbia sentito il senso dell'espulsione, sia subendone gli effetti, sia scegliendone le conseguenze, sia assumendone la cifra destinale nel carattere. Può infatti essere che la marginalità sia al confine con quella "nostalgia dentro" con quella "malinconica invidia, appena un po' di disprezzo e una grande casta beatitudine" (Mann, 1983, p. 35).

La possibilità di svegliare quello sguardo su di sé e sulle relazioni con il mondo, mediato dalla posizione di risveglio e dall'esilio come condizione intermedia, configura un orientamento che vede affermarsi e avere valore l'intenzionalità eidetica dello sguardo fenomenologico. Un continuo rivolgersi ad una verità dell'origine, un continuo coltivare la propria verità fa sì che il mondo fuori non sia già fatto, ma sia un mondo da fare. Allo stesso modo, non essendo ovvio l'essere là di quel che è fuori, la vita che si va scoprendo "continuamente si supera" (Paci, 1973, p. 41).

Lo sguardo dell'esule può attingere ad una distanza oggettivante sui contesti istituzionali quando sappia oggettivare anche il luogo della propria oggettivazione (Bourdieu, 2001, p. 526). Ma non si tratta di procedere per logiche dialettiche di alternativa "fuori-dentro". Cogliendo la suggestione di Foucault a partire dalle riflessioni sui modi di produzione del discorso (filosofico)², lo sguardo dell'esule non vuole turbare o analizzare il pensiero

¹ Cfr. Madrussan, 2005.

² Cfr. Foucault, 1970; 2009.

dell'istituzione con piglio di contrapposizione, ma lo abita con l'attenzione di chi abbia imparato quasi a decidere di dis-essere.

Tale mossa consente di cogliere il discorso del sapere e della cultura formativa di cui ci si ponga ai margini, sulla soglia, come fatto linguistico che si organizza con il fine di un agire enunciativo.

E qui il margine diventa presa di distanza, l'esilio si fa *resistenza*: di fronte all'enunciato ed al suo apparato, chi non si senta di aver posto o di essere a posto, ha appreso l'umiltà operosa del silenzio, del tacere, del ritrarsi per dire parole germinate lentamente in ciò che precede l'irrompere ed il prendere corpo, per dar tempo alle parole stessa di ritrarsi in sé, abitando il proprio nascosto essere cariche di intenzione.

L'ascolto della differenza

L'esiliato ha vissuto un balzo, una fuoriuscita. Fa esperienza del fuori-luogo. La sospensione, della parola e del respiro stesso, è la cifra di quello strappo alla radice che, dice Zambrano, fa sentire tutto il peso del cielo senza il sostegno della terra sotto i piedi (1995, p. 119).

La condizione di dover di nuovo o continuamente ripensare il proprio essere al mondo fa del soggetto un esistente che vive mancanza, chiamato ad abitare la negatività originaria attraverso azioni di tipo immaginativo e riflessivo. La propria stessa geografia interna rappresenta spazi non mai definitivamente formulati, sempre da conoscere.

Dalla condizione di s-paesamento ed espulsione deriva l'esigenza di mettersi in contatto con quell' oscuro vincolo che connette al mondo che estromette o da cui ci si estromette, ma cui si appartiene, poiché può sparire o farsi meno quel mondo, ma non il sentimento che in profondità radica all'appartenenza. In questo passaggio, attraverso un legame che la scrittura consente di interrogare, mentre gli conferisce forma, ci si può inoltrare in una costruzione di pensiero di senso. Tale senso, che per Paci diventava rischioso nelle forme che tendono a sedimentarsi e fissarsi secondo dinamiche istituzionali misurabili e prevedibili, allontanando sempre più l'idea di verità, si apre in quelle opzioni che siano capaci di stare lontane da finzioni e pregiudizi. Il senso sembra aprirsi in ciò che è capace di svelarsi, di transitare dal nascondimento alle direzioni di sperimentazione autonoma e libera (Paci, 1963, p. 480).

Ogni ambiente, contesto, istituzione culturale che si ritenga ufficiale si costituisce come esito di stratificazioni, codifiche di pratiche e idee di tipo culturale e sociale, regole, modelli, concezioni, orizzonti di senso. Tutto ciò crea uno stile ed un sapere collettivo che tendono a diventare abitudini, contesti, contorni.

Interrogare e mostrare tali abitudini, divenute abiti della relazione culturale vigente (in tutti i suoi aspetti di produzione di significato, dalla scrittura scientifica, dall'idea stessa di sapere, alla sua "trasmissione" o produzione, alle finalità etiche e politiche dell'operare formativo) è necessità per poter comprendere, per poter indugiare e non fuggire da quelle regioni di riflessività radicale in cui l'esule si pone o è posto. In quegli spazi "ci si porta in giro il problema".

Confrontarsi con classificazioni sommarie o astrazioni di valore senza avventurarsi nella lettura della concretezza dell'esperienza significherebbe smarrirsi doppiamente e rinunciare alla passione per l'esistenza che, sia per Paci sia per Zambrano, è il richiamo alla vita. L'esperienza del margine non corrisponde a reazioni passive, indotte o necessarie, ma comporta un lavoro auto-formativo, tra pensare, interpretare e vivere, che risponde al bisogno, ancor più profondo, di dare e ridare anima all'esistenza.

L'esilio intellettuale non è fuga: è un permanere sul margine. L'esclusione dal mondo di pertinenza opera strappi forti, capaci di far dolere i lacci: si è riportati continuamente al mondo da cui ci si lascia abbandonare o si è abbandonati.

L'esilio rimette al mondo, ma in una condizione in cui è più intensa l'intimità con tutto ciò che è presso di sé.

Il silenzio dell'esule, insieme alla dimensione di sosta e sottrazione, vengono spesso avvertite, da chi non faccia esperienza di "espatrio", come espressioni di ritrosia e inadeguatezza. Il nesso tra pratiche sociali, potere ed estetica si colloca in riflessioni sulla visibilità che alimenta, in direzioni biunivoche, la produzione del sapere, del sé, dell'inclusione o dell'esclusione sociale e simbolica (Foucault, 2014; 2017).

La delicatezza della ritrosia crea un'invisibilità su cui si ha poco potere: vi si intravede un movimento di intenso accesso a radici profonde. All'espulsione o all'esilio (nelle diverse forme di tale esperienza) corrisponde, se si sappia farne esperienza di vita, assumendola quasi come opzione esistenziale, un adentrarsi nel proprio sentire di sentire, nel proprio esserci.

Il ripiegamento all'origine è, per l'esiliato, un continuo invito all'esperienza dell'assenza. Un'assenza che non esclude l'altro. Anzi, ne fonda l'orizzonte relazionale.

La sintonizzazione con il proprio ascolto interiore consente una sorta di reversibilità che non muove il sentire nell'ambito di un pensiero che sorvola o possiede, ma fa emergere il sentire stesso in un'articolazione tra apparenze, esibizioni, accenni, silenzi. L'esercizio dell'esiliato, dell'esule, collocandosi sempre in un *altrove*, mette a problema e fa esperienza di un vissuto necessario a quell'umiltà cui si accennava, necessario all'interrogazione filosofica, alla riflessione che sa che la distanza non potrà mai essere colmata, che ogni spazio annunciato dalle domande filosofiche non potrà mai essere riempito, ma saprà restituire quella potenzialità vitale, sempre sorgiva, sempre pronta a ricominciare, che è data dall'*inafferrabilità*.

La prospettiva di questo stato in abisso risente delle suggestioni fenomenologiche di Merleau-Ponty, delle riflessioni di Picard e Zambrano sul silenzio, degli inviti all'ascolto attento che rivolge al lettore la parola di Rilke, di Celan, di Ungaretti...

Il gesto etico del riserbo che può accompagnarsi ai sentimenti ed ai comportamenti dell'esule non possiede carattere remissivo, passivo o supplice. Il contatto con il tempo della speranza (Zambrano, 1989) diviene dono di conoscenza, elaborato nel travaglio della malinconia, del dolore, dell'esclusione e del sentimento di fatica dell'ingiustizia. La nudità esposta permette alla voce di imparare dal proprio tacere, dal proprio non poter dire, non dire ancora, non aver spazio per la voce, sentire fuori luogo anche la parola. L'apprendimento vocale permette di pronunciare il proprio peccato ma sentito "Adsum", ci sono, sono qui, presente, in questo mondo (*ivi*, p. 320).

Il riserbo, il silenzio, che non sono il contrario del linguaggio (Merleau-Ponty, 1993, p. 196); così come il dis-trarsi o l'essere dis-tratti dal mondo di riferimento non esime dall'indicare anche quel mondo come proprio oggetto di riflessione, anzi, ancora: così come la parola sceglie il proprio tacere per poter risentire l'origine del proprio avvento, all'interno della propria perdita/assenza, così il riserbo si concede la possibilità di recuperare il gesto di apertura. E si tratta di un'apertura del guardare, del parlare.

È attraverso il risalire alla provenienza della voce, ritornare, dall'interno al sentire, che il linguaggio recupera la propria vocazione, nonché la possibilità di essere gesto.

Qui può avvenire l'accordo – che sembra avere natura fonica, sonora, musicale – della sintonia. Ancor più della coerenza ostinata che non prevede trasformazioni, il gesto dell'esule che apprenda a vivere il proprio linguaggio dello stare al mondo e dell'abitare il contesto di riferimento, come dialogo tra la mossa estetica e la mossa etica di tale abitare,

può costruire un nuovo modo di dire e fare patria. E, di conseguenza, di fare del proprio andamento del sentire e del pensare, attraverso la scrittura come spazio riflessivo del silenzio e della possibilità della parola e della relazione, un gesto di rimpatrio.

Un rimpatrio che non è ritorno alla precedenza, ma passaggio alla provenienza.

Un rimpatrio che non ripete il mondo per rappresentarlo, categorizzarlo, misurarlo, nominarlo nel concetto, ma per tornare alle cose stesse, al legame tra soggetto e fondamento che si instaura nel parlare le parole come modi di cantare il mondo.

Io temo tanto la parola degli uomini.
 Dicono tutto sempre così chiaro:
 questo si chiama cane e quella casa,
 e qui è l'inizio e là è la fine.
 E mi spaura il modo, lo schernire per gioco,
 che sappian tutto ciò che fu e sarà;
 non c'è montagna che li meravigli;
 le loro terre e giardini confinano con Dio.
 Vorrei ammonirli, fermarli: state lontani.
 A me piace sentire le cose cantare.
 Voi le toccate: diventano rigide e mute.
 Voi mi uccidete le cose (Rilke, 1994, vol. I, p. 93).

La comunicazione che sa tornare all'inizio del suo *munus*, del suo bene che si fa quando la pluralità (delle cose, della loro possibilità, dei discorsi, delle visioni, delle posizioni, posture e idee possibili) è agita, è esercitata in quanto composizione e co-fondazione, permette la continua nascita del linguaggio stesso. Permette la vivacità di un'appartenenza originaria che indica una strada di un inevitabile fare i conti con l'esilio. La vera parola parlante si affaccia sulla dimensione dello scarto, del diverso, dell'altrove e del possibile. Quindi, l'esule può parlare il linguaggio dell'apertura ad un'alterità costitutiva che risulta essere profonda, in quanto ha attraversato la privazione e

la distanza ritrovando nello spazio intimo del riserbo e della pensosità della provenienza, non una perdita di un mondo comune, ma la consapevolezza che il carattere comune, comunicabile e condivisibile del mondo non è un dato, ma un atto. Ed è un atto fragile. Visibile o reso visibile nell'intermittenza e nell'intermedietà dei transiti, degli attraversamenti, degli espatri.

L'esilio pone nella dimora instabile dell'abitare la distanza, pretende modi di vedere non rettilinei, che si muovano nello spostamento.

L'incompiutezza che segna il passo dell'andarsene, del discostarsi, dello spostarsi fa ritornare all'inizio come nascita e suggerisce di farlo attraverso il gesto della ripresa, per risentirne la promessa, la speranza. Da qui la vita, la vertigine, l'incanto.

Finanche un cimento o, nelle parole di Cioran, l'esilio diviene una *scuola di vertigine*, una fatica ed un impegno che fecero per esempio accumulare a Rilke, poeta amato dal filosofo rumeno, innumerevoli solitudini per poter "liquidare i suoi legami, per stabilirsi nell'invisibile" (Cioran, 2001, p. 367).

Quel luogo, cui si approda attraverso un gesto che è movimento interno del nascere, richiede la scuola del travaglio, l'osservazione attenta per portarsi alla ricerca dei misteriosi nessi che legano alla realtà, ma si connettono anche al possibile.

Una scuola di vertigine

L'esiliato, con le sue parole, con i suoi silenzi che fanno risuonare il mistero nella veste del segreto, fa paura, perché negozia con l'invisibile, perché ha imparato a mettersi in salvo, ha imparato a stare nel mistero della privazione rendendolo fecondo e generativo. È portatore di un pregiudizio e di una colpa: non avendo accettato la passività del gesto dell'estromissione (sia che questa sia stata agita da altri o scelta), ma avendo fatto proprio un metodo della marginalità che si pone nella scrittura metamorfica della speranza, non solo è capace di abitare l'esilio, ma sa ricrearlo, sapendolo ricevere, accogliere e trasformare. Fa tremare, allora l'intensità, la vertigine ed il coraggio di un gesto che, in fondo, pare lieve, quasi delicato e rassicurante. Fa tremare il gesto di chi dica a sé stesso: ci sono, sono qua.

La delicatezza, il riserbo, l'umiltà di collocarsi, sentendosi inermi, rinforza perché consente di *portare alla luce* quel che appare altro e buio, senza cercare di dar lustro a ciò che può apparire fulgido perché riconosciuto, ri-

nomato e istituzionalizzato e, soprattutto, senza la necessità di fare appello al riconoscimento come condizione del *mettersi in luce*.

Permanere sia nella ferita sia nella conciliazione, sia nella provenienza, sia nel gesto contrario al conformarsi, crea squarci che possono essere resi visibili solo attraverso la ricerca di parole per dire e solo attraverso parole che siano ricerca.

E la ricerca si fa larga, imprevedibile, spaziosa.

Imparando a considerare “la parola prima che sia pronunciata”, a considerare “lo sfondo di silenzio che continuamente la circonda, senza il quale essa non direbbe niente, o anche mettere a nudo i fili di silenzio di cui è inframmezzata” (Merleau-Ponty, 2003, p. 177), l’esule apprende il travaglio processuale del venire al mondo, dell’accadere ed aver luogo. Apprende che “esistere non è né il conoscere, né il risultato del conoscere: è un fare, anzi, il farsi dell’esistenza stessa” (Paci, 1950, p. 37).

Lo sradicato, che nella storia letteraria, artistica, intellettuale, politica, ha trovato esempi di esistenze capaci di riscrivere il gesto stesso di darsi un *ubi consistere* [segnalazione: l’espressione corretta dovrebbe essere: *ubi consistam*] e di vivere lo spaesamento e la perdita come ricerca, ha incontrato, nel tentativo di orientarsi nel mondo, quel che Paci definì il percorso che conduce ad una contraddizione: “l’esperienza di questa contraddizione e della situazione limite chiarisce a me stesso che cos’è il mio esistere, diventa una chiarificazione dell’esistenza” (*ivi*, p. 35).

Il farsi chiaro dell’esistenza è un processo di scrittura del senso di un muro che separa, di un confine che si allontana.

La strada del ricominciamento si disegna nel processo di scrittura che contratta con il significato inaudito delle parole e con la tirannia stessa del paesaggio-paese con cui le parole devono negoziare per farsi spazio, letteralmente.

E se quel muro o quel confine fossero fogli bianchi? È Jabes a interrogarci: se si trattasse di un “muro di sostegno di una scala”?

Discendiamo i gradini di una scala che, non senza sforzo, avevamo in precedenza scolpito. E se, per noi, scrivere fosse questa lenta discesa, ancora tutta intrisa del ricordo della lenta salita che l’ha preceduta? ... Non sapremmo riempire di parole il vuoto. La mia casa è distrutta; il mio libro, in cenere. In questa cenere, traccio delle linee. In queste linee, colloco parole d’esilio. Il muro è il più profondo silenzio (1991, p. 137).

L'apertura è dunque il segno del rimpatrio più intimo; la scrittura di tale apertura è poesia in quanto centro che palpita sul confine. E, "in poesia, non si abita che il luogo che si lascia, non si crea che l'opera da cui ci si distacca" (Char, 1956, p. 45). La pratica di pensiero dell'intellettuale in esilio è una porta aperta verso una vita laboriosa del pensiero e del sentire.

Per disegnare alcuni tratti di tale apertura possiamo provare a stare sul margine delle parole che Jean Starobinski percorre sulle scale del muro dell'opera di René Char:

Uno spazio accresciuto appare dinanzi a noi, si illumina in noi, si offre ai nostri occhi aperti. Questo spazio non ha gli agi del sogno: è il volume brulicante e rude del nostro soggiorno terrestre, è l'istante del nostro respiro presente, rivelati nella loro piena estensione. Un luogo abitato imperiosamente s'annuncia; e la sua ampiezza ci è resa sensibile dall'empito di un'emozione che non sopporta di sentirsi disgiunta dalle grandi energie naturali: riconosciamo l'avvento della «materia-emozione istantaneamente regina (Starobinski, in Char, 2002, p. 13).

Lo spazio della parola dell'esule che sappia e voglia darsi il compito del margine opera per promuovere un sempre più ampio darsi prospettive, spazi, finanche inaccessibili, per poter esitare sulla soglia del poter dire, sul confine della lontananza.

Il ritorno zambrano alla nascita e alla patria, il poter fare della scrittura del proprio pensiero un gesto di rimpatrio, deve quindi avere la forma gentile della sottrazione.

Si appare poco alla volta.

Come Ulisse, che chiede tempo agli altri ed a sé.

Il ritorno fa dolore perché era già apparso, fin dai primi tempi del nostro sentire. Il rimpatrio fa più attenti, fa invisibili, trattiene nell'urgenza di un varco lento.

A Itaca si torna piano. Bisogna attraversare il "mare della migrazione delle lingue" (Celan, 1988, p. 493), bisogna tradurre il proprio ritorno per arrivare a sentire che Itaca è la frontiera.

Riferimenti bibliografici

- Bourdieu P. 2001. *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.
- Brodskij J. 1988. *Dall'esilio*. Milano: Adelphi.
- Celan P. 1988. La rosa di nessuno. In *Poesie*. Milano: Mondadori.
- Char R. 1956. *En trente-trois morceaux*. Paris: GLM.
- Id. 2002. *Ritorno Sopramonte e altre poesie, con un saggio di J. Starobinski*. Milano: Mondadori.
- Cioran E.M. 2001. *Quaderni 1957-1972*. Milano: Adelphi.
- Erbetta A. (Ed.). 2011. *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*. Como-Pavia: Ibis.
- Foucault M. 1970. *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Id. 2009. *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*. Milano: Rizzoli.
- Id. 2014. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Id. 2017. *Soggettività e verità. Corso al Collège de France (1980-1981)*. Milano: Feltrinelli.
- Jabes E. 1991. *Il percorso*. Napoli: Pironti.
- Lévinas E. 1986. *Dall'esistenza all'esistente*. Casale Monferrato: Marietti.
- Madrussan E. 2005. *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*. Trento: Erickson.
- Mann T. 1983. *Tonio Kröger*. Milano: Garzanti.
- Merleau-Ponty M. 1993. *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Id. 2003. *Segni*. Milano: Il Saggiatore.
- Paci E. 1950. *Il nulla e il problema dell'uomo*. Milano: Taylor.
- Id. 1973. *Diario fenomenologico*. Milano: Bompiani.
- Rilke R.M. 1994. *Poesie*. Torino: Einaudi.
- Zambrano M. 1989. *Delirio y destino*. Milano: Mondadori.
- Id. 1995. *La tomba di Antigone*. Milano: La tartaruga.
- Id. 1998. *Seneca*. Mondadori: Milano.
- Id. 2010. *I beati*. Milano: SE.

Movimenti metaforici e formativi fra margini e centri

Marco Milella

Professore Associato, Università degli Studi di Perugia

e-mail: marco.milella@unipg.it

Riconoscere il significato formativo delle marginalità, per valorizzarne la fecondità, è possibile attraverso un dinamismo metaforico, evidenziando una prospettiva interattiva che lega ogni centralità e ogni marginalità. Tale interazione – che spesso rimane e agisce sullo sfondo – riguarda tutti i soggetti coinvolti: discriminati e discriminanti, colonizzati e colonizzatori. Le metafore, soprattutto spaziali, diventano strumento e fine di questa qualità relazionale che impegna ogni tipo di formazione a prevenire costantemente il pericolo di farsi cinghia di trasmissione di pensieri e pratiche di dominio oppressivo.

Parole-chiave: domande, interazione, casa, metafore, voci.

Metaphorical and formative movements between margins and centres

Recognising the formative significance of marginality to enhance its fruitfulness is possible through a metaphorical dynamism highlighting an interactive perspective that links every centrality and every marginality. This interaction, which often does not appear in the foreground but remains and acts in the background, concerns all those involved: discriminated and discriminating, colonised and colonising. Metaphors, especially spatial ones, become both the instrument and the end of this process that engages any kind of education to constantly prevent the danger of becoming a transmission belt of thoughts and practises of oppressive domination.

Keywords: questions, interaction, home, metaphors, voices.

Movimento e domande

Le questioni formative, di cui si tratterà di seguito, saranno considerate come metafore vive (Ricoeur, 1981) della condizione umana, che vibrano anche nelle corporeità, nelle spazialità di chi le pronuncia e le ascolta. La loro vivacità e apertura si manifesta nella loro capacità di continuare a suscitare domande, che connettano contesti e ambiti diversi.

Perciò la domanda di partenza è: con quale metafora connettere la diade centralità/marginalità? Esistendo l'una in forza dell'altra vanno percepite e concepite ciascuna sullo sfondo dell'altra: così si è, dall'interno stesso di ognuna, orientati a indagare soprattutto la relazione, l'interazione fra ciò che, nei magmatici *pluriversi* dell'educazione, è vissuto come *centrale* e ciò che è percepito, concepito e vissuto come *marginale*. Centralità e marginalità sono, quindi, plurali: comprendono, infatti, molti e mutevoli margini e centri. Questo sguardo più ampio non si ferma alla mera contrapposizione o alla semplice giustapposizione fatalistica di queste realtà; il non considerarlo è un atteggiamento fuorviante, da un punto vista eco-sistemico, nonché moltiplicatore di sofferenze, da un punto di vista relazionale (Bateson, 1976).

L'indagare sull'interazione fra centralità e marginalità permette di togliere il velo con cui le centralità celano la pretesa di presentarsi come autonome, indipendenti, autosufficienti, protese a difendersi dalle marginalità e per niente disponibili a riconoscere la propria interdipendenza dalle stesse. Invece, l'una e l'altra sono le due facce della medesima medaglia.

Seguendo la metafora urbanistica: le periferie mettono in discussione i centri, rappresentano la parte inquietante, interna ai centri stessi e che questi vomitano sotto forma di periferie. Queste *zone* stridono per la loro povertà, degrado, sporcizia, rispetto alla ricchezza, al lusso, pulizia di un presunto centro che tende a chiudersi, a *proteggersi* con muri non solo metaforici. Eppure, a ben guardare, tutte le periferie sono intimamente, anche se non apertamente, connesse con gli *spazi* considerati più centrali.

Fra gli elementi che definiscono, delineano una o più culture si può insinuare uno spazio interstiziale. L'*interstizio*, come il margine, non è solo una culla di disagi e dolori: rappresenta, sì, il lato oscuro, gli scarti che le culture e i rispettivi processi (de)formativi lasciano dietro di sé, ma racchiude – quasi con una propulsione inaspettata – la forza e il potere di un sempre possibile cambiamento. Per Foucault (1978), l'*interstizio*, non dividendo lo stesso spazio e ordine dei discorsi dominanti, costruisce una

separazione da contesti dati per scontati, in cui si è immersi, senza, però, mai distanziarsi in un *altrove* completamente avulso: abita, dunque, una dimensione intermedia, propria del *tra*. È in questa dimensione che si situa il potere dell'*interstizio*: potere propulsivo, non forza prevaricatrice, che Foucault chiama *dominio* (Foucault, 1998, pp. 291-294). Quest'ultimo si caratterizza per una staticità che si oppone al dinamismo di ogni cambiamento, soprattutto formativo.

Uscire di casa

Continuando la metafora urbanistica: la rigidità e l'occultamento dell'interazione fra marginalità e centralità si basa su una concezione per lo meno equivoca di *casa* (centrale o periferica). Casa intesa come luogo pronto a farci uscire; però, solo per farsi contemplare, ma in modo tale che l'*inquilino* viva nella assolutizzante prospettiva di potervi sempre rientrare, anzi sentircisi sempre dentro. Così, diventa spazio chiuso, impenetrabile, teso solo a dare una sicurezza imprigionante. Non si tratta, quindi, di un'uscita emancipante, educativa e auto-educativa. Kafka descrive mirabilmente l'ambivalenza subdola della *casa* nel racconto *La tana* (Kafka, 2010, pp. 762-781). Qui l'autore esprime pure come l'attrazione per la propria tana coincida anche con la paura di abbandonare uno stato di pigrizia, di non accettazione dell'incontrollabile e di repulsione verso l'imprevisto.

Eppure l'umanità si è evoluta e non si è estinta perché non è rimasta ferma né in un luogo geografico, né in uno spazio chiuso di immagini, emozioni e pensieri; al contrario, incontrandosi e scontrandosi con l'inatteso, ha inventato e scoperto l'apprendimento, l'apprendimento ad apprendere e l'educare. L'educare è la *casa* dinamica che genera e rigenera le possibilità umane di costruire, ricostruire i propri mondi, evitando che si degradino. Invece, accettare l'esistente sforzandosi unicamente di ripeterlo, "non può che generare distruzione perché il mondo, nell'insieme e nelle sue parti, è consegnato all'irrevocabile rovina del tempo, a meno che gli uomini non intervengano per alterarne il corso creando cose nuove" (Arendt, 1991, p. 248).

La dinamica educativa implica costanti aggiustamenti e spesso impercettibili mutamenti: servono a mantenere continuità e comprensibilità nelle opere e nei significati costruiti dall'umanità stessa.

Per proteggere il mondo dalla natura mortale di chi lo crea e lo abita, occorre rimmetterlo in sesto sempre daccapo. Il problema è educare in modo che ‘il rimetterlo in sesto’ resti di fatto possibile, seppure non possa mai essere garantito (*ivi*, p. 250).

Le generazioni adulte devono mettere in grado i più giovani di andare al di là dell’immediato, per non privarli della “loro occasione di intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d’imprevedibile [...]”; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti” (*ivi*, p. 255). Responsabilità formativa e imprevedibilità sono indissolubilmente connesse, perciò i formatori sono sempre chiamati ad andare in avanscoperta, a, in qualche modo, *uscire di casa* e a entrare nelle *terre di nessuno*. Per questo uscire e per questo entrare è prioritario unire contemporaneamente l’educare e il costruire culture: *incarnarle* nei rapporti tra le corporeità delle persone, nell’affrontare in primo luogo l’imprevedibilità delle relazioni umane; le quali richiedono un continuo ricominciamento, un sempre nuovo inizio. Purtroppo, invece, a volte lo spirito critico di chi educa è sacrificato alle esigenze di velocizzare, senza riflessione, il trasferimento di contenuti e significati unicamente funzionali alle esigenze economiche, se non puramente finanziarie, in una parola: al cosiddetto mercato (Giroux, 2023, pp. 103-122). La perenne risorsa dei formatori è che essi, muovendosi attraverso le frontiere dello spazio e del tempo, mettono in luce l’emergere dei circoli viziosi che ogni logica e ogni cultura assolutizzata produce. In questa prospettiva, allontanarsi dalla casa significa mettere in discussione in termini storici, semiotici e strutturali il fatto che i confini ed i significati di *casa* sono costruiti secondo modalità spesso acritiche, date per scontate.

Con la metafora della *casa*, allora, s’intendono confini culturali, sociali e politici che demarcano diversi spazi di agio, sofferenza, abuso e sicurezza e che definiscono l’ubicazione e il posizionamento di ciascuno. Se la *casa* comprende spazi (metaforici e non) che operano in modo egemonico, essa, così, è sicura in forza delle sue esclusioni repressive e della posizione di dominio di chi l’abita. Se, invece, comprende luoghi di apertura alle possibilità di cambiamento, essa diventa un paradosso creativo, una sorta di assenza di *casa*, uno spazio in movimento che nasce e perdura nei margini: un contesto relazionale che rende possibili le condizioni per riunire formazione e auto-trasformazione personale e sociale in cui si resiste, creativamente, alla colonizzazione anche delle percezioni delle realtà.

In realtà, il significato profondo di casa cambia con l'esperienza della decolonizzazione, della radicalizzazione. A volte si conoscono soltanto alienazione e straniamento. A volte, casa è in nessun luogo. È tante posizioni. Casa è quello spazio che rende possibili e favorisce prospettive diverse e in continuo cambiamento, uno spazio in cui si scoprono nuovi modi di vedere la realtà, le frontiere della differenza (hooks¹, 1998, p. 66).

Non è detto che i formatori siano sempre in grado sia a livello teorico, sia a livello pratico di garantire la tutela di queste necessarie modalità costruttive e ricostruttive dei *mondi/case* che viviamo e attraversiamo. A tale proposito, Biesta (2022, pp. 20-23) propone che l'agire formativo si *situi* all'interno di cornici e lenti interpretative che non chiudano mai la strada dell'unicità che ogni nuova generazione e ogni nuova persona annuncia e rivela.

Il movimento metaforico può fornire strumenti formativi che sciolgano i disagi prodotti da irrigidimenti, che negano le interazioni, e può far emergere anche quella sensazione di provvisorietà, di cui sono pervasi i processi formativi stessi. Tale provvisorietà cerca sempre alternative, non in vista di assolutizzazioni, ma perché vuol sentire e non oscurare la costituzionale instabilità e fragilità umana.

Le nostre vite dipendono dalla nostra capacità di concettualizzare alternative, spesso improvvisando. È compito di una pratica culturale radicale teorizzare su questa esperienza in una prospettiva estetica e critica.

Per me questo spazio di apertura radicale è il margine, il bordo, là dove la profondità è assoluta. Trovare casa in questo spazio è difficile, ma necessario (hooks, 1998, p. 67).

Così il margine può e deve essere ridefinito. Infatti, “se consideriamo il margine solo come un segno che esprime disperazione, veniamo penetrati distruttivamente da uno scetticismo assoluto” (*ivi*, pp. 68-69). Perciò, le marginalità imposte sono luoghi di disagio, metaforicamente e letteralmente, zone di sofferenze, che rischiano sempre di essere violente, *terre* che, in caso di qualsiasi guerra (anche culturale), più facilmente passano da un dominatore a un altro.

Al contrario è bene cogliere il messaggio proveniente da un altro inqua-

¹ Da qui in avanti, nel testo e nei riferimenti bibliografici, il cognome e il nome dell'autrice (hooks bell) verranno scritti in minuscolo, secondo quanto la stessa studiosa ha chiesto e praticato (Nadotti, 1998, p. 5).

drammento del margine, da quello che lo vive come “luogo di creatività e potere, spazio inclusivo, in cui ritroviamo noi stessi e agiamo con solidarietà, per cancellare la categoria colonizzatore/colonizzato. [...] – spazio di possibilità e apertura radicale” (*ivi*, p. 72).

Il cercare e trovare la fecondità del margine permette di incorniciarlo in modo non discriminatorio, anche se non astrattamente irenico. La vita dell'esiliato testimonia che una casa come una lingua sono esperienze facilmente date per scontate, *naturali* fino a che, per qualsiasi motivo, vengono tolte. È fecondo, perciò, comparare marginalità ed esilio. Infatti, Said ricorda che:

L'esilio è qualcosa di singolarmente avvincente a pensarsi, ma di terribile a viverci. [...] Se è vero che la storia e la letteratura sono gremite di gesta eroiche e slanci romantici, di imprese gloriose e azioni trionfali tutte compiute da vite in esilio, tali episodi non sono che meri tentativi di lenire il dolore inconsolabile provocato dal distacco e dall'estraneità. Le conquiste di un esule sono costantemente minate dalla perdita di qualcosa che si è lasciato per sempre alle spalle (Said, 2008, p. 216).

Gli esiliati sono coloro che, spesso per fuggire all'imprigionamento, devono attraversare confini, frontiere, contesti relazionali e margini, rompere barriere e prigioni emotive e mentali. Il dolore e il senso della perdita sono conseguenze evidenti². Eppure, in mezzo a tanta sofferenza, al continuo senso di estraneità – sia per il luogo lasciato (che ha reso l'esiliato estraneo), sia per il luogo di arrivo (che manifesta continuamente l'estraneità) – l'esilio può offrire una consapevolezza sempre nuova: quella dell'esistenza simultanea di più, almeno due, *case*. Per l'esiliato, ogni forma di vita, di cultura avviene sullo sfondo di un'altra, in un continuo movimento altalenante. La simultaneità della co-esistenza di mondi e culture mette in crisi e spinge a superare la tentazione di ingessare, nella ripetizione, le differenze di qualsiasi vissuto e, quindi, di qualsiasi contenuto educativo. Così Zambrano:

L'esilio è stato la mia patria, o come la dimensione di una patria sconosciuta che, una volta conosciuta, diventa irrinunciabile. [...] Credo che l'esilio sia una dimensione essenziale della vita umana, ma nel dirlo mi mordo le labbra, perché vorrei che non ci fossero mai più esiliati, che tutti

² Un caso estremo di esilio pseudo-volontario è il *passing*: il farsi passare per *bianche*, da parte di persone provenienti da famiglie *nere*, fruendo di proprie caratteristiche somatiche funzionali a tale scopo (Hobbs, 2014).

fossimo a un tempo esseri umani e cosmici, che l'esilio fosse sconosciuto (Zambrano, 2003, p. 24).

Abitare e vivere

Avendo parlato, anche metaforicamente, dell'abitare un contesto, va ricordato sempre che:

È però impossibile abitare un luogo senza esserne abitato. Abitare un luogo, tuttavia, non è lo stesso che appartenervi. La nascita nel proprio paese di origine è un accidente che non esenta il soggetto da qualsiasi responsabilità (Membe, 2019, p. 157).

L'attenzione a non confondere, letteralmente e metaforicamente, l'abitare con l'appartenere, sempre più deve diventare una dimensione formativa a protezione della qualità relazionale interumana e della prospettiva epistemologica, che mette al centro le interazioni. Una tale confusione è stata spesso data per scontata e le parole, menzognere nell'equiparare l'abitare all'appartenenza, hanno poi descritto quest'ultima come una presunta identità; solo da esse presunta, ma che, contestualmente, è stata fatta diventare e continua a divenire la base per una violenza verso altre identità (Remotti, 2001, 2017) e per alimentare varie forme di razzismo (Malouf, 1999).

Troppo spesso la provenienza da un paese viene descritta dai razzisti come se veicolasse con sé la predestinazione di chi arriva da là, perché sarebbe marchiata da radici imprescindibili per comprendere – di fatto per etichettare – qualcuno (Bettini, 2016). In realtà, il luogo di nascita è reso così determinante solo a causa di tradizioni inventate *ad hoc*, affinché i loro effetti nel presente sembrino fondati nel passato e, perciò, godano dello pseudo diritto di rimanere immutabili. Nella costruzione di una tradizione, il punto che deve rimanere ignoto è il carattere fittizio della continuità con il passato (Hobsbawm, 1983). Tale elemento fittizio, con i propri artefatti riferimenti a situazioni antiche e ripetitive, pretende di rendere inesistente la novità: il sorgere dell'interazione tra l'arrivato e i residenti. Riconoscendo, invece, che le tradizioni si apprendono e si inventano, è imprescindibile formare ed esercitare alla responsabilità, che l'idearle e il fruirne implica. Se manca questa formazione si continua ad attribuire, indebitamente o, per lo meno pigra-

mente, caratteristiche stereotipate da parte di chi ritiene di potersi permettere di definire gli altri (Gümüşay, 2021), senza impegnarsi in una relazione responsabile con gli stessi altri. Al contrario, bisognerebbe imparare continuamente che la caratteristica propria dell'umanità è specificamente quella di non appartenere a nessun luogo, a nessun suolo, a nessuna discendenza di sangue. Del resto l'evoluzione umana dimostra che, anche se non siamo pronti ad ammetterlo, è dal nostro avere piedi, che sostengono la posizione eretta, dal nostro camminare e non da presunte radici che è cominciata la storia evolutiva dell'umanità: "Eravamo disposti ad ammettere qualsiasi cosa, ma non di essere stati cominciati dai piedi" (Leroi-Gourhan, 1977, p. 78).

Per valorizzare l'interazione margine-centro, ogni progetto formativo dovrebbe avere, come fondamento co-evolutivo e come sfondo di riferimento, quello di imparare e insegnare a passare costantemente da un *luogo* all'altro, praticando, nell'attraversamento, un costante rapporto di solidarietà tra *viandanti* e, contemporaneamente, di non appropriazione del passaggio stesso. In questo modo nessuna cultura o sedicente civiltà può porsi sopra un piedistallo e proporsi o, meglio, imporsi come il punto zero di orientamento per tutti gli esseri umani. Proprio la prospettiva formativa è chiamata a chiarire la costruzione storica di qualsiasi presunzione suprematista, che sempre *naturalizza* i processi storici posti a base di ogni forma di razzismo e della conseguente violenza, e a esplicitare anche il nesso inscindibile tra razzismo e colonialismo. Non si tratta affatto di questioni chiuse e archiviate, ma, invece, di problematiche vive e vegete che fanno sentire il loro effetto anche nella quotidianità attuale e che necessitano sempre di attenzione e di impegno da parte dei processi formativi.

Ancor oggi non è chiaro, agli occhi di tutti, che la schiavitù dei Negri e le atrocità coloniali appartengono alla memoria del mondo, ancor meno è chiaro che questa memoria, in quanto comune, non è proprietà dei soli popoli che ne sono stati vittime, ma dell'umanità nel suo insieme, oppure che, finché non saremo capaci di assumerci la memoria del 'Tutto-mondo', sarà impossibile immaginare un mondo davvero comune e un'umanità realmente universale (Membe, 2019, p. 93).

Razzismo e colonialismo possono essere considerati matrici, ancora in atto, della costruzione, persecuzione e vittimizzazione delle marginalità. L'emarginato vive sempre la negazione di se stesso, della propria forma di

vita che viene schiacciata sotto l'oppressione della centralità, di ciò che viene fatto divenire unico termine di paragone e che considera e dichiara se stesso senza paragoni. Ecco perché l'emarginato è sempre a rischio di essere colonizzato. Così descrive questa condizione Fanon:

Poiché è negazione sistematizzata dell'altro, decisione forsennata di rifiutare all'altro ogni attributo d'umanità, il colonialismo costringe il popolo dominato a porsi continuamente la domanda: 'Chi sono io in realtà?' (Fanon, 1962, p. 184).

Tale domanda, che scaturisce dal subire violenza contro la propria identità, rischia sempre di diventare auto-violenza perché si traduce in una risposta auto-violenta. Infatti, la risposta con cui l'emarginato descrive la propria marginalità, consiste quasi sempre nel considerarsi l'*altro*, l'*alterità*. Un Altro che deve dimostrare ogni volta di essere un essere umano, di meritare di essere considerato un simile, di essere come noi, di essere noi, essere dei nostri. Questa condizione significa e comporta di sentirsi sempre in una posizione precaria e a rischio. L'unica sua stabilità è di vivere con l'incubo di un ripudio, che è, allo stesso tempo, un auto-rifiutare se stessi. Fa di tutto perché questo non succeda, pur temendo che succederà necessariamente e in un momento che egli non ha modo di controllare. Ecco perché di fronte all'autenticità, alla possibilità di mostrarsi così com'è, si nasconde nel mascheramento e nella dissimulazione, convinto che il suo proprio esistere possa avvenire solo coprendo la vergogna di non essere come i *dominatori*, di non abitare il centro, ma di essere condannato dalla propria stessa origine marginale. L'emarginazione inchioda, imprigiona proprio in un circolo vizioso: quello di ritenere la propria sofferenza imm modificabile perché vissuta come una conseguenza della propria *identità* che, in questo modo, risulta destinata soltanto ad alimentare la propria autoesclusione e scarsa autostima (David, 2014). Diventa, quindi, un compito formativo quello di favorire per ciascuno la possibilità autentica di abitare il mondo, non di occuparlo con idee colonizzate e colonizzanti (Freire, 2004).

Bisogna, pertanto, incoraggiare il desiderio di essere, di diventare umani tra altri umani. Questo desiderio è contrastato, interiormente ed esteriormente, dal credere che la separazione stabilita storicamente tra emarginati e oppressori sia incolmabile e che l'interazione fra loro possa essere sconosciuta o unicamente percepita come fonte di sofferenza per tutti. Infatti,

il negare l'umanità altrui non riesce a cancellare l'interazione tra le persone, la degrada, però, a un continuo rimbalzo tra violenza e contro-violenza. Il degrado coincide con l'esaltazione della forza e con il disprezzo della debolezza. Spesso questa esaltazione e questo disprezzo sono presenti sia nei sistemi relazionali degli oppressi, sia in quelli degli oppressori; da ciò deriva che entrambi i contesti – non solo uno – sono organizzati per mortificare i più afflitti. A guardar bene, “la forza rende chiunque le è sottomesso pari a una cosa. Esercitata fino in fondo fa dell'uomo una cosa nel senso più letterale del termine, poiché lo rende cadavere” (Weil, 2012, pp. 39-40). E quando l'altro, ormai reso *cosa*, viene, come tale, espunto da un consenso di umanità comune, viene anche ritenuto – e indotto a ritenersi – *degn*o di subire qualsiasi insulto e/o violenza (Rosen, 2013, p. 132).

È importante, però, sottolineare che le conseguenze nefaste di tale relazionalità prepotente ricadono anche su chi la pratica, sul vincitore e oppressore. Per Fanon, il volto della cultura che pratica il razzismo si riempie di lividi e si sfigura da solo (Fanon, 2011, p. 721) e dirotta sull'alterità l'intima vergogna che si può avere di se stessi, trasferendola su un capro espiatorio (Girard, 1987). All'alterità viene sempre attribuito un potere sovrumano, quasi terrificante: un'opera di un genio perfido. “Grazie a questo genio malvagio, quella cultura si crea un nemico interiore e, con accessi di nevrosi sociale, erode e distrugge dall'interno i valori che comunque reclama come propri” (Membé, 2019, p. 98). Ciò implica che l'opera di cercare qualcuno da accusare delle proprie colpe non viene ammessa apertamente: solo così l'auto-rappresentazione della cultura, che costruisce i propri capri espiatori, riesce a mantenersi apparentemente intatta, mentre, concretamente e intrinsecamente, si deteriora.

Parole, voci e scritture

Formare vuol dire anche indagare come su noi, che viviamo un contesto, influiscano la percezione e la concezione che di esso abbiamo, le quali sono in un rapporto di circolarità ricorsiva con ciò che viviamo e con le parole usate per osservare e osservarci. Le parole, infatti, già esprimono, in se stesse, una processualità: nascono da una radice che, mediante prefissi e suffissi, assume altre forme, diventa una varietà di parole; queste s'incontrano, si modificano e possono anche allontanarsi dalla loro origine. Sempre, comunque, sono il

nostro modo di pensarci, di pensare, d'essere e, soprattutto, di cambiare, di divenire. Sono la base del nostro narrare e narrarci quotidiano, ci indicano una strada, una pista connettiva oppure separativa.

La crisi della dimensione narrativa (Gottschall, 2022; Han, 2024) sta mostrando quanto la narrazione abbia una faccia molto collusa con la falsità delle parole. In questa temperie i processi formativi o sono travolti da un senso comune, spesso deformativo, oppure cercano nuova linfa, nuova energia, costituendosi centro di un rinnovamento addirittura mondiale (Biesta, 2024).

Le parole di ogni descrizione di ciascun contesto sono i punti di riferimento delle modalità con cui lo concepiamo e viviamo. Spesso, infatti, soltanto “attraverso le parole che ci circondano giungiamo a pensieri” (Nietzsche, 1964, p. 296). L'emarginazione è fatta anche di povertà di pensieri, viziati dal monotono ricorso alle sempre stesse espressioni e parole, sovente ripetute automaticamente, freneticamente, senza dare e darsi il tempo di assumersene la responsabilità.

Se si vuole trovare fecondità nel margine, è dunque necessario fare attenzione alle parole usate al fine di evitare quelle che inducono costantemente all'accettazione di uno *status quo* inamovibile, dato per scontato. Bisogna opporsi al tentativo di espungere dalle parole il loro significato e il loro potere metaforico, ovvero metacomunicativo e combattere la tendenza a tarpare la capacità delle parole stesse di aprirsi ad altri significati, ad altri contesti di relazione, ad altri livelli di realtà.

Non va, quindi, sottovalutato che “la lingua è anche un luogo di lotta” (hooks, 1998, p. 63) e ciò implica che, da strumento di oppressione, la lingua possa essere sempre riqualificata, proprio da chi è vessato, in maniera emancipante (Douglass, 2011). Indubbiamente usiamo il linguaggio per costruire e cambiare i significati collettivi (Lakoff, 2000, p. 9), ma è dalla verbalizzazione con cui le persone danno significato alle cose che dipende il predominio delle credenze di chi sostiene una o un'altra interpretazione della realtà. I rapporti tra le parole sono, dunque, anche rapporti di forza, i quali, però, possono mutare, possono liberare sia chi reputa di essere superiore, sia chi subisce tale presunta superiorità.

Aristotele ritiene sconveniente che schiavi o persone troppo giovani parlino un linguaggio forbito (Aristotele, 2014, p. 315); ciò per confermare la propria teoria: la schiavitù ha un fondamento *naturale*. Per molto tempo questa concezione, nata nel contesto ellenistico, ha fatto sentire i suoi effetti soprattutto durante e dopo la conquista delle Americhe (Bodei, 2019). Si

può sostenere che dallo stesso interdetto aristotelico a usare un linguaggio elevato, metaforico, discenda, per converso, che qualsiasi forma di riscatto, sempre formativo, dai condizionamenti ambientali e sociali passa incessantemente attraverso un decondizionamento emancipante del proprio vocabolario. Si tratta di aprirsi al desiderio di fruire, sempre più consapevolmente, delle proprie parole. Questo stesso desiderio e fruizione vanno continuamente educati e hanno in se stessi la dinamica di una pratica di liberazione.

Ogni vocabolario si costituisce come un insieme di vocaboli (vocabolo, etimologicamente, indica proprio un modo, una maniera di chiamare) scritti. La scrittura nasce da uno spostamento del linguaggio dall'asse voce-orecchio a quello mano-occhio (non importa se la mano in passato impugnava uno stilo e oggi usa una tastiera). "La scrittura è parola convertita dalla mano in segni parlanti. La mano e la parola concorrono insieme all'invenzione della scrittura. La mano prolunga la parola" (Benveniste, 2023, p. 94). La voce, nella scrittura, diventa muta, perde il proprio suono. È un compito educativo primario non smettere di considerare per intero la corporeità di chi parla, di chi scrive, di chi legge e di chi ascolta.

La scrittura è, dunque, un dispositivo che, dislocando il linguaggio dall'orecchio all'occhio, permette di vedere la voce e, in questo modo, di 'leggere' (*legere* significa in latino innanzitutto 'raccolgere') gli elementi che lo compongono. Lo scrivere è al parlare quel che il leggere è all'udire (Agamben, 2023, p. 81).

La voce parlata può sembrare o essere considerata subordinata a quella scritta, ma educare implica sempre una ripresa e una riunione di ciò che letteralmente e metaforicamente rappresentano il parlato e lo scritto. Educare necessita dell'invenzione continua di un vocabolario che non cancelli le differenze, ma faccia emergere le relazioni e le responsabilità di fronte a esse. Un tale vocabolario può e deve essere in movimento, *in fieri*, in continuo divenire, non è unicamente di carta, ma cammina con chi lo usa, gli fa da specchio. È un vocabolario sia di lemmi, sia di azioni; insieme divengono simboli. Se, al contrario, le parole rimanessero isolate dai vissuti, sarebbe impossibile riconoscere l'integrazione inscindibile tra capacità di agire, dare e comprendere significati.

Per pensare, progettare, desiderare e vivere processi formativi creativi è necessario considerare tutta l'umanità – nella sua interezza indivisibile e sen-

za discriminazioni – quale grande unità di parole e metafore vive, sempre costantemente in fase di creazione, di auto-creazione. Così si rivela anche l'autentico fondamento comune all'intera l'umanità: la vulnerabilità di tutti. Infatti, il contrario della vulnerabilità non è un'impossibile invulnerabilità, ma un anestetizzarsi, un auto-esilio pernicioso, quello che allontana dalla fragilità creaturale (Benasayag, 2022). In altre parole, non deve sembrare contraddittorio che l'umanità, intanto che *co-evolve*, scopra che questo continuo cambiamento è l'altra faccia del riconoscimento della propria vulnerabilità. Senza tale riconoscimento non c'è spazio per la sollecitudine e ancor meno per la cura, l'ideazione, la generazione e la realizzazione di processi formativi.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. 2023. *La voce umana*. Macerata: Quodlibet.
- Arendt H. 1961. *Between Past and Future*. New York: The Viking Press (trad. it. di T. Gargiulo, *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti, 2017).
- Aristotele. 2014. *Retorica*. trad. it. di F. Cannavò, Milano: Bompiani.
- Bateson G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Chandler Publishing Company (trad. it. di G. Longo, *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976).
- Benasayag M., Cany B. 2021. *Le retour de l'exil. Repenser le sens commun*. Paris: Le Pommier (trad. it. di E. Missana, *Il ritorno dall'esilio. Ripensare il senso comune*. Milano: Vita e Pensiero, 2022).
- Benveniste É. 2012. *Dernières leçons. Collège de France 1968 et 1969*. Paris: Seuil/Gallimard (trad. it. di N. Di Vita, *Lingua e scrittura. Ultime lezioni Collège de France 1968-1969*. Vicenza: Neri Pozza, 2023).
- Bettini M. 2016. *Radici*. Bologna: Il Mulino.
- Biesta G. 2022. *The Rediscovery of Teaching*. London: Taylor & Francis (trad. it. di V. Santarcangelo, *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina, 2022).
- Id. 2023. *World-Centred Education*. London: Routledge (trad. it. di A. Anichini e L. Parigi, *Il mondo al centro dell'educazione*. Roma: Tab, 2023).
- Bodei R. 2019. *Dominio e sottomissione*. Bologna: Il Mulino.
- David E.J.R., (Ed.). 2014. *Internalized oppression. The psychology of marginalized group*. New York: Springer.
- Douglass F. 1845. *Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave, Written by Himself*. Boston: The Anti-Slavery Office (trad. it. di B. Maffi, *Memorie di uno schiavo fuggiasco*. Roma: Manifestolibri, 2011).
- Fanon F. 1956. *Racisme et culture*. In *Oeuvres*. Paris: La Découverte. 2011.
- Id. 1961. *Les damnés de la terre*. Paris: Maspero (trad. it. di C. Cignetti, *I dannati della terra*. Torino: Einaudi, 1962).
- Foucault M. 1966. *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard (trad. it. di E. Panaitescu, *Le parole e le cose*, Milano: Rizzoli, 1978).
- Id. 1994. *Dits et écrits*: Paris: Gallimard (trad. it. di S. Loriga, *Archivio Foucault*. 3. 1978-1985. Milano: Feltrinelli, 1998).
- Freire P. 1996. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A (trad. it. di G. Colleoni con la collaborazione di G. P. Canossi, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la*

pratica educativa. Torino: EGA, 2004).

- Girard R. 1982. *Le bouc émissaire*. Paris: Grasset & Fasquelle (trad. it. di C. Leverd e F. Bovoli, *Il capro espiatorio*. Milano: Adelphi, 1987).
- Giroux H. A. 2020. *On Critical Pedagogy* 2nd Edition. London: Bloomsbury Academic (trad. it. di T. Savoia, *Pedagogia critica*, Roma: Anicia, 2023)
- Gottschall J. 2021. *The Story Paradox*. New York: Basic Books (trad. it. di G. Olivero, *Il lato oscuro delle storie*. Torino: Bollati Boringhieri, 2022).
- Gümüşay K. 2020. *Sprache und Sein*. München: Carl Hanser Verlag (trad. it. di L. Azzone, *Lingua e essere*, Roma: Fandango, 2021).
- Han B-C. 2023. *Die Krise der Narration*. Berlin: Matthes & Seitz (trad. it. di A. Canzonieri, *La crisi della narrazione*. Torino: Einaudi, 2024).
- hooks b. 1991. *Choosing the Margin as a Space of Radical Openness*. In *Yearning: race, gender and cultural politics*. London: Turnaround (trad. it. di M. Nadotti, *Elogio del margine*, Milano: Feltrinelli, 1998).
- Kafka F. 1931. *Der Bau* in Id. *Beim Bau der chinesischen Mauer. Ungedruckte Erzählungen und Prosa aus dem Nachlaß*. Berlin: Gustav Kiepenheuer (trad. it. di G. Raio, *La tana* in Id. *Tutti i romanzi, i racconti, pensieri, aforismi*. Roma: Newton Compton, 2010. 762-781).
- Leroi-Gourhan A. 1964. *Le geste et la parole. Technique et langage*. Paris: Albin Michel (trad. it. di F. Zannino, *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio*, vol. I, Torino: Einaudi, 1977).
- Malouf A. 1998. *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset & Fasquelle (trad. it. di F. Ascari, *L'identità*, Milano: Bompiani, 1999).
- Hobbs A. 2014. *A Chosen Exile. A History of Racial Passing in American Life*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Hobsbawm E. J., Ranger T. (Eds.). 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff R. T. 2000. *The Language War*. Berkeley: University of California Press.
- Membre A. 2016. *Politiques de l'inimitié*. Paris: La Découverte (trad. it. di G. Lagomarsino, *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*. Bari-Roma: Laterza, 2019).
- Nadotti M. 1998. *Introduzione*. In hooks, b. 1991. *Choosing the Margin as a Space of Radical Openness*. In *Yearning: race, gender and cultural politics*. London: Turnaround (trad. it. di M. Nadotti, *Elogio del margine*, Milano: Feltrinelli, 1998).
- Nietzsche F. 1879-1881. *Posthumous Fragments*. In Id. *Werke. Kritische Gesamtausgabe*. Berlin/New York: de Gruyter. 1967- (trad. it. di M. Monti-

- nari, *Frammenti postumi 1879-1881*. In Id. *Opere*, vol. V, tomo I, Milano: Adelphi, 1964).
- Remotti F. 2001. *Contro l'identità*. Bari-Roma: Laterza.
- Id. 2017. *L'ossessione identitaria*. Bari-Roma: Laterza.
- Ricoeur P. 1975. *La métaphore vive*. Paris: Seuil (trad. it. di G. Grampa, *La metafora viva*, Milano: Jaca Book, 1981).
- Rosen M. 2012. *Dignity. Its History and Meaning*. Harvard: Harvard University Press (trad. it. di F. Rende, *Dignità. Storia e significato*, Torino: Codice, 2013 pdf-ebook).
- Said E. W. 1984. *Reflections on Exile*. London: Granta (trad. it. di M. Guareschi e F. Rahola, *Riflessioni sull'esilio. Riflessioni, letture e altri saggi*, Milano: Feltrinelli, 2008).
- Weil S. 1940-1941. L'Iliade ou le poème de la force. *Les Cahiers du Sud* Marseille. 230-231 (trad. it. di F. Rubini, *L'Iliade o il poema della forza*, Trieste: Asterios, 2012).
- Zambrano M. 1995. *Las palabras del regreso*. Salamanca: Amarù (trad. it. di E. Laurenzi, *Le parole del ritorno*. Troina: Città Aperta, 2003).

Educational Practices in the Margins: A De Certeauian Perspective

Federico Rovea

Docente invitato, Istituto Universitario Sophia (Loppiano, FI)

e-mail: federico.rovea@sophiauniversity.education

This article maintains that educational practices can be significant in the current pedagogical environment if conceived as practices of the margins. I will start by recalling a personal anecdote showing that meaningful educational practices often take place in liminal spaces and such marginality can be interpreted as a source for significance. Then, I will discuss two different conceptions of marginality—those proposed by Ivan Illich and Michel de Certeau. The teacher's marginality will emerge as a creative force that thrives because of its position of powerlessness.

Keywords: marginality, Illich, de Certeau, schooling, tactics.

Pratiche educative ai margini: una prospettiva de certeauiana.

Questo articolo sostiene che le pratiche educative possono essere significative nell'attuale contesto pedagogico se concepite come pratiche dei margini. Inizierò richiamando un aneddoto personale che mostra come le pratiche educative significative spesso si svolgano in spazi liminali e come tale marginalità possa essere interpretata come una fonte di significato. Successivamente, discuterò due diverse concezioni della marginalità—quelle proposte da Ivan Illich e Michel de Certeau. La marginalità dell'insegnante emergerà come una forza creativa che prospera grazie alla sua posizione di impotenza.

Parole chiave: marginalità, Illich, de Certeau, scolarizzazione, tattiche.

1. *Introduction: writing from the Teacher's Lounge* Paragraph title

It's noon, and my classes for the day have ended. Settling into a chair in the teacher's lounge, I hastily grab a bite to eat before opening my laptop to begin writing this paper. Despite the bustling sounds of students chatting, running, and laughing echoing through the corridors—a sure sign of their lunch break—I struggle to shake off the lingering thoughts of the school morning. Transitioning into the mindset for writing can be challenging, especially when I remain within the school environment. Nevertheless, I try to collect my thoughts and I begin to tap on my keyboard, but when I start writing I get caught by the weird feeling of being part of two worlds simultaneously. I am at school – I can hear it, smell it, and see it, as my senses are here – but I am moving towards the academia as well, as part of the ongoing conversation on the topic I want to write about. I even start questioning my professional subjectivity at this very moment. Am I a researcher who happens to write in a school or am I a teacher who is trying to give an academic form to their practices? What kind of institution is authorizing me to speak? Where exactly I am writing from?

Like many of my colleagues, I utilize the teacher's lounge during after-school hours for various purposes: writing, reading, conducting research, or engaging in discussions with fellow educators about teaching methodologies and pedagogical approaches. While physically situated within the school building, the teacher's lounge assumes a unique role compared to other classrooms or spaces. It serves as both an extension of the school and a departure from it simultaneously – and it sounds as a corroboration of this character that the teacher's lounge I am in now is located just next to entrance door. The teacher's lounge acts as a nexus where educators come together to refine their practices, share knowledge, and collaborate on ideas. It is a space where the outside world permeates the school environment, bringing in fresh perspectives and experiences. In essence, the teacher's lounge embodies a marginal space within the school ecosystem – a place where professional growth and intellectual exchange thrive. The teacher's lounge is in a sense like a window, an element of the school's space although representing an opening over the outside (Dussel, 2018).

The school's primary spaces – the classrooms, laboratories, gyms, and the like – form the backbone of its educational environment. In contrast, the teacher's lounge possesses a distinct and somewhat peripheral character,

where something different unfolds. It serves as a portal within the “educational cave”¹, offering a glimpse into a realm where alternative activities occur.

At this very moment, the teacher’s lounge represents for me a liminal space between two distinct spheres: the school and the university. Although I am physically present in the school, my thoughts are immersed in academic research. Moreover, as a schoolteacher with an academic background, I find myself professionally occupying a liminal space between these two institutions. In my current role, I endeavor to bridge the gap between theory and practice, navigating the intersections between academia and the classroom.

As a consequence of occupying this liminal position, I am aware that my paper may seem unconventional to both academic and general audiences. It will delve into research topics, undoubtedly, but it will also be influenced by the ambient sounds of the school’s corridors, so to speak. It will not merely recount specific classroom practices, yet it will not solely engage in abstract academic discourse either. Instead, I aim to remain faithful to my in-between status and “write on the margins” (Terdiman, 2002), as French theorist Michel de Certeau might suggest. Along with the risk of being misunderstood, nevertheless, I can sense a particular freedom embedded in the “third space” (Serres, 1991) I am dwelling. Between two very structured institutional spaces and their corresponding discourses – the school system and the university – lies a liminal space where unexpected connections of ideas and practices can happen. Metaphorically speaking, from the teacher’s lounge some radical novelty can spread.

In this unconventional paper, I will begin by exploring my own position of marginality as a springboard to discuss the concept itself. Then I will introduce the different conceptions of marginality proposed by Michel de Certeau and Ivan Illich. From this comparison marginality will appear as a force of renewal. I will finally argue that marginality, with its inherent radical weakness, harbors the potential for creativity and innovation within educational practices. In today’s educational landscape, dominated by neoliberal “learnification” discourse (Biesta, 2005), educating on the margins of institutional and discursive norms can serve as a pathway to emancipatory education.

¹ The expression refers Jan Masschelein’s perspective on schooling as an experience of detachment from the everyday world to concentrate solely on studying (Masschelein & Simons, 2013).

2. *Marginality as micro-resistance: Michel de Certeau*

Between the realms of school and university, I find myself occupying a marginal position. I inhabit a space distant from the institutional center. This prompts me to ponder: what does it truly mean to be marginal? Identifying something as marginal necessitates acknowledging a dichotomy between a central locus and a periphery, thus recognizing a hierarchical relationship between the two. Which “centers” am I considering in this context, and what are the characteristics I attribute to myself as a “marginal”²?

To address these inquiries, we could draw upon the insights and experiences of several scholars and educators from the 20th century. French philosopher Simone Weil, for instance, despite her devout Catholicism, chose not to directly involve herself in the Church’s affairs. Instead, she maintained a position of voluntary marginality, enabling her to immerse herself in the lives of the poorest and most disadvantaged. In doing so, one of the century’s most eminent philosophers embraced marginality as a prerequisite for understanding reality from its most vulnerable vantage point (Greco, 2023). Some great educators from the past century have shown similar sensibilities. Lorenzo Milani’s school of Barbiana – one of the mostly known experiments in emancipatory education in Italy – was made possible by Barbiana’s distance from the city centers and, consequently, from the civil and religious authorities. Lorenzo Milani was certainly not enthusiast in the first place about being sent to a little village in the Tuscany mountains, but such condition of isolation is one of the conditions that made his educational experiment possible (Gesualdi, 2020). Similar considerations can be done regarding Mario Lodi or Danilo Dolci’s teachings, all developed in marginal environments and thriving in such condition.

Among other examples, some attention should be devoted to the works

² The term “marginal” in pedagogy and educational studies is predominantly associated with situations of social exclusion. Research on “marginality” within these fields frequently engages with subaltern studies, cultural studies, and postcolonial theories (Zoletto, 2012; Brisset, 2020; Borg *et alii*, 2002). Such research often conceptualizes marginality as a cultural and material condition of inferiority affecting certain groups, with education playing a pivotal role in addressing and overturning this inferiority to foster equitable relationships among diverse identities and backgrounds. However, in this article, I aim to propose an alternative understanding of marginality.

by French social scientist Michel de Certeau (1925-1986). Eclectic historian, anthropologist and theologian, de Certeau has worked on the margins of different disciplines³ and spaces⁴, making marginality a specific of his intellectual trajectory. Nevertheless, identifying a definition of marginality in de Certeau's works is not an easy task. Defining concepts was certainly not a preoccupation for de Certeau, more interested in identifying how alterity is at work in different systems and situations than he was in straight definitions and precise conceptualizations. We could though read some meaningful passages without looking for a straightforward definition but rather following a trajectory of thoughts helping us to think "the" margin and "on the" margin, and to apply such "marginal thinking" to our educational environments.

Let us read firstly a passage from the collection of essays *Culture in the plural*:

Today, institutions are made more with emigrants than with part-timers; travelers are more numerous than harbingers of nostalgia. The prophet Ezekiel, who was an able poet of the language of imagination, at this juncture furnishes us with a "vision" that now acquires a different – but always formidable – meaning. He lived a time when Jerusalem, crushed by the Babylonians, was under the yoke of deportations, and when the citizens who were spared believed themselves part of the elite because they remained inside the sacred walls. The prophet saw the chariot with its four cherubim carrying the "glory" of Jehovah fly over the Temple and leave the city (Ezekiel 10-11). The Spirit left the walled confines. [...] Today something similar is happening. An exile is in the works (de Certeau, 1997, pp. 7-8).

³ Trained as an historian of modern mystic, de Certeau later developed several different interests in anthropology, sociology, psychoanalysis and theology. His was among the founders of the Lacanian *Ecole Freudienne* in Paris and had meaningful contacts with all the French cultural establishment of the 1960 and 1970. According to most de Certeau's scholars, the interest in alterity is the core question around which all his intellectual efforts were built (Buchanan, 2001; Zemon Davi, Giard, 2016; Petit 2020).

⁴ Michel de Certeau was a devoted traveller. He initially joined the Society of Jesus because he dreamed of becoming a missionary (following the example of some eminent Jesuits like Matteo Ricci). He was never sent abroad as a missionary, but as a scholar he travelled extensively through Europe and Latin America (he was especially fond of Brazilian and Mexican cultures). In addition, from 1978 to 1984 de Certeau was appointed as a visiting scholar in San Diego, California (Dosse, 2002).

Reflecting on contemporary institutions, de Certeau underlines that none of them seems capable of fulfilling individuals' quest for significance. Political parties, schools, nation-states, and religious organizations appear to have lost their credibility and authority to organize people's lives. Consequently, the majority of the population—at least in Western societies—wanders on the margins of institutions, seeking the sense of meaning they no longer find in institutional centers. Marginality is today a condition of the majority, writes de Certeau in the preface of one of his major works, *The Practice of Everyday Life*:

Marginality is today no longer limited to minority groups but is rather massive and pervasive; this cultural activity of the non-producers of culture, an activity that is unsigned, unreadable, and unsymbolized, remains the only one possible for all those who nevertheless buy and pay for the showy products through which a productivist economy articulates itself. Marginality is becoming universal. A marginal group has now become a silent majority (de Certeau, 1988, p. XVII).

As the first quote suggests with a biblical metaphor, the meaning that was once protected within institutional walls (the “glory” of Jehovah hidden inside the Temple's walls) has left and is now wandering in the city. Institutional powers still exist and determine many aspects of the individuals' lives, as de Certeau clearly states following Foucault (Bocchetti, 2015; Biancotti, 2004). However, the majority seeks meaning on the margins of these powers, relying on a myriad of acts of micro-resistance. To be consistent with the metaphor, the Temple's walls are still there but Jehovah's glory has left and the faithful are wandering around to chase it. One example of this phenomenon – already identified by de Certeau in the late seventies – is the growing interest from western people in Asian religions and spiritualities (Willet, 1983). Such interest represents according to de Certeau a “theatralization” of existential demands that are not met by traditional institutions. Consequently, people search for the meaning they lack through an “exile” on the margin of their traditional beliefs.

This clash between institutional powers—shaping everyday life but incapable of filling it with meaning—and acts of micro-resistance in the margins—building ephemeral space of meaning and individual affirmation— is described by de Certeau with the terms strategies and tactics⁵. These two

⁵ These terms are among the most widely known theorizations by Michel de Certeau, and the literature on these concepts is wide. Useful introductions to this dichotomy in the

terms sum up the dialectic between power and resistance, but also—and that is the most interesting aspect for our current argument—between institutional power and marginal resistances. The quest for individual meaning on the margins of institutions is according to de Certeau a form of micro-resistance to institutional demands. For instance, anticipating the post-colonial vague of the late XX century, de Certeau saw in the use of French language made by former colonized people a form of tactical resistance. Martinican French, the different forms of African French are all example of individual affirmation by colonized people that do not refuse the institution of French language as a whole, but they rather build spaces of micro-resistance. This is best visible, again according to de Certeau, in French schools, where a clash between the supposed “purest” form of language is thought but the “impure” language is widely used by foreign pupils (de Certeau 1979; 1986).

To summarize: according to de Certeau marginality is a condition of the majority, characterized by a quest for meaning that materializes itself as wandering on the margins of institutions⁶ and practicing acts of micro-resistance. It is worth noting that according to de Certeau marginality implies in a sense recognizing the existence of a center or, more precisely, recognizing forms of authority—even if they are not fulfilling the quest for meaning. Being on the margins is creative and subjectifying as long as it entails some relation to a center: without some reference – even in a negative form – to an authority marginality falls into chaos⁷.

3. Marginality as refusing institutions: Ivan Illich

In 1969, de Certeau published an article enthusiastically describing the cultural work undertaken in the Mexican city of Cuernavaca by the Center for Intercultural Dialogue on Development (de Certeau, 1969). The center,

general economy of de Certeau’s works can be found in Highmore (2006), Lampugnani (2023) and Rovea (2022).

⁶ An important analysis of the significance of the metaphor of wandering – with a particular focus on the institutional transformation of the catholic church – can be found in Benjamins (2018).

⁷ In a collection of essays on the May ’68 riots, de Certeau’s notes exactly this risk in the student’s protests. As long as students have an authority to detach themselves from they are culturally and politically creative, but if they are not able at some point to build some alternative authority their demand will just slowly turn into chaos. See de Certeau (1994).

founded in the early 1960s by the Austrian priest and social scientist Ivan Illich, operated for several decades as a hub for counter-cultural development. It hosted researchers and activists focused on spiritual renovation, ecology, and justice⁸. De Certeau describes Illich as someone who “traces paths that do not resemble anything else” (de Certeau, 1969, p. 440), pointing Illich as an example of marginal micro-resistance.

One of the mostly known Illich’s ideas is certainly the proposal of deschooling *society* (Illich, 1972). Ivan Illich’s concept of deschooling society critiques the institutionalization of education and advocates for the dismantling of traditional schooling systems. Illich argues that formal education perpetuates social inequalities and stifles individual creativity and critical thinking. He contends that schools function as instruments of social control, reinforcing existing power structures rather than fostering genuine learning. To counter this, Illich proposes the creation of decentralized, learner-driven networks that facilitate education through voluntary and collaborative means. This radical rethinking of education challenges the conventional paradigm and calls for a society where learning is integrated into everyday life, free from the constraints of institutionalized schooling⁹.

Consequently, we could state that according to Illich, marginality implies a strong critique of institutional powers. Illich’s critique towards institutions, indeed, is way more radical than de Certeau’s. In *Deschooling Society*—but also in other books like *Tools for Conviviality* (Illich, 1973/2001) – the creative marginality proposed entails refusing the very idea of institutionalization in favour of an anarchic exchange of knowledges and experiences among people. In order for marginality to be truly creative – according to Illich – the only way is to refuse institutions and build free networks, be them for learning, for spiritual growth or for material necessities.

⁸ The life and works of Ivan Illich are described in detail in Todd Hartch’s *The prophet of Cuernavaca. Ivan Illich and the crisis of the west* (Hartch, 2015). The author brilliantly follows the thread that links Illich’s life with his works, thus using his philosophy to clarify his life and vice versa.

⁹ Illich’s ideas have been recently brought up in the scholarly discussion about the future of higher education. The radical critique of institutionalization is obviously strictly linked to the contestant cultural atmosphere of the ’60 and ’70, but Illich’s core ideas are still relevant to the educational debate. See for instance the extensive bibliography in Marin *et alii* (2018).

Despite de Certeau's positive judgment on Illich's philosophy, such radical refusal of institutions was not received by the French Jesuit. Even biographically Illich and de Certeau reflect their differing approaches to dealing with institutions: Illich renounced to his priesthood in late 1968 to pursue his career as a free intellectual, while de Certeau remained a Jesuit priest until the very end of his life¹⁰. These different choices are sustained by different conceptions of institutions and creative marginality: Illich's radical critique calls for a refusal on institutional powers and for a free circulation of knowledge, while de Certeau was convinced that the most could be achieved by dwelling on the margin of institutions, taking advantage of what its power has to offer to individual creativity.

We could now ask ourselves, going back to the introduction of this paper: is marginality 'educational' in the sense it is conceived by Illich and de Certeau? Is being 'marginal' in education a creative condition as a micro-resistance or better as radically critical position?

4. *Conclusions: schooling as a marginal practice*

Masschelein and Simons write in their *In defense of the school: a public issue* about the role of the teacher as follows:

The teacher as a pedagogic figure and a master both devoted to and well versed in her subject. But also a master who makes the conscious choice to remove her craft or business from the productive sphere, where it still has a clear return, in order to engage it and offer it fully and exclusively as subject matter (the subject for the sake of the subject, the craft for the sake of the craft) (Masschelein, Simons 2013, p. 113).

Although the authors do not explicitly use the concept of marginality, their description shows some overlap with this idea. Indeed, the teacher, as someone who loves both their subject and their students, inevitably positions themselves on the threshold of different institutions: the university, the school, and other professional groups, particularly in the case of teachers of

¹⁰ Nevertheless, de Certeau experienced some heavy disagreements with his superiors, especially after the publication of his controversial book *Le christianisme éclaté* (de Certeau, 1973) about the crisis of the Catholic Church.

technical subjects. This liminal position highlights the teacher's role in navigating and bridging these institutional boundaries, reflecting a marginal yet crucial position within the educational landscape, as stated in the introduction of this paper.

According to both de Certeau and Illich, marginality can be conceived as creative, provided it involves a condition of weakness and detachment from institutional centers. The differing conceptions of marginality proposed by these scholars can be helpful in further reflecting on the marginality of education. Considering the current discourse of "learnification" (Biesta, 2005; Simons, Masschelein, 2006) or the "tamings" (Masschelein, Simons, 2013) that schools in Western societies are experiencing, the marginality of teachers can still ensure some independence and freedom. Teachers occupy marginal spaces as they withdraw their knowledge from market-oriented goals to serve new generations¹¹. When teachers "suspend" (Lewis, Friedrich, 2015) the sense of their knowledge to allow pupils to experience it, they creatively inhabit an institutional margin. Thus conceived, the practice of schooling is inherently marginal: schooling, according to the authors cited, represents the very act of detaching knowledge from its institutional centers to pass it to the new generation so that they can "begin anew" (Masschelein, Simons, 2013) with it¹².

The two versions of the concept of marginality proposed by Illich and de Certeau present notable differences when considered educationally. Illich's conception remains thought-provoking, as it encourages teachers to be attentive to the subtle influences cultural institutions exert on individuals. While some aspects of the utopian vision of deschooling may seem outdat-

¹¹ The critique towards market-oriented values in education is becoming a sort of obliged starting point for every discourse in the field of theoretical pedagogy today. Influential works in critical pedagogy such as Giroux (2011) and Baldacci (2019) contributed to this. Nevertheless, different discourses are emerging that try to avoid the classical critical-dialectic posture to explore affirmative ways to conceive education outside the so-called neoliberal paradigm. Some significant examples are Biesta's (2010) proposals of a *value-based education*, Masschelein and Simons (2013) idea of *scholé*, Vlieghe and Zamojski's (2019) *things centered pedagogy* or Thoilliez's (2019) conception of education as *craftmanship*.

¹² One of the core pedagogical ideas by Masschelein and Simons consists in the conception of schooling as the act of "beginning anew" with something. This means that schooling is not about passing information of practices to the next generation, but rather about giving them the occasion to experience freely and eventually to change the elements of the world they inhabit.

ed, it continues to serve as a stimulus to avoid the “stultification” (Rancière, 2009; Biesta, 2017) that educational institutions can induce. Conversely, de Certeau’s ideas on marginality merit re-examination and attention. Viewing the school’s marginality as a collection of tactical acts of micro-resistance is valuable for reconsidering the role of education in contemporary societies. Avoiding both a market-oriented vision of education and a captivating but sterile anti-establishment stance, de Certeau’s thoughts regard marginality as a force for renewal. According to the French Jesuit, the fragile position of being marginal unveils unforeseen possibilities for both free subjective formation and the renovation of institutions themselves¹³.

¹³ See also Séradin (2017) for an extensive reading of de Certeau’s concepts of *strategy* and *tactics* from a pedagogical point of view.

References

- Augé M. 2020. *Non-places: An introduction to supermodernity*. Londra: Verso Books.
- Baldacci M. 2019. *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman Z. 2013. *Liquid modernity*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Benjamins, J. 2018. The Politics of Wandering in Michel de Certeau. *Political Theology*. 19(1). 50–60.
- Biancotti J. A. 2004. Foucault y De Certeau. Entre las tecnologías de poder y las tácticas de las resistencias. *La Trama de la Comunicación*. 9. 1–5.
- Biesta G. 2005. Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*. 25. 54–66.
- Biesta G. 2010. Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*. 29(5). 491–503.
- Biesta G. 2017. Don’t be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*. 15(1). 52–73.
- Buchanan I. 2001. Introduction: Michel de Certeau--in the Plural. *South Atlantic Quarterly*. 100(2). 323–329.
- Bocchetti A. 2015. Entre golpes e dispositivos: Foucault, Certeau e a constituição dos sujeitos. *História da Historiografia*. 18. 43-56.
- Borg C., Buttigieg J. A., Mayo P. (Eds.). 2002. *Gramsci and education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Brissett N. O. 2020. Teaching like a subaltern: Postcoloniality, positionality, and pedagogy in international development and education. *Comparative Education Review*. 64(4). 577-597.
- De Certeau M. 1969. Cuernavaca: Le centre interculturel et Mgr. Ivan Illich. *Études*. 436–440.
- De Certeau M. 1973. *Le christianisme éclaté*. Paris: Seuil.
- De Certeau M. 1979. *Ecole et cultures: Déplacer les questions*. Genève: Université de Genève.
- De Certeau M. 1986. Économies ethniques: Pour une école de la diversité. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 41(4), pp. 789–815.
- De Certeau M. 1988. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.

- De Certeau M. 1994. *La prise de parole et autres écrits politiques*. Paris: Seuil.
- De Certeau M. 1997. *Culture in the plural*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Dosse F. 2002. *Michel de Certeau. Le marcheur blessé*. Paris: La Découverte.
- Dussel I. 2018. The digital classroom: A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning. In I. Grosvenor, L. Rosén Rasmussen (Eds.). 2018. Making Education: Material School Design and Educational Governance. *Educational Governance Research*. 9. 173-196.
- Gesualdi M. 2020. *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Giroux H. A. 2011. *On critical pedagogy*. Londra: Continuum.
- Greco T. 2023. *Curare il mondo con Simone Weil*. Bari: Laterza.
- Hartch T. 2015. *The prophet of Cuernavaca. Ivan Illich and the crisis of the West*. New York: Oxford University Press.
- Highmore B. 2006. *Michel de Certeau: Analysing culture*. Londra: Continuum.
- Illich I. 1972. *Deschooling society*. New York: Harrow.
- Illich I. 1972/2001. *Tools for conviviality*. Londra: Marion Boyars.
- Lampugnani D. 2023. *Modernità e alterità. Un percorso sulle tracce di Michel de Certeau*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lewis T. E., Friedrich, D. 2015. Educational States of Suspension. *Educational Philosophy and Theory*. 48 (3). 1–14.
- Marin L., Masschelein J., Simons M. 2018. Page, Text and Screen in the University: Revisiting the Illich Hypothesis. *Educational Philosophy and Theory*. 50(1). 49-60.
- Masschelein J., Simons M. 2013. *In defence of the school: A public issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Morra S. 2004. "Pas sans toi". *Testo parola e memoria verso una dinamica ecclesiale negli scritti di Michel de Certeau*. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana.
- Petit J.-F. 2020. *Michel Foucault et Michel de Certeau. Le dialogue inachevé*. Paris: Parole et silence.
- Rancière J. 2009. *Il maestro ignorante*. Milano: Mimesis.
- Rovea F. 2022. *Una pedagogia dell'esilio. Eterologia, alterità e formazione a partire da Michel de Certeau*. Milano: Franco Angeli.
- Séradin J.-Y. 2016. *Penser avec Michel De Certeau. Une pédagogie du quotidien*. Lyon: Chronique Sociale.
- Serres M. 1991. *Le tiers instruit*. Paris: François Bourin.

- Simons M., Masschelein J. 2006. The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417-430.
- Terdiman R. 1999. La marginalité de Michel de Certeau. *Rue Descartes*, 25, pp. 141–158.
- Thoilliez B. 2019. The Craft, Practice, and Possibility of Teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 38(5), pp. 555–562.
- Vliegh, J., Zamojski P. 2019. *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer.
- Willett L. 1983. Traverses: Une interview avec Michel de Certeau. *Paroles gelées*, 1(1), pp. 1–13.
- Zemon Davis N., Giard L. 2016. La quête de Michel de Certeau. *Esprit*, 3(3), pp. 261–278.
- Zoletto, D. 2012. *Pedagogia e studi culturali*. Pisa: ETS.

Assia Djebar, un'algerina fuori dell'Algeria: quando lo stare al margine diventa generativo

Carla Roverselli

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Roma Tor-Vergata
e-mail: roverselli@lettere.uniroma2.it

Assia Djebar (1936-2015) è una donna algerina vissuta esule quasi tutta la vita in Francia a Parigi. Partecipa da giovane alla lotta per l'indipendenza dell'Algeria ma ben presto l'iniziale impegno civile si trasforma in una ricostruzione storica, autobiografica e sociale delle vicende postcoloniali del suo paese e della situazione delle donne algerine. La volontà di rimanere al margine viene espressa anche attraverso la scelta di usare la lingua del nemico, il francese, come elemento di trasgressione. È con la scrittura che si pone accanto alle donne algerine incoraggiandole ad emanciparsi.

Parole chiave: donne; margine; esilio; femminismo islamico; educazione.

Assia Djebar, an Algerian woman outside Algeria: when being on the margin becomes generative

Assia Djebar (1936-2015) is an Algerian woman who lived in exile almost all her life in Paris, France. As a young woman, she took part in the struggle for Algerian independence. Still, her initial civil commitment soon turned into a historical, autobiographical, and social reconstruction of her country's post-colonial events and the situation of Algerian women. The desire to remain on the margins is also expressed through the choice to use the enemy's language, French, as an element of transgression. Through writing, she places herself alongside Algerian women, encouraging them to emancipate themselves.

Keywords: women; margin; exile; Islamic feminism; education

La vita

Assia Djebbar (pseudonimo di Fatima-Zohra Imalayène) è una scrittrice algerina, femminista islamica, poetessa e regista che ha dato voce all'emancipazione delle donne della sua terra natia. È vissuta in esilio volontario quasi tutta la vita.

Nata a Cherchell (Algeria) nel 1936 in una famiglia benestante della piccola borghesia, quando l'Algeria era ancora una colonia francese, è morta a Parigi (Francia) nel 2015. Il padre, un insegnante elementare della scuola coloniale, introduce la figlia nel regno della lingua scritta (il francese) e nell'universo letterario e filosofico del nemico.

La madre, discendente di una famiglia aristocratica e marabutica berbera, comunica alla figlia un vasto patrimonio di tradizioni, legato alla trasmissione orale: era una persona profondamente immersa nella cultura tradizionale e indossava sempre il velo quando usciva di casa.

L'unione fra il padre e la madre fu un matrimonio d'amore, 'all'europea', fra una donna dell'aristocrazia locale e un intellettuale emerso da un ambiente rurale, sicuramente progressista per quanto riguardava l'educazione della figlia (Petrich, 2004, pp. 13-14). Assia Djebbar, infatti, crebbe in francese nelle migliori scuole algerine grazie al supporto del padre, uomo di cultura e di mentalità aperta, ricevendo una formazione di stampo europeo (Siebert, 1997, pp. 21-29).

Nella vita di Assia ci sono stati due periodi di esilio: il primo contingente, il secondo volontario.

Si trasferisce giovanissima a Parigi, e nel 1954 frequenta il liceo Fénelon, successivamente è ammessa alla prestigiosa École Normale Supérieure di Sèvres. Nel 1954 in Algeria inizia la guerra di liberazione contro il regime coloniale francese. Nel 1956 Assia partecipa allo sciopero generale degli studenti algerini che lottano per l'indipendenza della loro terra (Siebert, 2023). Nel 1958 inizia a collaborare come giornalista con il periodico *El-Moudjhaïd* ("Il combattente", organo del Fronte di Liberazione Nazionale, FLN) e conosce Frantz Fanon (Faulkner, 1996).

Nel 1957 e poi nel 1958 pubblica i primi due romanzi (*La Soif* e *Les Impatients*) con lo pseudonimo che sceglie per l'apparizione in pubblico: Assia Djebbar. Il significato di questo pseudonimo lo spiega lei stessa: Djebbar, in arabo classico, significa l'intransigente e Assia, in dialetto, è colei che consola, riconcilia, accompagna con la sua presenza (Siebert, 2012, p. 41).

Nel 1958 si sposa con un militante del Fronte di Liberazione Nazionale, e da Parigi si sposta a Tunisi, dove prepara la sua laurea in Storia, e poi a Rabat in Marocco dove dal 1959 al 1962 diventa assistente di Storia dell’Africa del Nord all’Università.

Durante il soggiorno a Tunisi e nei campi profughi alla frontiera algerino-tunisina durante la guerra di liberazione la Djebbar ha collaborato con Franz Fanon (Siebert, 1997, p. 12).

Torna in Algeria nel luglio 1962, quando viene dichiarata l’indipendenza, e dal 1962 al 1965 insegna Storia moderna e contemporanea dell’Africa del Nord all’Università di Algeri. Successivamente nella medesima Università insegna dal 1974 al 1980 Letteratura francese e del cinema¹.

Dopo la conquista dell’indipendenza dai francesi nel 1962, l’Algeria si ritrova in uno stato di guerra civile che miete migliaia di morti. Dal 1965 al 1975, quando inizia il decennio nero della guerra civile, Assia Djebbar, che si definisce una *femme en marche*, si allontana volontariamente dalla sua terra e vive e lavora fra Algeri e Parigi. Percepisce come limitanti e soffocanti le tendenze politiche nel suo paese: un socialismo di Stato che apre a forme di islamismo intransigente e retrogrado. Diffida del regime algerino all’insegna dell’unicità: partito unico, religione unica, lingua unica, memoria unica. In un paese caratterizzato in precedenza dalla convivenza di tante culture e lingue, la Djebbar sostiene che la pluralità è garanzia di libertà (Siebert, 2012, pp. 42-43). Nel 1967 pubblica *Les alouettes naïves*, l’ultimo romanzo prima di un lungo silenzio letterario che va dal 1968 al 1978. Durante questi ‘anni cerniera’, la Djebbar sostiene che

quel silenzio non è stato veramente di scrittura, ma fatto di tentativi di scritture diverse, di natura differente, di discipline molteplici: teatro, indagini sociologiche sul campo in merito all’agricoltura algerina, riprese cinematografiche [...] Quei dieci anni di silenzio letterario sono dunque serviti a questo: cercare, se non di uscire dal mio francese, lingua di scrittura, almeno di allargarlo (Djebbar, 1999/2004, p. 37).

Durante il 1975 e il 1976 nelle riprese cinematografiche riesce a cogliere ‘un arabo delle donne’: “una lingua delle donne’ di uso parallelo, perlopiù clandestino e occulto, rispetto all’arabo ordinario, quello della comunità (per non dire ‘la lingua degli uomini’)” (*ivi*, p. 38).

¹ Scheda biografica su Assia Djebbar: <https://www.academie-francaise.fr/les-immortels/assia-djebbar?fauteuil=5&election=16-06-2005>.

Negli anni Settanta sospende dunque l'attività di scrittura per dedicarsi al cinema: ascolta e raccoglie le voci delle donne algerine, e produce due film che le hanno permesso di farle parlare. Nel 1977 realizza un lungometraggio per la televisione algerina *La Nouba des femmes du Mont Chenoua*, per il quale ottenne nel 1979 il Premio della critica internazionale alla Biennale del Cinema di Venezia. In questo film, con una chiara intenzione femminista, la Djebbar vuole riscrivere la storia delle donne attraverso la cinematografia, ma fu criticata dal pubblico algerino. La stessa Djebbar rivela in qualche modo il motivo delle critiche ricevute:

L'elemento provocatorio del film (e io me ne ero resa conto) era che io avessi voluto far vedere una donna che guarda le altre donne, che parla con le altre donne. Avevo voluto fare il vuoto per quanto riguarda gli uomini, perché di solito succede il contrario (Siebert, 1997, p. 69).

Nel 1980, dopo essersi separata dal primo marito, sposa Malek Alloula, scrittore e poeta algerino e si stabilisce di nuovo a Parigi, anche se le sue visite in Algeria restano frequenti. In collaborazione con lui, scrive il film *La Zerda et les chants de l'oubli*. Quest'opera è

un lungometraggio composto da immagini tratte dagli archivi della Gaumont-Pathé riguardanti l'occupazione francese della prima metà del Novecento. [...] La banda sonora che fa da contrappunto alle immagini, è costituita da voci *off* che si esprimono in francese, arabo e berbero. Le immagini sono quelle della propaganda francese, della Francia che si compiace del suo impero; in esse il conquistatore [...] esprime la vittoria, la conquista e il possesso dell'Altro. [...] Il senso del film di Assia Djebbar è proprio nell'invito a guardare ciò che si trova oltre il documento visivo, a guardare l'invisibile. Sono le voci *off* che, insinuandosi nelle immagini francesi, le contraddicono e le sovvertono, imponendo allo spettatore di spostare lo sguardo verso il fuoricampo, verso ciò che i Francesi non hanno voluto vedere. Le voci *off* richiamano l'attenzione verso quello spazio 'altro' che c'è ma non si vede (Bava, 2002, pp. 93-94).

Non potendo lavorare ad Algeri come scrittrice di romanzi in lingua francese e nemmeno come regista nella sua lingua madre, decide di tornare e stabilirsi a Parigi nel 1980. Dal 1980 al 2005 la sua vita a Parigi è dedicata quasi esclusivamente alla scrittura di romanzi, saggi, teatro e critica. Dal 1983 al

1989 è scelta dal ministro degli Affari Sociali Pierre Bérégovoy a rappresentare l'emigrazione algerina nel Consiglio di amministrazione del FAS (*Fonds d'action sociale*). Dopo la pubblicazione nel 1985 del romanzo *L'Amour, la Fantasia* (Djebar, 1985/2010), svolge regolarmente delle tournée di letture dei suoi testi in Germania e in Italia e tiene conferenze in università inglesi e americane. A Parigi scrive alcune delle sue opere più note: *Ombre sultane* (Djebar, 1987), *Lontano da Medina* (Djebar, 1991/2001), *Vasta è la prigione* (Djebar, 1995), *Bianco d'Algeria* (Djebar, 1996/1998).

Negli anni Novanta si interessa all'opera di Camus, mentre cercava risposte alle violenze che in quel periodo si stavano perpetrando in Algeria (Klein, 2013). Nel 1991 incontra in Canada Gayatri Chakravorty Spivak: si instaura tra le due una magica intesa, tanto da definirsi sorelle gemelle (Spivak, 2015).

Nel 1995 insegna negli Stati Uniti alla Louisiana State University, dove dirige anche il *Centre d'Études francophones*. Lo spostamento negli Stati Uniti rappresenta per Assia *un exile dans l'exile* (Siebert, 1997, p. 17).

Nel 2001 lascia la Louisiana per insegnare alla New York University, dove nel 2002 è stata nominata *Silver Chair Professor*. Nel 2005 è stata eletta membro dell'Académie Française, diventando la prima scrittrice algerina a farne parte². Muore il 5 febbraio 2015 dopo una lunga malattia.

Esule e fuggitiva

Assia Djebar sperimenta l'esilio intellettuale nelle sue manifestazioni dirette e indirette: si trasferisce in Francia allontanandosi dalla madre patria, non vuole appartenere ad alcuna istituzione algerina, sceglie di scrivere in francese anziché in arabo, e vive una forte contrapposizione tra l'essere allo stesso tempo insider e outsider.

A partire dagli anni Sessanta inizia un esilio volontario:

Malgrado tutto, mi sono state offerte varie occasioni; dopo il '62 non ho fatto altro che rifiutare le cose che mi venivano proposte e, nel giro di pochissimo tempo, ho preso ad apparire come una persona che è sempre sul margine. Quando poi la situazione si è bloccata, ho preferito andarmene, perché per me la libertà risiede veramente nella capacità di sce-

² Scheda biografica su Assia Djebar: <https://www.academie-francaise.fr/les-immortels/assia-djebar?fauteuil=5&election=16-06-2005>.

gliere di essere altrove. Rispetto alla mia cultura, sono un'erede e insieme una fuggitiva, pronta a partire e qualche volta anche a rompere (Siebert, 1997, pp. 217-218).

Dopo il 1962 decidere di allontanarsi dall'Algeria perché critica le politiche del nuovo governo:

Sul piano del potere si sono coniugati tutti i pericoli: il partito unico, il socialismo autoritario che di socialista non ha che il nome e – altra cosa che per me è stata terribile da ogni punto di vista – un'immagine dell'Algeria dove il progresso si compie attraverso i contadini. Di questi valori rurali tradizionali (per di più di una ruralità spossessata, sradicata) loro si sono fatti una bandiera. [...] Ci illudiamo, tuttavia, se diciamo che sono i contadini, con la loro purezza, con la loro tenacia e il loro coraggio, a mostrarci la strada (*ivi*, pp. 222-223).

La critica della Djébar nei confronti delle autorità governative algerine perdura negli anni e si acuisce. Ciò conferma la sua strategia di fuga:

Cos'è l'Algeria di oggi? È un'immagine ibrida annegata nel sangue e nella violenza. Questo, però, non viene soltanto dagli islamisti, viene dal regime di polizia, dall'esercito, dalle tante mafie. [...] L'unica sopravvivenza sta nel cercare di uscire ogni volta che è possibile e nel continuare a riflettere anche se si è all'altro capo della terra. Questa, almeno, è la mia strategia (*ivi*, p. 226).

Tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta la violenza in Algeria sfocia in una sanguinosa guerra civile (Gallissot, 1987, pp. 69-107). Sono anni di sanguinosi attacchi terroristici alla popolazione civile, di assassinii di intellettuali, scrittori, artisti stranieri e di tante donne. Assia dal suo esilio in Francia e negli Stati Uniti, interviene con due libri, nel 1996 *Bianco d'Algeria* (Djébar, 1996/1998) nel 1997 *Orano, lingua morta* (Djébar, 1997).

Dice ancora Assia in un'intervista (ma anche in *Bianco d'Algeria*):

Semplicemente, non la vedo più l'Algeria. Semplicemente, volgo le spalle alla terra natia, alla nascita, all'origine. Semplicemente, scopro la terra intera, gli altri paesi, le molteplici storie. [...] Semplicemente, riabito altrove; mi cirondo d'altrove e palpito ancora. E ho desideri di danza.

Rido già. Piango anche, subito dopo, turbata di constatare che torno a ridere. Insomma, sto guarendo! A modo mio, dimentico. Dimentico il sangue, e dimentico gli assassini. Quant'è grande la terra! Quanto il mio cuore! (Djebar, 1996/1998, pp. 113-114; Siebert, 1997, p. 18).

Il suo bisogno di scrivere in libertà ha determinato il trasferimento parziale negli Stati Uniti: dal 1997 ha insegnato nella Louisiana e dal 2001 a New York. Dall'Algeria, alla Francia, dalla Francia agli Stati Uniti: un esilio nell'esilio. Ha detto la Djebar in un'intervista del 1997: "Quando si ha l'impressione di non poter tornare, anziché rimanere in un esilio, dove si annida un non-ritorno nella durata, allora l'unica soluzione di questo non ritorno è quella di andare più lontano. Dopo tutto la terra è tonda" (Siebert, 2012, p. 48; Id., 1997, pp. 17-18).

La scrittura diventa lo strumento per evadere³, per allontanarsi, per affrontare e combattere il silenzio (quello suo e quello di tutte le donne algerine⁴): "la scrittura sarebbe, fin dal suo sorgere, una parola silenziosa in movimento" (Djebar, 1999/2004, p. 30).

La scrittura di Assia Djebar è una scrittura d'esilio, dei margini, della frontiera; è uno sguardo su una storia, su una comunità rivolto da un punto di vista decentrato; è un ritorno al '*Nous*' della comunità, non alla ricerca di un'appartenenza, ma di un'origine: non per 'riconoscersi' in una comunità di appartenenza, ma per 'conoscersi di nuovo' attraverso un ritorno alle origini. [...] La scrittura d'esilio di Assia Djebar è scrittura della fuga in avanti, del divenire, una scrittura 'nomade', non solo della doppia (dis)appartenenza, ma del rifiuto di appartenenza (Bava, 2002, pp. 27-28).

³ "Deserto, o solitudine, che ritengo peculiare di tutti gli inizi: mettersi d'un tratto a scrivere, forse troppo giovane, durante la guerra d'Algeria [...] scrivere romanzi, che apparivano gratuiti, [...] era un modo per evadere dall'austera studentessa algerina che ero allora, poi dalla silenziosa donna esiliata che sono diventata" (Djebar, 1999/2004, p. 19).

⁴ "Ho detto che 'scrivo a forza di tacere'. Scrivo per affrontare e combattere un duplice silenzio. Il mio, quello della mia persona (per esempio, in questi ultimi anni, dinanzi all'indicibile violenza in Algeria, sono senza voce, senza parole, veramente autistica). [...] Da molto tempo affronto un'altra sorta di silenzio, certo più insidioso [...] si tratta del silenzio iscritto nella mia genealogia materna. [...] La secolare messa in ombra delle donne in islam" (*ibidem*).

Assia Djébar definisce la scrittura dell'esilio una "scrittura dell'espatrio"⁵,

a sottolineare l'importanza non tanto del luogo di approdo, quanto del luogo dal quale si è costretti a fuggire. [...] Lo spazio dell'esilio non è inteso da lei come una terra d'approdo e punto di arrivo, ma come 'distanza' a partire dalla quale l'autrice si interroga sul ritorno, possibile o impossibile, sui concetti di appartenenza o filiazione, sulle origini intese come eredità. L'esilio in Assia Djébar è causa di un ritorno continuo e ossessivo alle origini, ritorno caratterizzato da una lacerazione: "Algeria tra desiderio e morte" (Bava, 2002, pp. 8-10).

La scelta di stare al margine

Assia Djébar decide di porsi ai margini per esprimere il suo dissenso verso il governo algerino. In primo luogo, si pone ai margini della lingua, e scegliendo di scrivere in francese si pone a margine della sua francofonia. Nella sua scrittura emergono infatti gli echi dell'arabo, la lingua materna; del francese, la lingua del colonizzatore ma anche la lingua della libertà; e del berbero, la lingua non civilizzata, non padroneggiata, primigenia e pagana (Djébar, 1999/2004, p.35). Assia Djébar è consapevole del fatto che stare tra due o tre lingue è rischioso per uno scrittore: c'è il pericolo di cadere in un ventre nero, in una cava oscura, oppure, evitando questa insidia, si spalanca l'opportunità di "vivere nell'avventura dei possibili"⁶.

Lo stare al margine, fra due lingue, rivendica la realtà e la libertà del multilinguismo, la sperimentazione del passaggio da una lingua a un'altra, cosa che invece la sua Algeria ha negato:

⁵ "In un mondo che tende a configurarsi come islam politico, essere scrittore, essere nato per la scrittura (cioè esercitare l'*ig̃tibād* la propria volontà di comprendere, interpretare, ricercare nell'impegno e nel movimento del pensiero), essere dunque scrittore per la traccia, per la virtù della traccia, significa evidentemente, da almeno dieci anni, e ancora per cinquanta, essere destinati all'espatrio; l'avvenire più verosimile per molti sarà scrivere nell'espatrio" (*ivi*, p. 200).

⁶ "Nel 'fra due lingue' [...], c'è anzitutto il 'fra', il *between*, ma, per fare un facile gioco di parole in francese [*entre/antre*: fra/antro, ndr], se questo 'fra-between' diventa un 'antro' (in inglese *a cave*), ossia un ventre nero, una cava oscura, come si partorirà a poco a poco uno scritto per i caeatori? La lingua scritta, inoltrandosi nel *between* ma evitando l'*antre/cave*, come può placarsi, vivere nell'avventura dei possibili?" (*ivi*, p. 35).

per fobia della seconda lingua, della terza, per rifiuto di un multilinguismo iscritto nella nostra cultura fin dall'Antichità (cultura popolare e cultura erudita), per paura dunque della sconfinata molteplicità delle forme, il mio paese (l'Algeria), sotto una vera dittatura culturale, è stato assillato da un monolinguisimo pseudoidentitario: un'unica lingua rivendicata come armatura, carapace, muro! (Djebar, 1999/2004, p. 34)

Il suo stare al margine lo considera un essere “in cammino”, un essere in movimento (*ivi*, p. 9).

Il tema della lingua occupa un posto centrale negli scritti di Assia. Si tratta della distanza tra la lingua parlata (arabo dialettale imparato e parlato dalle donne per esprimere amore, sofferenza, privato) e la lingua scritta (il francese imparato a scuola nel quale si muove con libertà ma sul quale grava l'ombra del colonialismo). Arabo e francese: due modi di vedere e vivere il mondo. Ci sarebbe anche una terza lingua, il berbero, che ascolta ma non parla.

In Assia “ogni discorso sulla lingua implica sempre altro: i rapporti di potere, la storia, l'oppressione e la libertà, le frontiere e la possibilità di attraversarle, l'indicibile del desiderio” (Colombo, 2013, p. 11). La scrittrice algerina associa la lingua materna non solo alla figura della madre, ma anche alle voci, alle parole e ai silenzi delle donne che hanno popolato la sua infanzia. La collega inoltre a luoghi, sfondi e circostanze tipicamente femminili della sua infanzia: una lingua di interni e di intimità (il patio, la terrazza, l'*hammam*, le feste, le danze, le espressioni vocali di gioia per le nascite o le nozze, e i lamenti in occasione dei funerali (*ivi*, p. 14), producendo un francese scritto che accoglie l'oralità del berbero e dell'arabo dialettale, e le voci delle donne del suo paese (Siebert, 2012, p. 44). Ha sviluppato un particolare stile di scrittura che passa dalla memoria storica alla memoria autobiografica, in un percorso che lega l'esperienza collettiva all'elaborazione individuale degli avvenimenti (*ivi*, pp. 18-19).

La Djebar parla della scrittura come velo (Djebar, 1999/2004, pp. 91-96): la ricerca di un compromesso tra l'esprimibile e il non esprimibile. “Ho fin qui utilizzato la lingua francese come velo. Velo sulla mia persona individuale, velo sul mio corpo di donna; potrei quasi dire velo sulla mia propria voce” (Djebar, 1999/2004, p. 43). Proprio a causa dell'educazione musulmana, quando la Djebar si impegna in scritti autobiografici è forte il sentimento di colpevolezza, di pudore e l'esigenza di doversi continuamente giustificare e nascondere (Djebar, 1999/2004, pp. 97-107). Quando ella scrive mette in

atto l'ig̣tihād e cioè una “ardente ricerca su di sé, indagine interiore e intellettuale, e morale” (Djebar, 1999/2004, p. 106). La scrittura autobiografica, perciò, mette l'autrice a nudo davanti agli uomini, ed è per superare questa prova che ella usa una scrittura “velata”. Il velo però non rappresenta la volontà di nascondersi, quanto il tentativo di proteggersi e di trovare allo stesso tempo l'audacia di uscire allo scoperto, senza sentirsi nuda:

Velo non della dissimulazione, né della maschera, ma della suggestione e dell'ambiguità, velo-barriera al desiderio, certo, ma anche velo che sussume il desiderio degli uomini. [...] Volevo la scrittura lontana da me, come se mi nascondessi piuttosto nei suoi vuoti, nei suoi pieni e nelle sue sottigliezze (Djebar, 1999/2004, p. 44).

Il francese così è finito per diventare la sua “casa di accoglienza, luogo di permanenza” (*ibidem*).

La scelta di stare al margine di più culture è senz'altro generativa (Steenekamp, 2022, pp. 131-147): la rende una donna di transizione⁷, una costante emigrante, capace di veicolare un messaggio su due canali, “una creatura che merita insieme il meglio e il peggio! Simbolicamente il meglio, storicamente il peggio” (Djebar, 1999/2004, p. 49).

La scrittura diventa infine strumento di trasgressione e di emancipazione per le donne:

Velate il corpo della ragazza da sposare. Rendetela invisibile. Trasformatela in un essere più cieco di un cieco, uccidete in lei ogni ricordo dell'esterno. Tutto inutile, se sa scrivere. Il carceriere di un corpo senza parole – e le parole scritte sono mobili – può dormire sonni tranquilli: basterà eliminare ogni finestra, mettere un catenaccio all'unica porta, alzare un muro cieco fino al cielo. Ma se la giovinetta sa scrivere [...] La sua voce circola, nonostante il silenzio. Un pezzetto di carta. Un foglietto gualcito [...] Il guardiano dovrà vegliare giorno e notte (Djebar, 1985/2010, p. 17).

⁷ “In conclusione, potrei chiedermi: vivere in due culture, oscillare fra due memorie e due lingue, ricondurre così in un'unica scrittura la parte oscura, rimossa, a quale cambiamento mi ha portato in fondo? Sono destinata a essere una donna di transizione, la scrittrice del passaggio. A veicolare un messaggio su due canali (così, invece della doppia fedeltà, è la doppia deriva, oppure il doppio 'tradimento', ad attendermi?” (Djebar, 1999/2004, p. 49)

Accanto alle donne

Assia Djébar si è impegnata in tutte le sue opere “a conquistare lo spazio, il riconoscimento e la libertà del corpo femminile, libertà, in Algeria, di essere vista e di vedere, libertà di circolare nello spazio maschile, libertà di parlare e di scrivere, libertà di togliere il velo al proprio corpo” (Siebert, 2012, p. 42).

Nonostante abbia scelto volontariamente di vivere in una posizione marginale rispetto all’Algeria, è indubbio il contributo che ha portato per il cambiamento sostanziale della situazione delle donne algerine.

Ella sostiene che nel suo paese natio è assente la giustizia sociale ed è diffusa l’ineguaglianza di genere. Le donne algerine hanno interiorizzato a tal punto un senso di subalternità e frustrazione⁸ da essere diventate mute⁹. In Algeria è difficile sviluppare teorie di trasformazione sociale e chi ci ha provato lo ha pagato a caro prezzo, perdendo anche la vita. Assia Djébar legge le dinamiche della marginalità e dell’esclusione femminile mettendo in luce la relazione tra oppressioni diverse: di genere, di pensiero politico, di classe sociale.

La “prigione” in cui le algerine sono recluse non è fatta solo di mura inviolabili. Come ricorda il titolo di un suo romanzo (Djébar, 1995), *vasta è la prigione* del mondo femminile: il velo, la Tradizione, i divieti, costituiscono altrettante prigioni, una serie di cerchi/barriere concentriche interiori e interiorizzate¹⁰.

In Assia Djébar la prigione è strettamente legata al tema dello sguardo. Infatti, le sue mura non solo impediscono il movimento, ma soprattutto impediscono lo sguardo da e verso l’esterno, rendendo così la donna invisibile al mondo e a sé stessa (Bava, 2002, p. 41). Lo sguardo della donna e verso la donna è vietato nel mondo arabo:

Sguardo vietato, perché è certamente vietato guardare il corpo della donna rinchiuso dai dieci ai quaranta o quarantacinque anni fra le mura

⁸ “L’odio lo succhiamo assieme al latte delle nostre madri sfruttate! [...] Non hanno capito niente: non è solo il colonialismo l’origine dei nostri problemi psicologici; c’è anche il ventre delle nostre donne frustrate! Noi siamo condannati fin dallo stadio fetale!” (Djébar, 1980/2015, pp. 29-30).

⁹ “Ero una prigioniera muta, un po’ come alcune donne d’Algeri di oggi: le vedi andarsene in giro senza il velo ancestrale, eppure, per paura di situazioni nuove e imprevedute, si avvolgono in altri veli, invisibili ma ugualmente percettibili” (*ivi*, p. 61).

¹⁰ “La sfida giovanile mi ha liberato dal cerchio che i sussurri di antenate invisibili hanno tracciato intorno a me e dentro di me” (Djébar, 1985/2010, p. 18).

o – ben che vada – fra i veli. Ma è altrettanto pericoloso e vietato lo sguardo femminile che, lasciato libero di circolare all'esterno, può ad ogni istante mettere a nudo gli altri occhi del corpo in movimento (Djebar, 1980/2015, pp. 162-163).

Il primo passo da fare perché le donne possano emanciparsi sarebbe dunque togliersi il velo, sebbene ciò comporti esporsi ad una maggiore vulnerabilità:

L'evoluzione più evidente della donna araba, per lo meno nelle città, è dunque legata all'abbandono del velo [...]. L'arabo dialettale registra questa esperienza in una maniera significativa: "Non esco più *protetta* (vale a dire velata, coperta)". Questo dirà la donna che si libera dal velo: "Esco svestita o anche esco nuda". Questo scampolo di seta che la sottraeva agli sguardi è di fatto sentito come vero e proprio abito: non indossarlo più vuol dire essere interamente esposte (Djebar, 1980/2015, p. 163).

La prigione per Assia Djebar è legata anche al tema della parola: nella prigione non si dialoga con nessuno, si diventa muti. Nel mondo arabo alle donne è stata negata la parola, attraverso un'abile forma di educazione: il culto del silenzio. Questa diseducazione al dialogo è considerata dalla Djebar una vera e propria mutilazione¹¹. Questa parola troncata (Djebar, 1980/2015, p. 169), questo mutismo, ormai introiettato, ha reso difficile per le donne il dialogo con l'altro sesso, per cui esse, anche quelle che oggi si dicono emancipate, purtroppo rimangono nuovamente rinchiusi nel mondo dell'autismo¹².

Alcune cose sono cambiate nelle società arabe per le donne, ma non sono cambiamenti profondi e sostanziali: "Non esiste più il serraglio, 'la struttura

¹¹ "Fin dall'infanzia si insegna alla bambina 'il culto del silenzio che è uno dei più grandi punti di forza della società araba'. Ciò che un generale francese 'amico degli arabi' definisce 'punto di forza' noi lo sentiamo come una seconda mutilazione" (Djebar, 1980/2015, p. 169).

¹² "Da questo mondo, col passare degli anni, si allontana non solo il ragazzo, ma anche la giovane che oggi si emancipa. Per quest'ultima soprattutto, l'allontanamento non fa che trasferire il luogo del suo mutismo: si verifica un baratto fra il gineceo l'antica comunità e un faccia a faccia spesso ingannevole con l'uomo. Così questo mondo di donne, nel momento in cui cessa di echeggiare dei sussurri della tenerezza complice e dei lamenti perduti, insomma degli incanti di un romanticismo scomparso, diventa bruscamente e aridamente il mondo dell'autismo" (*ivi*, p. 173).

del serraglio' però tenta di imporre nella nuova terra di nessuno le sue leggi: la legge dell'invisibilità, la legge del silenzio" (Djebar, 1980/2015, p. 177).

La Djebar suggerisce una via d'uscita:

Per le donne arabe vedo un solo modo di sbloccare questa situazione: parlare, parlare senza sosta di ieri e di oggi, parlare fra noi in tutti i ginecei, quelli tradizionali e negli appartamenti delle Case Popolari, parlare fra noi e guardare, guardare fuori, fuori delle mura e delle prigioni! La donna-sguardo e la donna-voce (*ivi*, p. 64).

Questa decisione va presa in prima persona, nessuno può farlo per un altro¹³. La scrittrice algerina ha fiducia nelle donne: le considera "corpi prigionieri ma anime più che mai in movimento" (*ivi*, p. 6). Per questo lei, per mostrare la sua solidarietà verso le donne arabe non ha la pretesa di "parlare per conto di" o, peggio, di "parlare di" ma esprime il suo impegno a parlare "vicino a" e, se possibile, "contro di" (*ibidem*).

Trasmissione e contestazione sono le due funzioni assunte da Assia Djebar (Bava, 2002, pp. 70-71). Le stesse funzioni che hanno avuto Aisha e Fatima. Aisha, era la più giovane delle mogli di Maometto, la prima a trasmettere la parola e gli insegnamenti del Profeta, rappresenta la voce della tradizione. Fatima, figlia di Maometto, rappresenta l'altra faccia della parola femminile: la voce della contestazione. Spogliata dell'eredità politica e materiale del padre, alla morte di Maometto, non fu interpellata sulla successione politica del padre, e non poté ricevere in eredità alcun bene materiale. Nell'opera di Assia Djebar, Fatima rappresenta la condizione femminile nell'Islam, la diseredata di fatto, colei che è stata spogliata dei suoi diritti, la prima di un'interminabile processione di donne diseredate dai propri fratelli, zii e anche figli (Djebar, 1991/2001, pp. 75. 80-81). Fatima diventa la prima di una lunga schiera di non sottomesse: sottomessa a Dio e ferocemente ribelle al potere, a tutti i poteri. Aisha e Fatima sono tramandate dalla tradizione musulmana

¹³ "La lettrice musulmana di oggi può trarre conforto da questo libro (*Lontano da Medina*) che Assia Djebar ha ambientato all'epoca del fondatore dell'Islam, in cui si vedono le protagoniste agire in proprio e non per delega di padri, fratelli e mariti, non in quanto persone eccezionali, 'segnate dal destino', ma come persone semplici poste di fronte alle difficoltà grandi o piccole della vita quotidiana, che affrontano così come avrebbe potuto fare o cercare di fare qualsiasi donna di allora o di oggi. [...] Fatima, Aisha, Umm Kulthùm ragionavano con la propria testa, non delegavano le proprie scelte a padri, mariti o fratelli, agivano in prima persona: ed erano brave musulmane" (Djebar, 1991/2001, pp. 295-297).

come due donne agli antipodi e per giunta in conflitto tra loro. Ma alla fine di *Lontano da Medina* (*ivi*, pp. 281-282) i due poli della presenza femminile si fondono formando due facce della stessa medaglia: parola plurale, parola duale. Parola della contestazione e parola della trasmissione. E la Djebar le incarna entrambe.

Riferimenti bibliografici

- Bava P. 2002. *La scrittura dell'esilio nell'opera di Assia Djébar. Voci dai margini*. Università degli studi di Torino: Tesi di dottorato.
- Colombo B. 2013. *Lingua impura. Un itinerario tra gli scritti di Assia Djébar*. Ferrara: Luciana Tufani Editrice.
- Faulkner R.A. 1996. Assia Djébar, Frantz Fanon, Women, Veils, and Land. *World Literature Today*. 70 (4). 847-855.
- Gallissot R. 1987. La guerre d'Algérie : la fin des secrets et le secret d'une guerre doublement nationale. *Le Mouvement social*. 138 (Jan.-Mar.). 69-107. <https://doi.org/10.2307/3778521> (ultimo accesso: 06/06/2024).
- Djébar A. 1980/2015. *Femmes d'Alger dans leur appartement : nouvelles*, Paris: Des femmes-Antoinette Fouque (trad. it. di G. Turano, *Donne d'Algeri nei loro appartamenti* (2007). Firenze-Milano: Giunti Editore).
- Id. 1985/2010. *L'amour, la fantasia*, Paris: Jean-Claude Lattès (trad. it. di D. Marin e E. Salvadori, *L'amore, la guerra* (1995). Como-Pavia: Ibis).
- Id. 1987. *Ombre sultane : roman*, Paris: J.C. Lattes.
- Id. 1991/2001. *Loin de Médine. Filles d'Ismaël*, Paris: Albin Michel S.A. (trad. it. di C.M. Tresso, Nota critica di I. Camera d'Afflitto, *Lontano da Medina. Figlie d'Ismaele* (1993). Firenze: Giunti Gruppo Editoriale).
- Id. 1995. *Vaste est la prison : roman*. Paris : Albin Michel.
- Id. 1996/1998. *Le blanc de l'Algérie: récit*. Paris: Albin Michel S.A. (trad. it. di R. Salvadori, *Bianco d'Algeria*, Milano: Il Saggiatore).
- Id. 1997. *Oran, langue morte*. Arles : Actes Sud.
- Id. 1999/2004. *Ces voix qui m'assiègent*, Paris: Albin Michel S.A. (trad. it. di R. Salvadori, *Queste voci che mi assediano. Scrivere nella lingua dell'Altro*, Milano: Il Saggiatore).
- Klein L. 2013. Assia Djébar en face à face avec Albert Camus. *The French Review*. 87 (2). 33-45.
- Petrich M. 2004. *Assia Djébar. Ogni donna si chiama ferita*. Napoli: Arte Tipografica Editrice.
- Scheda biografica su Assia Djébar <https://www.academie-francaise.fr/les-immortels/assia-djébar?fauteuil=5&election=16-06-2005> (ultimo accesso: 06/06/2024).
- Siebert R. 1997. *Andare ancora al cuore delle ferite: Renate Siebert intervista Assia Djébar*. Milano: La Tartaruga.

- Id. 2012. *Voci e silenzi postcoloniali: Frantz Fanon, Assia Djebar e noi*. Roma: Carocci.
- Id. 2023. *Assia Djebar*, in *Enciclopedia delle donne.it*, <https://www.encyclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/assia-djebar/> (ultimo accesso: 06/06/2024).
- Spivak G.C. 2015. Assia Djebar: in memoriam. *Romanic Review*. 106 (1-4). 7-12.
- Steenekamp C. 2022. The power of exclusion in the works of André Brink and Assia Djebar. *Tydskrif Vir Letterkunde*. 59(3). 131-147. <https://doi.org/10.17159/tl.v59i3.13304> (ultimo accesso: 06/06/2024).

Quando due esili si incontrano

Saggio su Emmanuel Lévinas

Mario Vergani

Professore Associato, Università degli Studi di Milano-Bicocca

e-mail: mario.vergani@unimib.it

L'articolo ripercorre il tema dell'esilio nell'opera di Emmanuel Levinas. Nella prima parte le meditazioni levinasiane contenute negli scritti talmudici vengono collocate nel contesto culturale da cui sorgono, con particolare riferimento alle figure di Gordin, Askénazi e Neher. In un secondo momento viene posta la distinzione tra la "questione ebraica" e l'"essere ebreo" e il loro rapporto in riferimento all'evento storico della nascita di Israele. In conclusione, il legame tra esilio, ritorno e redenzione viene individuato nelle opere filosofiche, tradotto nella concettualità fenomenologica. Emergono così le figure dell'"esilio nell'esilio" e dell'"incontro tra esili".

Parole-chiave: Lévinas, esilio, diaspora, ebraismo, fenomenologia.

When two exiles meet. Essay on Emmanuel Lévinas

The article analyses the theme of exile in the work of Emmanuel Levinas. In the first part, the Levinasian meditations, in his Talmudic writings, are placed in the cultural context from which they arise, with particular reference to the figures of Gordin, Askénazi and Neher. Secondly, the essay discusses the distinction between the "Jewish question" and "being Jewish", and their relationship in reference to the historical event of the birth of Israel. Finally, the link between exile, return and redemption is identified in the philosophical works, translated into phenomenological conceptuality, in order to focus on the figures of the "exile within exile" and the "encounter between exiles".

Keywords: Lévinas, exile, diaspora, Judaism, phenomenology.

I detriti

Nel 1972 Lévinas scrive su Jacob Gordin¹:

Cominciò dal suo arrivo in Francia. Immaginiamo l'atmosfera di questa epoca della fine del mondo: 1933-1939! Inizio della guerra, diffusione della croce uncinata acclamata dalle folle, mentre persiste l'antica saggezza dell'occidente che identifica vittoria e ragione. Gli ebrei europei erano alle prese con problemi risolti da più di un secolo. La questione ebraica assumeva le dimensioni di una questione metafisica: essa esclude soluzioni che non contemplassero la catastrofe (Lévinas, 1963/2004, pp. 210-211)².

In esilio da San Pietroburgo a Berlino, quindi in Francia e morto a Lisbona nel 1947, Gordin sviluppa alcuni pensieri sulla *Galout*, l'esilio o la diaspora³. I due assi della sua interpretazione individuano da un lato il legame intimo tra "esiliare" e "rivelare", come indica la radice GLH (Gordin, 1950/1995, p. 183), e dall'altro il rapporto stretto tra diaspora o esilio (*galout*) e liberazione (*gueoulah*) (*ivi*, p. 167)⁴. L'esilio non è erranza perché è sempre in vista della

¹ Gordin tiene corsi all'*École d'Orsay*, un istituto impegnato nel rinnovamento dell'ebraismo francese, ed è bibliotecario presso l'*Alliance Israélite Universelle*. Alle attività di quest'ultimo ente, con finalità educative e culturali, tra i più importanti luoghi di formazione della spiritualità della gioventù ebraica francese, collabora anche Lévinas, in qualità di direttore dell'ENIO, l'*École Normale Israelite Orientale*, ente per la formazione degli insegnanti dell'*Alliance* e perché Su *Paix et droit*, il bollettino dell'*Alliance*, pubblica alcuni dei suoi lavori che concernono l'ebraismo, tra il 1935 e il 1939, cfr. Lévinas (1935/1991). Cfr. anche Malka (2002/2003, pp. 95-145).

² Il saggio, pubblicato una prima volta in *Les Nouveaux Cahiers*, si intitola "Jacob Gordin", pp. 209-213. In questo stesso scritto Lévinas parla anche del valore dell'opera di Léon Askenazi, anch'egli attivo presso la scuola d'Orsay e autore come Gordin, di fondamentali studi sul tema dell'esilio. Il quarto riferimento imprescindibile per ricostruire il contesto è rappresentato da André Neher. A partire dal 1960 i *Colloques des Intellectuels Juifs de Langue française* si aprono con la lezione biblica di Neher e si chiudono con la lezione talmudica di Lévinas.

³ Il saggio nel quale sono depositate le riflessioni su esilio e diaspora appare per la prima volta in un numero dei *Cahiers du Sud* intitolato "Aspects du génie d'Israël" (Gordine, 1950/1995, pp. 105-125), dunque postumo. Si tratta di una trascrizione ad opera di Georges Levitte di un corso di Gordin sulla "*galout*" del quale non è precisato l'anno.

⁴ Un'indagine chiarificatrice sul complesso significato del termine *Galut* e sulle sue traduzioni sia nei termini di esilio che di diaspora si trova in Facioni (2015, pp. 154-157).

liberazione e del ritorno e nell'esilio accade la rivelazione. Il punto è come intendere il senso del ritorno e come intendere il senso della rivelazione. O meglio, insieme il rapporto tra ritorno e rivelazione.

L'esilio o la diaspora sono sempre l'effetto di una distruzione, l'"epoca della fine del mondo" o della "catastrofe" di cui scrive Lévinas pensando alla vita di Gordin. La distruzione del primo e del secondo Tempio, da cui hanno origine rispettivamente la tradizione askenazita e quella sefardita. Così viene spiegata l'entrata in Egitto di Giacobbe:

“Perché c'è del grano in Egitto” (Gn. 42, 2). Traduciamo l'ebraico *shéver* con “grano”, ma la radice della parola significa “rompere [*casser*]”, “frantumare [*briser*]” (per utilizzare il grano, bisogna “rompere” il frumento, separarlo, tritarlo, impastarlo; operazioni agricole analoghe alla creazione e alla separazione tra la luce e le tenebre). Giacobbe si è reso conto che c'è del “grano” (*shéver*) in Egitto (Gn. 42, 2), questo si può intendere: “Andiamo in Egitto perché laggiù c'è della ‘casse (grano)’, i detriti del mondo rotto [*cassé*], perché delle scintille di santità vi sono nascoste sotto l'oscurità. Perché le scintille del mondo rotto si sono concentrate in Egitto, nudità della terra” (Gordin, 1950/1995, pp. 168-169)⁵.

Creato per separazione (*havdalah*), il mondo ha in sé il male e la sofferenza, l'ingiustizia senza senso dovuta all'ineguaglianza e all'elemento differenziale, alla pluralità stessa (sani e malati, fortunati e sventurati: piccoli e grandi, come i due luminari nel cielo, la luna e il sole). Vi è dunque una pluralità degli esili, l'esilio è in sé più d'uno, è una pluralità. E questi interferiscono tra di loro, incrociandosi e attraversandosi l'un l'altro nel tempo e nel corso della storia: differenziazione degli esili che è tutt'uno con l'esilio come separazione, termine che nel linguaggio levinasiano significa creazione o – filosoficamente – venire all'esistenza. Pluralità delle esistenze, ogni esistenza essendo unica. Ma creando per separazione, Dio elegge preferenzialmente – una bene-maledizione – un popolo, Israele, e attraverso questo ogni uno, ogni uomo come l'eletto, l'unico. Infine, terzo significato, creando per separazione, Dio non è più solo; separandosi, Dio stesso si esilia nella

⁵ Il legame intimo tra i concetti di “separazione” e di “creazione” viene sviluppato da Lévinas nella conferenza del 1957 *La separazione* (Lévinas, 2009/2012, pp. 244-275). Cfr. Beauchamp (1969, pp. 233-271). Beauchamp individua tre termini: *habdil*, *min* e *sabá*. Il primo termine *habdil*, fondamentale, indica la “distinzione tra” nel senso più asettico possibile, come un profilare. L'elemento preferenziale che è implicato nella separazione resta.

creatura ed è in esilio con essa: la *Shekbinah* (la Presenza divina, la Tenda di Pace) accompagna il popolo nel deserto, nel suo esilio attraverso il mondo a pezzi. Dio è misteriosamente a fianco dell'uomo che soffre. Attorno all'idea che l'esilio sia l'attraversamento di una terra inabitabile si addensano i motivi levinasiani delle macerie e della distruzione (*destruction*), della disfatta (*débâcle*), del mondo rotto (*monde cassé*), dei detriti (*débris*). Motivi, questi, che si ricapitolano nell'idea del "c'è" (*"il y a"*) raggiunto mediante un retrocedere fino all'essere neutro, anonimo e senza senso. Sono espressioni filosofiche che corrispondono allo stato che precede la creazione in *Genesi* 1, 2. *L'il y a* infatti si produce "[...] come uno scompiglio incessante, come un interminabile beccheggio, come un'opacità di cui, a parlare in senso proprio, non si può nemmeno dire che è fondamentale, perché non fonda nulla, caos, *tohû-bohû* biblico" (Lévinas, 1974/1983, p. 114)⁶.

Nell'esperienza del passaggio attraverso le rovine di un mondo distrutto prendono senso il legame tra esilio e ritorno e quello tra esilio e rivelazione.

L'esilio implica l'idea del ritorno alla quale non si può rinunciare, pena smarrirne il senso e la ragione. Sulla via del ritorno, durante l'esilio, il popolo in cammino ha – come scrive Askénazi che riconosce Gordin come suo maestro – una funzione o una vocazione. "Nel tempo del vaglio [*tri*] e della confusione [*desarroi*]" (Askénazi, 1978/2005, p. 193), è chiamato ad operare delle spigolature (*glanes*). Una raccolta. Cioè a vivere accanto ad Ismaele (l'Islam) e di fronte ad Edom-Esaù (l'Occidente greco e cristiano), perché, senza cancellare le differenze, sia possibile l'incontro tra la pluralità delle nazioni a loro volta in esilio prima ancora della dispersione babelica (Askénazi, 1963/2005, pp. 72-74)⁷. Il ritorno assume allora un significato speciale. Nella lettura talmudica intitolata "Al di là del ricordo" (1986), Lévinas scrive sul

⁶ Cfr. Housset (2012) e la distinzione tra *débris du monde* e *monde cassé*, che corrispondono, ad avviso di Housset, ai temi della *débâcle* e alla *captivité*.

⁷ Léon Askénazi individua la differenza tra l'esilio e la diaspora nel modo specifico in cui nei due casi viene inteso l'inevitabile rapporto al ritorno: "Quale che sia la finalità della diaspora, o la sua vocazione, quale la sua durata, nessuna comunità ebraica di qualsiasi genere ha mai considerato lo statuto di diaspora come definitivo. E d'altro canto è in questi termini che tradizionalmente si parlava più volentieri di esilio che di diaspora. Indipendentemente dalla differenza di ordine sociologico che esprimono questi due termini quanto al fatto della dispersione – *diaspora* significa che il ritorno alla metropoli è concretamente possibile e dipende dalla libera decisione di ciascuno, mentre *esilio* designa l'impossibilità pratica del ritorno, si voleva indicare precisamente l'aspetto anormale e soprattutto provvisorio del 'viaggio'" (Askénazi, 1978/2005, pp. 196-197).

ricordo della notte dell'uscita dall'Egitto. Il ricordo dell'uscita, dell'avvio del ritorno, annuncia un al di là, un debordamento del ricordo. È l'annuncio di un avvenire imprevedibile: "Insuperabile intimità dell'esilio che dura ancora ed in cui il linguaggio del compimento ritorna come pura promessa" (*ivi*, pp. 98-99)⁸. La marcia nel deserto non è un ritorno al passato, ma un inoltrarsi in un avvenire aperto, che oltrepassa l'orizzonte di attesa e che dunque non conosciamo: "Camminare senza voltarsi – tale sarebbe il carattere proprio dell'idea dell'Infinito, cammino senza arresto" (Lévinas, 2009/2011, p. 360)⁹.

In ragione di un ritorno inteso come movimento infinito verso ciò che non è mai stato visto prima è possibile comprendere il senso del legame misterioso tra esilio e rivelazione: Giobbe che siede sui detriti, il passaggio per il setaccio della sofferenza è una rivelazione. Le parole di Gordin non possono essere lettere senza tremare:

Secondo Rabbu Levy Ytshaq di Berditchev, il "vero senso dell'esilio è la gioia". Non dobbiamo né subire né tollerare la *galout*, ma riempirla del suo vero senso, che è la gioia, darle una significazione positiva, che è *gueoulah*. Se non abbiamo profondamente ancorato in noi il legame *galout-gueoulah*, sofferenza-gioia, siamo perduti; da nomadi diventiamo erranti (Gordin, 1950/1995, p. 174).

È possibile orientarsi nel deserto, perché è lì che si compie la rivelazione: l'incontro con l'altro, il senso della trascendenza. Nell'ora più buia, quando nulla ha più senso, la visitazione del volto dell'altro o il suo silenzio – o il silenzio di Dio¹⁰ – che si pone accanto alla sofferenza dell'uomo, senza an-

⁸ Sullo stesso registro del cammino di liberazione dalla cattività egiziana in direzione di un ritorno che assume una forma imprefigurabile si può interpretare l'enigmatica sentenza di "L'arca e la mummia", estratta da una tavola rotonda radiofonica del 1958: "Raccontava un *midrash* che, nel deserto, gli israeliti che erano usciti dall'Egitto portavano i resti di Giuseppe in un'arca vicino all'arca di Colui che vive in eterno" (Lévinas, 1963/2004, p. 80).

⁹ La frase si trova nella raccolta B, delle "Note filosofiche diverse", ed è stata scritta, presumibilmente, tra il 1950 e il 1955.

¹⁰ È su questo registro che si muove la riflessione di Neher (1970/1997) riguardo all'esilio. Nel testo biblico la parola è in esilio, nel senso che il silenzio la precede, la contorna e l'avvolge, la penetra, la segue; silenzio come inerzia, silenzio come energia e silenzio come sfida; per l'esilio, lungo l'esilio, la parola è vivente. Tutte le armoniche del silenzio sono sviluppate attraverso la lettura del testo biblico e della sua esegesi midrasica, passando attraverso il Genesi, gli scritti sapienziali, i libri profetici, e nella storia di Israele: "Nella Bibbia, il

nullare l'assurdità del male, conferisce a questa sofferenza un senso, una direzione. Tra i detriti sono nascoste le scintille della Santità in esilio.

La questione ebraica ed essere ebreo

“Se l'ebraismo [*judaisme*] non dovesse risolvere altro che la ‘questione ebraica [*juive*]’, avrebbe molto da fare, ma sarebbe poca cosa” (Lévinas, 1947/2015, p. 49). Le poche pagine *Être juif* sono scritte nel 1947, un anno dopo la pubblicazione di *L'antisemitismo. Riflessioni sulla questione ebraica* di Sartre. Grato per l'attacco all'antisemitismo, tuttavia Lévinas non accetta la posizione di Sartre secondo il quale è l'antisemita a creare l'ebreo. Negli appunti databili tra il 1940 e il 1945 si può infatti già leggere: “J. come categoria [J. sta per *Judaïsme*, ndr]” (Lévinas, 2009/2011, p. 86). Si comprende allora in che senso Lévinas distingue tra la questione ebraica e l'essere ebreo: la questione ebraica riguarda la posizione dell'ebraismo nel mondo e nell'ora delle nazioni, l'essere ebreo – domanda filosofica decisiva – è una categoria dell'essere o, come Lévinas dirà anni dopo, dell’“altrimenti che essere”. Un umanesimo dell'altro uomo o un'altra esperienza dell'umanità dell'umano.

Le due questioni si incrociano e l'una non può essere affrontata senza l'altra. Permane una linea di fondo cui Lévinas rimane fedele. Saluta con gioia la nascita dello stato ebraico ed è sempre stato attaccato alla sua salvaguardia, benché non abbia mai pensato di fare la sua *'alya*. Al tempo stesso esprime le proprie reticenze. Contro il rischio di un nazionalismo ebraico, di un nazionalismo che si aggiunga agli altri, il senso di questo evento è l'apertura di una nuova prospettiva storica per l'umanità.

Rispetto alla questione ebraica è certo che in Lévinas vi siano accentuazioni e tono differenti, specialmente prima e dopo il 1948, l'anno della nascita

silenzio è la soglia di questa porta attraverso la quale tutto si separa e tutto si incontra” (*ivi*, p. 249). Cfr. anche Neher (1964/1971): “Un *midrash* fornisce la risposta, riassumendo la teologia ebraica dell'esilio. [...] Prendendo e trasformando ciò che viene preso in qualcosa di più alto, di migliore, Israele si disperde nel mondo e si aggrappa a tutti. C'è dunque un popolo ebraico in Francia, un popolo ebraico nella comunità cristiana, un popolo ebraico nella comunità marxista, per risvegliare le scintille, per essere un risveglio in ognuna di queste culture, in ognuno di questi regni che sono validi regni umani, per individuare in essi un valore ancora più profondo, qualcosa a cui né i cristiani né i marxisti hanno pensato finora” (*ivi*, p. 212).

dello stato di Israele¹¹. Nel 1939 la condizione diasporica è indicata come una “un’ accettazione [*résignation*]: una rinuncia innata a un destino politico proprio; una speranza certamente, ma speranza in un evento soprannaturale che spezza e arresta la storia terrestre categoria sociologica applicabile alla storia ordinaria” (Lévinas, 1935/1991, p. 120). Il miracolo accade. Un anno dopo, nel 1949, il grande avvenimento viene salutato in un breve scritto intitolato *Quand les mots reviennent de l’exil* (Lévinas, 1949/2006). Al di là del “fatto palestinese” (così in queste poche pagine Lévinas si riferisce alla nascita dello Stato), il significato di questo evento – che, in quanto tale, in quanto evento, ha una dimensione storica e trascende la storia – è “[...] il ritorno dell’ebraismo dalla sua diaspora interiore” (Lévinas, 1949/2006, p. 214). L’esilio interiore – cioè il perdersi nella cultura delle nazioni – ha portato la parola in esilio. Nei ghetti e nell’assimilazione, nella ritualità rivolta al passato e senza vita. Ora torna la lingua dall’esilio, la lingua sacra, l’ebraico torna in Israele¹². *Prima facie*, è questo il senso del ritorno; ma più in profondità, quel che torna è il senso di antiche parole che sembravano non dire più nulla. Le antiche parole risuonano di nuovo di senso. Ovvero il ritorno in *eretz Israel* è tale non in quanto impresa politica o militare, ma nella misura in cui è il ritorno in essa della Torà che aveva seguito in esilio il popolo – perché “le parole della Torà sono un rifugio” (Lévinas, 1982/1986, p. 105). Il ritorno infatti, ricorda Lévinas, non significa semplicemente il ritorno di Israele ad opera di Dio, ma che è “L’Eterno che *tornerà* dall’esilio” (Lévinas, 1988/2000, p. 6).

L’opera di trasformazione del “deserto in giardini”, la nascita di Israele è descritta come la creazione di una città rifugio. Il passo biblico dei *Numeri* (35, 9-34) relativo a questa istituzione stabilisce che: “La legge di Mosè designa città-rifugio nelle quali l’assassino involontario si rifugia o si esilia. Si rifugia o si esilia: le possibilità sono due (Lévinas, 1982/1986, p. 110). La collera irragionevole del “vendicatore di sangue”, dei parenti della vittima – e

¹¹ Cfr. Malka (2002/2003, p. 76).

¹² Si osservi la distanza, rispetto al tono dello scritto levinasiano, della celebre lettera di Scholem a Rosenzweig del 26.XII. 1929 sul ritorno, sull’“attualizzazione” dell’ebraico, della lingua sacra in Israele a seguito del movimento sionista, che si conclude con queste parole: “Voglia quindi il cielo che la noncuranza che ci ha condotto su questa strada apocalittica non ci porti alla rovina” (Scholem, 1926). Su questo testo, si veda anche Mosès (1985) e Derrida (2012/2012). Segnaliamo anche due brevi saggi sulla parola poetica come espressione di un ebraismo dell’esilio: “L’opera di Jabès non occupa alcun posto” (Lévinas, 1976/2014, pp. 87-89 e p. 88) e il saggio su Agnon, *Poesia e resurrezione note su Agnon* (ivi, pp. 17-26).

Lévinas aggiunge: la collera di un popolo per l'ingiustizia subita ad opera di chi l'ha compiuta anche se involontariamente, la collera dei diseredati di ogni continente della terra – ha diritto di essere ascoltata. Per questo le città rifugio (Israele e l'Occidente), che sono state edificate per proteggere i semi-colpevoli o semi-innocenti che siamo – perché siamo responsabili del male che c'è, anche di quello che non abbiamo compiuto o che abbiamo compiuto senza volerlo o per mancanza di attenzione o perché non siamo stati abbastanza coscienti –, sono al tempo stesso un luogo di rifugio e di esilio, di protezione e di messa a parte, di solitudine. Per queste loro contraddizioni, le città rifugio sono allora solo un anticipo imperfetto di quello che verrà e che la coscienza risvegliata attende. È la promessa dell'entrata in Gerusalemme, la discesa della Gerusalemme dall'alto che non può compiersi se prima gli uomini non avranno edificato la Gerusalemme terrestre, come un Regno di giustizia che porta lo Stato al di là dello Stato:

A Gerusalemme è promessa un'umanità della Toràh, che avrà potuto superare le profonde contraddizioni delle città-rifugio, approdando a un'umanità nuova, migliore di un tempo. Il nostro testo, partito dalle città-rifugio, ci ricorda o ci insegna che l'aspirazione a Sion, che il sionismo, non è un nazionalismo o un particolarismo che si aggiunge agli altri; che esso non è nemmeno semplicemente la ricerca di un rifugio. Che esso è la speranza di una scienza della società e di una società pienamente umana. E questo a Gerusalemme, nella Gerusalemme terrestre, e non fuori di ogni luogo, in pii pensieri (*ivi*, p. 124)¹³.

¹³ Cfr. le illuminanti pagine in cui Derrida commenta il tema dell'ospitalità in Lévinas e specificamente il saggio sulle città rifugio: "Ritorniamo un istante a Gerusalemme. Re-chiamoci a Gerusalemme. A Gerusalemme, forse ci siamo. È possibile il passo [*pas*, termine che significa anche "no", *ndr*] d'un simile ritorno? Qui la possibilità si misura con l'effettività di una promessa. Certamente. Una promessa permane, la sua possibilità resta effettiva, ma l'etica esige che questa effettività si effettui; se così non fosse, la promessa tradirebbe la promessa rinunciando a ciò che promette. Il compimento di una possibilità effettiva dell'etica è forse già la politica? Quale politica?" (Derrida, 1997/1998, pp. 75-193 e p. 175); e ancora: "Giustizia integrale, Toràh-di-Gerusalemme, ma giustizia la cui vigilanza estrema esige ch'essa divenga effettiva, ch'essa si faccia diritto e politica. Una volta ancora, al di là dello Stato nello Stato, al di là del diritto nel diritto, responsabilità ostaggio del qui-ora, la legge di giustizia che trascende il politico e il giuridico, nel senso filosofico di questi termini, deve piegare a sé" (*ivi*, p. 179). Derrida torna ancora sul punto (Derrida, 1997/1997), proponendo di superare il modello kantiano dell'ospitalità universale di tipo cosmopolitico per spingersi in direzione dell'idea delle città rifugio. L'esilio di cui scrive Lévinas, e che Derrida riprende, non è l'esilio del saggio stoico che si ritira in sé di fronte alla violenza e la

Quando tra il 16 e il 18 settembre 1982 viene compiuto il massacro di Sabra e Shatila, Lévinas non si sottrae. Ne è testimonianza un documento intitolato “Israël: éthique et politique”, che raccoglie il dialogo radiofonico tra Shlomo Malka, Alain Finkelkraut e Lévinas a *Radio Communauté* del 28 settembre 1982. Le argomentazioni della lettura talmudica restano valide e trovano riscontro nel giudizio su quanto accaduto. È necessario innanzitutto chiarezza, attraverso una commissione d’inchiesta imparziale che faccia luce su tutti i fatti. Non è ammessa semioscienza. Detto altrimenti bisogna fare opera di giustizia e stabilire ragioni e torti. E questa è la *politica*: rigore e fermezza del pensiero da un lato, ma anche diritto all’autodifesa dall’altro. Ma al di là di questa, prima ancora di questa, l’*etica*. Quali che siano torti e ragioni, è su di noi una responsabilità, responsabilità prima della colpevolezza e dunque una responsabilità che respinge la “tentazione d’innocenza” di fronte alla morte di un uomo che sempre, che ogni volta, mi chiama in causa. Qui su Israele, ma ogni volta, in circostanze storicamente diverse, questo vale per ogni uomo, perché il particolarismo di Israele è a titolo universale. Perché: “La persona è più santa di una terra, anche quando è una terra santa, perché davanti ad un’offesa fatta ad una persona, questa terra santa appare, nella sua nudità, di pietra e di legno” (Lévinas, 1982/1986, p. 8)¹⁴.

La questione ebraica è dunque legata all’essere ebreo, non disgiunta dal problema del suo posto nella storia e nell’ora delle nazioni. E tuttavia non si riduce a questo. Sartre senza saperlo ha ragione quando contesta il fatto

cui patria è il mondo. Cfr. anche Housset, 2012, pp. 229-230).

¹⁴ Non ci sentiamo di condividere la lettura di Butler, contenuta specificamente in “Introduzione. L’allontanamento da sé, l’esilio e la critica del sionismo” (Butler, 2012/2013, pp. 1-37). La tesi secondo la quale Lévinas ridurrebbe a massa i palestinesi e sosterebbe che non hanno volto è un evidente fraintendimento privo di riscontro nei testi. Non ci impegniamo in questa sede ad una disamina approfondita, ma ci limitiamo a segnalare che i due scritti “incriminati” sono l’intervista del 1982, “Israel: éthique et politique” (Lévinas, Finkelkraut, 1982), e “Il pensiero ebraico oggi” del 1961, ora in Lévinas 1963/2004. Nel primo caso forse l’equivoco sta nell’interpretazione del passo: “*Même si’il ne me regarde pas, il me regarde*” (ivi, p. 2). Se l’interpretazione è che il “ne me regarde” significa che “non mi guarda” e cioè non ha volto, si tratta di un errore che rovescia la tesi centrale levinasiana della responsabilità infinita nei confronti di ogni uomo. Nel secondo caso il riferimento alla minaccia dell’“ascesa delle incalcolabili masse dei popoli asiatici e in via di sviluppo” (ivi, p. 205), definite afro-asiatiche e dunque non palestinesi, si riferisce alla necessità del mondo giudaico-ebraico di confrontarsi con altri mondi religiosi e di ascoltare la richiesta di giustizia che da questi popoli proviene.

che l'ebreo abbia un' *essenza* propria, ma nel senso che in questione è la sua fatticità, in questione è in cosa consistenza la sua *esistenza*. Nella locuzione “*être juif*” il peso va tutto sulla parola essere, intesa in senso verbale, perché con l'ebreo è posta in causa la stessa “*question de l'être*”: “Essere ebreo non è solo cercare un rifugio nel mondo, ma sentirsi un posto nell'economia dell'essere” (Lévinas, 1947/2015, p. 58). In queste pagine Lévinas scorge il problema, ma ancora non abbandona l'orizzonte dell'essere, come in parte si può riscontrare anche in *Totalità e infinito*. Ci vorrà tempo per arrivare a pensare e scrivere l'“altrimenti che essere” (tra parentesi, a questo sviluppo maggiore si accompagnerà anche un approfondimento della meditazione sull'esilio). Tuttavia, un'anticipazione del motivo dell'“altrimenti che essere” – quale formula che esprime l'“esistenza ebraica” – si fa strada in queste pagine del 1947 attraverso la nozione di “creazione” – che, come abbiamo visto, si lega al tema dell'esilio – interpretata fuori da qualsivoglia approccio “teologico”: “Ma un fatto sarà fatto in maniera assolutamente passiva se è creatura. [...] Il passato che la creazione e l'elezione introducono nell'economia dell'essere non si confonde con la fatalità di una storia senza origine assoluta” (*ivi*, pp. 62-63).

L'esilio nell'esilio

Se è vero, come scrive Lévinas, che l'ebraismo non è una religione, ma un percorso nell'umano, allora è plausibile che questa descrizione dell'umanità dell'uomo alla luce dell'esperienza dell'esilio trovi espressione nel linguaggio e nella concettualità della filosofia. Intendiamo nelle opere filosofiche, fenomenologiche¹⁵.

In *Totalità e infinito* (1961/1996) e in *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza* (1974/1983) – i due scritti maggiori – compaiono due esili e differentemente bilanciati. La prima idea prevalente nello scritto del 1961, la seconda in quello del 1974.

Il primo esilio è quello dell'elezione e della separazione, l'extraterritorialità che è anche un rifugio in sé. Questo primo è l'*esilio in sé*.

Il secondo esilio presuppone il primo. È un esilio nell'esilio, è l'altro nello

¹⁵ Per un catalogo delle occorrenze, cfr. Ciocan e Hansel (2005): “Exil”, p. 285; “Diaspora”, p. 208.

stesso. Questo secondo esilio non è l'esilio in sé, né l'in sé come in esilio (*en soi comme en exil*), ma, diremmo, l'*in sé come esilio*.

L'intera filosofia levinasiana contesta l'idea di pensare l'umano a partire dall'installazione o dal radicamento. In *Totalità e infinito* i motivi che si legano a quello dell'esilio sono infatti due, tra di loro congiunti. In primo luogo, si suggerisce un'opposizione tra l'autoctonia e la condizione umana, condizione di straniero: "Platone, rifiutando il mito dell'androgino presentato da Aristofane, non ha intravisto il carattere non-nostalgico del Desiderio e della filosofia che presuppone un'esistenza autoctona e non un esilio? (Lévinas, 1961/1996, p. 61). Il desiderio del bene dell'altro, movimento infinito verso l'altro – suscitato dal bisogno dell'altro che chiama in causa la mia responsabilità – è inesauribile, cioè senza ritorno. Ma perché questo si produca è necessaria la separazione dal "formato mitico". Detto altrimenti, che il sé venga a sé perché in forza di sé possa proteggere l'altro. Con la separazione dal formato mitico Lévinas intende il rapporto che ho con gli "elementi". Gli elementi non sono l'essere neutro, *l'il y a*; e tuttavia il loro formato è mitico, perché è fuori dal tempo. In questa stazione del venire a sé di un'esistente, prendo posizione nel mondo attraverso il mio corpo in un rapporto con gli elementi che non è ancora di determinazione, ma di godimento (che poi si rivelerà anche di minaccia, perché l'elemento può travolgere, come le acque). La pelle del neonato gode della luce del sole e del fresco dell'ombra, senza sapere di che: "Gli elementi non accolgono l'uomo come una terra d'esilio che umilia e limita la sua libertà" (*ivi*, p. 141). Ma per giungere a sé è necessaria appunto la separazione (ribadiamo che "separazione" per Lévinas è sinonimo di nascita o di creazione). In altri termini è necessario che il sé si produca come una "extraterritorialità: l'allocatione, cioè l'emersione dell'"ipostasi" che io sono – prima dalla neutralità anonima dell'essere e poi nello scambio con gli elementi – è un ritaglio nel mondo, è un'*enclave*. Il chiudersi in sé, lo "*chez-soi*" o la "dimora", come scrive Lévinas, è un tirarsi fuori – eccezione dell'unico ed eletto – ed è la condizione per l'accoglienza o per il suo contrario, per il respingimento. In un caso come nell'altro il presupposto è comunque l'extraterritorialità: "Il corpo è in mio possesso se il mio essere si situa in una casa al limite dell'interiorità e dell'esteriorità. L'extraterritorialità di una casa condiziona appunto il possesso del mio corpo" (*ivi*, p. 165). In sintesi: l'accoglienza presuppone un'ospitalità preliminare, cioè, se posso accogliere in ragione del mio raccoglimento è perché, ancor prima, sono ospite; la terra in cui mi

sono raccolto non è mia, mi è solo consegnata e deve essere resa. Straordinario giubileo fenomenologico.

Come si può leggere in una conferenza del 1955 (gli anni di gestazione di *Totalità e infinito*): “L’abitazione può divenire questo spazio ostile in cui l’anima è esiliata” (Lévinas, 2009/2012, p. 228). Detto altrimenti, può chiudere le porte impedendo l’incontro con l’altro. È questo il senso dell’“esilio in sé”. Idea che richiama l’esilio del saggio stoico che, estendendo la sua patria al mondo, si pone fuori dai rapporti concreti, facendo della sua interiorità una cittadella. A fronte di questa possibile soluzione, interviene la seconda direttrice secondo la quale viene pensato l’esilio in *Totalità e infinito*. L’esperienza dell’esilio è quella della protezione, ma anche dell’esposizione. Così si può intendere il mio stare “al limite dell’interiorità e dell’esteriorità”: il mio per l’altro, se l’altro vorrà; e l’altro per me, anche mio malgrado:

L’epifania del volto come volto apre l’umanità. Il volto nella sua nudità di volto mi presenta la miseria del povero e dello straniero; ma questa povertà e questo esilio che fanno appello al mio potere, che tendono a me, non si consegnano a questo potere come dei dati, restano espressione di un volto (*ivi*, p. 218).

Oltre Gordin, non basta dire che “portiamo la nostra patria sulle suole delle nostre scarpe” (Gordin, 1950/1995, p. 171): la promessa non è di una terra, ma di un volto.

Già a partire dalla metà degli anni Trenta Lévinas cerca una via d’uscita dalla condizione di cattività e di radicamento della condizione umana, al di là dei miti pagani. L’alternativa è chiara: “L’evasione dall’io in rapporto a sé che si realizza abitualmente ancora “sulla terra” – L’evasione assoluta – l’aldilà” (Lévinas, 2009/2011, p. 70). Nelle due opere maggiori i concetti correlativi saranno quelli dell’*au-dehors* (al di fuori) – così si intitolano le ultime pagine di *Totalità e infinito* – e in apertura di *Altrimenti che essere* quello dell’*au-delà* (aldilà). Ma in che modo si produrrà questa marcia in avanti senza ritorno?

Il passaggio per l’extraterritorialità consente di sperimentare un altro esilio: non più l’esilio in sé – che in *Totalità e infinito* Lévinas associa alla miseria “... la coscienza delle proprie mancanze reali, della propria miseria e del proprio esilio” (Lévinas, 1961/1996, p. 222) – ma l’“in sé come esilio”. L’altro attraversa il medesimo!

Il luogo di *Altrimenti che essere* dove si addensano i riferimenti all'esilio è il secondo paragrafo del capitolo *La sostituzione*, capitolo che a giudizio di Lévinas stesso rappresenta il centro dell'opera. Il paragrafo si intitola "La ricorrenza" perché si impegna nella descrizione del modo in cui si produce il sé:

Al di fuori dell'essere e, perciò, in sé come in esilio; sotto l'effetto di una espulsione di cui conviene esplicitare la significazione positiva; sotto l'effetto di una tale espulsione fuori dall'essere, in sé; espulsione in ciò che essa mi assegna prima che io mi mostri, prima che mi insedi (Lévinas, 1974/1983, p. 129).

Questo è ancora il primo esilio, "Esilio o rifugio in sé" (*ivi*, p. 132). Esattamente le stesse parole utilizzate nel passo citato di *Le città rifugio*: le stesse parole assumono un significato fenomenologico per dire della nascita del soggetto. La ricorrenza è un raccogliersi in sé: "... cioè precisamente un ritirarsi in sé che è un esilio in sé" (*ivi*, p. 133). Il sé – come indica il paragrafo successivo di *Altrimenti che essere* – è una ricorrenza, ma si tratta ora di vedere se tale ritorno su di sé esaurisca il significato dello stesso sé o se a questo non si debba piuttosto aggiungere un altro significato, cioè se questo "ricorso" non debba anche essere pensato come "ossessione", cioè se l'in-condizione del sé non debba essere pensata all'accusativo, secondo la celebre espressione levinasiana per cui: "La parola *Io* significa *eccomi*, rispondente di tutto e di tutti" (*ivi*, p. 143). Se ciò è possibile è perché l'esposizione ha un doppio significato: sono selezionato ed eletto, messo a parte; ma sono anche tutto fuori, a pelle nuda: "Il soggetto non è in sé, presso di sé per dissimularsi o dissimularvisi fin sotto le proprie ferite e il proprio esilio compresi come *atti* del ferirsi o dell'esiliarsi. Il proprio raggomitolarsi è una messa alla rovescia" (*ivi*, p. 62). Passivamente: non mi esilio, ma sono esiliato, non mi offero, ma sono offerto, dunque senza alcun autocompiacimento. In tal senso vi è una perfetta coincidenza tra esposizione ed esilio: "... questa esposizione – questo esilio..." (*ivi*, p. 179). Incredibile rovesciamento: abbiamo sempre tenuto fermo finora che l'"esilio in sé" è il presupposto per pensare l'"in sé come esilio"; ma se passiamo dall'essere all'*altrimenti che essere*, se accediamo alla significazione etica del soggetto, allora dobbiamo riconoscere che è grazie all'"in sé come esilio" che giungiamo all'"esilio in sé". E tuttavia questo "in sé come esilio" è un non trattenersi in sé del sé: "In sé come nella traccia del

suo esilio – vale a dire come puro sradicamento da sé” (*ivi*, p. 174). Di cosa è traccia la traccia – che si traccia per essere subito cancellata dalla sabbia – se non traccia del passaggio dell’altro? Passaggio dell’altro in me, prima di me.

Cosa significa che un esilio presuppone il ritorno ed è senza ritorno? O il misterioso legame tra *galout* e *gueoulab*, tra sofferenza e gioia, tra esilio e rivelazione?

In che momento questi concetti cessano di essere concetti per divenire un’esperienza dell’umano?

Quando un varco si apre tra i detriti e le macerie, un senso è ancora possibile.

Quando accade tutto ciò? Quando due esili si incontrano!¹⁶

¹⁶ Said intende differentemente l’incontro nell’esilio. La letteratura sull’esilio rischia di banalizzare il senso di mutilazione, di perdita definitiva, di angoscia e di dolore della condizione dell’esiliato e ciò nonostante: “Vedere ‘il mondo come una terra straniera’ offre (anche) la possibilità di una particolare originalità di sguardo. La stragrande maggioranza delle persone si trova a vivere nella consapevolezza di una cultura, di un ambiente, di una casa; gli esuli invece sono consapevoli dell’esistenza di almeno due di queste condizioni, e tale pluralità produce a sua volta una consapevolezza, dell’esistenza di dimensioni simultanee, una consapevolezza cioè, che prendendo a prestito un termine musicale è *contrappuntistica*” (Said, 2001/2008, p. 230).

Riferimenti bibliografici

- Askénazi L. 1963/2005. Exil d'Ismaël et exil d'Édom. In Id., *La parole et l'écrit. II. Penser la vie juive aujourd'hui*. Paris : Albin Michel. 59-93.
- Id. 1978/2005. Israël – Diaspora. In Id., *La parole et l'écrit. II. Penser la vie juive aujourd'hui*. 175-197.
- Beauchamp P. 1969. *Création et Séparation, étude exégétique du chapitre premier de la Genèse*. Paris : Bibliothèque de Sciences religieuses.
- Butler J. 2012. *Parting Ways. Jewishness and the Critique of Zionism*. New York: Columbia University Press (trad. it. di F. De Leonardis, *Strade che divergono. Ebraicità e critica del sionismo*. Milano: Cortina, 2013).
- Ciocan C., Hansel G. 2005. *Levinas Concordance*. Dordrecht: Springer.
- Derrida J. 1997. *Cosmopolites de tous les pays, encore un effort!* Paris: Galilée (trad. it. di B. Moroncini. *Cosmopoliti di tutti i paesi, ancora uno sforzo!* Napoli: Cronopio, 1997).
- Id. 1997. *Adieu à Emmanuel Lévinas*. Paris: Galilée (trad. it. di S. Petrosino e M. Odorici. *Addio a Emmanuel Levinas*. Milano: Jaca Book, 1998).
- Id. 2012. *Les yeux de la langue. L'abîme et le volcan*. Paris: Galilée (trad. it. di L. Azzariti-Fumaroli, *Gli occhi della lingua*. Milano: Mimesis, 2012).
- Facioni S. 2015. Il pensiero in esilio. In S. Facioni, S. Labate, M. Vergani (Eds.), *Levinas inedito. Studi critici*. Milano: Mimesis. 145-162.
- Gordin J. 1950/1995. La galout. In *Écrits. Le renouveau de la pensée juive en France*. Paris: Albin Michel. 167-192.
- Housset E. 2012. Le monde cassé et le moi comme exil. *Cahiers de philosophie de l'université de Caen*. « Levinas : au-delà du visible. Études sur les inédits de Lévinas, des *Carnets de captivité* à *Totalité et Infini* ». 49. 229-252.
- Lévinas E. 1974. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: M. Nijhoff (trad. it. di S. Petrosino e M.T. Aiello, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book, 1983).
- Id. 1982. *L'au-delà du verset*. Paris: Minuit (trad. it. di G. Lissa, *L'al di là del versetto*. Napoli: Guida, 1986).
- Id. 1935. L'inspiration religieuse de l'Alliance. In C. Chaliel, M. Abensour (Eds.), *Épreuves d'une pensée (1935-1939). Emmanuel Levinas, Cahiers de l'Herne* 16. Paris: Éditions de l'Herne (1991). 142-153.
- Id. 1961. *Totalité et infini*. La Haye: M. Nijhoff (trad. it. di A. Dell'Asta, *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book, 1996).

- Id. 1988. *A l'heure des nations*. Paris: Minuit (trad. it. di S. Facioni, *Nell'ora delle nazioni. Letture talmudiche e scritti filosofico-politici*. Milano: Jaca Book, 2000).
- Id. 1963. *Difficile liberté. Essai sur le judaïsme*. Paris : Albin Michel (trad. it. di S. Facioni, *Difficile libertà*. Milano: Jaca Book, 2004).
- Id. 1949/2006. Quand les mots reviennent de l'exil. *Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle*. (Riedito in *Cahiers d'études lévinassiennes*, 5. 215-217).
- Id. 2009. *Carnets de captivité et autres inédits*, R. Calin et C. Chalier (Eds.), *Œuvres I*. Paris: Grasset/IMEC (trad. it. di S. Facioni, *Quaderni di prigionia e altri inediti*. Milano: Bompiani, 2011).
- Id. 2009. *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège de philosophie*, R. Câlïn et C. Chalier (Eds.), *Œuvres II*. Paris : Grasset/IMEC (trad. it. di S. Facioni, *Parola e silenzio e altre conferenze inedite al Collège de philosophie*. Milano: Bompiani, 2012).
- Id. 1976. *Noms propres*. Montpellier: Fata Morgana (trad. it. di C. Aremeni, *Nomi propri*. Castelveccchi: Roma, 2014).
- Id. 1947/2015. Être juif. *Confluences*. 7. 15-17. (Riedito in in Id., *Être juif*. Paris : Éditions Payot & Rivages. 253-264).
- Lévinas E., Fienkelkraut A. 1982. Israel: étique et politique. *Les nouveaux cahiers*. 71. 1-8.
- Malka S. 2002. *Emmanuel Levinas. La vie et la trace*. Paris: Jean-Claude Lattès (trad. it. di C. Polledri, *Emmanuel Levinas. La vita e la traccia*. Milano: Jaca Book, 2003).
- Mosès S. 1985. Langage et sécularisation chez Gershom Scholem. *Archives de Sciences Sociales et Religions*. 60. 83-96.
- Neher A. 1964/1971. Leçon biblique: « Et nous serons, nous aussi, comme les autres... ». *Tentations et actions de la conscience juive, Actes des Colloques 6 (octobre 1964) et 8 (octobre 1966) des Intellectuels Juifs de Langue française, Congrès Juif Mondial*. Paris: PUF. 205-214.
- Id. 1970. *L'exil de la parole. Du silence biblique au silence d'Auschwitz*. Paris: Seuil (trad. it. di G. Cestari, *L'esilio della parola. Dal silenzio biblico al silenzio di Auschwitz*. Genova: Marietti, 1997).
- Said E. W. 2001. *Reflexions on the Exile. And Other Literary and Cultural Essays*. London: Granta Books (trad. it. di M. Guareschi e F. Rahola, *Nel segno dell'esilio. Riflessioni, letture e altri saggi*. Milano: Feltrinelli, 2008).
- Scholem G. 1926. *Bekentnis über die Sprache. An Franz Rosenzweig*, Ms, Rosenzweig Papers AR 3002/B II 35. New York: Leo Beck Ins.

Ernst Cassirer interprete della *Bildung* goetheiana

Ilaria Barbieri Wurtz

Dottoranda, Università degli Studi di Roma Tre

e-mail: ilaria.barbieri@edu.unige.it

L'articolo prende in esame la *Conferenza* tenuta da Cassirer nel 1932 a proposito dei concetti goetheiani di *Bildung e Erziehung*. Ciò soppesando l'architettura filosofica cassireriana nei suoi possibili nessi con la *Bildungsphilosophie* di Goethe, dove la dialettica tra interiorità ed exteriorità prende forma nel segno di un *pädagogisches Ideal*. Attraverso la lezione goetheiana, Cassirer recupera alcuni dei tratti fondamentali di una *Bildungs- und Erziehungsarbeit* atta a orientare l'essere umano verso la comprensione di se stesso, del mondo e di se stesso nel mondo.

Parole chiave: Cassirer, Goethe, formazione, educazione, filosofia.

Ernst Cassirer interpreter of Goethe's Bildung

The article aims to examine the *Conference* held by Cassirer in 1932 on the Goetheian concepts of *Bildung* and *Erziehung*. This paper analyzes Cassirer's philosophical architecture in its possible intertwining with Goethe's *Bildungsphilosophie*. Here the dialectic between interiority and exteriority takes shape in the sign of a *pädagogisches Ideal*. Through Goethe's lesson, Cassirer recovers some of the fundamental traits of a *Bildungs- und Erziehungsarbeit* aimed at leading human being to understand himself, the world and itself within the world.

Keywords: Cassirer, Goethe, self-formation, education, philosophy.

All'interno della Conferenza tenuta presso il "Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" di Berlino, Ernst Alfred Cassirer interpreta il concetto di *Bildung* goetheiano. Intitolata *Goethes Idee der Bildung und Erziehung* (L'idea di *Bildung* e educazione in Goethe), tale Conferenza s'inserisce nel complesso degli incontri dedicati al carteggio tra Johann Wolfgang Goethe e Carl Friedrich Zelter. È il maggio del 1932. Le attività di ricerca dell'Istituto berlinese si svolgono ancora in un clima culturale contrassegnato da una certa libertà. Ciò fino a quando, nel novembre dello stesso anno, la "Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei" (Partito Nazionalsocialista Tedesco dei Lavoratori) vincerà le elezioni costringendo Cassirer ad abbandonare definitivamente la Germania a causa delle politiche antisemite introdotte da Adolf Hitler.

Pubblicato tra il luglio e l'agosto del 1932 sulla Rivista "Pädagogisches Zentralblatt", il lavoro cassireriano *Goethes Idee der Bildung und Erziehung* pone in luce il contributo di Goethe alla "fondazione" di una "scienza" (Cassirer, 1932a, p. 276) della *Bildung* e dell'*Erziehung*. Goethe è, per il filosofo ebreo-tedesco, colui che può essere ricordato come "educatore (*Erzieher*)" (*ibidem*) dell'umanità nonché "studioso della formazione dell'uomo" (*ivi*, p. 295) nell'epoca del Neumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento. Il secolo della *Goethezeit* è infatti animato "da un'autentica passione per le questioni fondamentali (*Grundfragen*) dell'educazione" e orientato a rinnovarne i principi. Sostiene Cassirer che alle poetiche goetheiane è necessario "ritornare continuamente" (*ivi*, p. 275) giacché esse consentono di delineare gli aspetti decisivi dell'educazione conducendo la riflessione intorno alla *Bildung* dell'essere umano. Il costante ritorno "a lui" – a Goethe – risulta per Cassirer imprescindibile, non tanto in ragione di una "forma convenzionale della venerazione degli eroi" quanto poiché in tale ritorno si è pervasi da una profonda "esigenza interiore", indipendentemente dal proprio "campo di attività" (*ibidem*).

Per Cassirer, i concetti di *Bildung* e *Erziehung* non possono essere considerati soltanto come "*parergon*" – abbellimento o aggiunta – nella "pedagogia di Goethe" (*ivi*, p. 276), bensì risultano "intimamente intessuti" – vale a dire "si fondano" (*ibidem*) – in essa. Il *thesaurus* di Goethe sulla *Bildung* – qui considerata nella connessione con l'*Erziehung* – deve perciò essere interpretato in ragione della "profondità ultima e autentica" (*ivi*, p. 276), educativa e formativa, del Goethe uomo. Egli non ha dato avvio a un "*programma*" educativo "determinato", né è stato "spinto" verso la "pedagogia" (*ibidem*)

a partire da un sapere prestabilito. L'impianto della sua opera si struttura piuttosto a partire dalle esperienze di vita e pure scaturisce dalla "libertà del poeta" (*ibidem*) che pensa la propria intima formazione. La fondazione della *Bildungsphilosophie* goetheiana ruota intorno alle categorie proprie dell'umano e dell'umanità. Sicché, leggendo le opere di Goethe si risolvono "tutte le aspirazioni confuse, in cui normalmente ci trascina e ci coinvolge la quotidianità"; vi si avverte un "eterno incitamento"; ci si sente liberati "dalla maledizione dell'individuazione e della frammentazione" (*ivi*, p. 275).

Il filosofo della scuola neokantiana (Eilenberger, 2018) prosegue il suo discorso sostenendo che la *Bildung* di Goethe non è definibile solamente in relazione a un "piano etico" – perciò interpretabile "esaustivamente con norme e criteri etici" (Cassirer, 1932a, p. 277) –, né è circoscrivibile in modo esclusivo alla dimensione spirituale (*ibidem*). Goethe richiama piuttosto un "principio onnicomprensivo (*ein allumfassendes Prinzip*)", il quale coinvolge "sia l'esistenza naturale sia quella spirituale e che serve proprio a mantenere costantemente evidente la necessaria e inviolabile unità dei due piani" (*ivi*, p. 278). Chi tentasse di recidere questa fondamentale coesione contrapponendo le due entità in un "dualismo metafisico astratto" incorrerebbe – prosegue Cassirer – in un errore interpretativo rispetto all'"autentico concetto di formazione" (*ibidem*). *Essere naturale ed essere spirituale* convergono nello spazio intimo e interiore dell'uomo, là dove si palesa la sua "identità autentica e originaria" (*ibidem*). La sintesi tra il "campo del divenire organico" e quello del "divenire spirituale" (*ibidem*) si realizza dunque nella *Bildung* intesa "nella sua vitalità interna, nel suo divenire, nel suo dispiegamento" (*ibidem*). Essa è pensata goetheianamente in ragione dell'essere umano che si forma e si trasforma muovendo da un "desiderio di vita" (*ibidem*). Essere (*Sein*) "della natura" e essenza (*Wesen*) "di tutto lo spirituale" (*ibidem*) si saldano in un inscindibile rapporto – nel cui nesso potrebbe pure essere individuato l'intreccio tra formazione e trasformazione. In tale correlazione Cassirer riconosce – attraverso Goethe – "l'autentico fenomeno originario (*Urphänomen*)" (*ibidem*). Nel "rispecchiamento ripetuto" della *Bildung* nell'*Umbildung* è soppesato l'intrinseco significato riposto nel "segreto della forma individuale" (*ibidem*) che, seppur nella sua indecifrabilità, è ravvisabile nella "*manifestazione della realtà*" e corrisponde a quanto v'è "a noi di più noto e di più profondamente familiare" (*ivi*, p. 279): l'essere umano ha la possibilità di pensare, interpretare e conoscere – benché mai pienamente – la propria *Bildung*.

Il passaggio dall'interiorità “della forma individuale” (*ibidem*) al processo vitale esplicantesi nell'esteriorità si compie nel tessuto della vita. Citando le parole goetheiane, Cassirer si riferisce a quest'ultima – *das Leben* – come a un processo privo di regole definite. Per il Goethe “studioso di educazione (*Pädagoge*)” (*ibidem*), la “sregolatezza (*Lockerung*)” della vita fa parte della stessa natura umana che accoglie la pluralità delle sue forme. Con ciò è richiamata l'idea della *Bildung* in quanto “forma in sé plasmabile” (*ivi*, p. 280), la cui “caratteristica di plasmabilità (*Bildsamkeit*)” (*ibidem*), appunto, è data da “quella legge che è colta spontaneamente dall'io e che viene formata da esso stesso” (*ibidem*) per poi riflettersi nel mondo esteriore attraverso un particolare *stile di vita*. Ricusando qualsivoglia rigida imposizione, il soggetto può “spontaneamente” (*ibidem*) formare se stesso a partire dal suo pensiero al fine di pervenire alla “vera libertà (*Freiheit*)” (*ibidem*). Le forme eterogenee di “esistenza umana” (*ibidem*) possono essere interessate anche da alcune “anomalie”, “deviazioni”, “malformazioni” (*ibidem*). Il Goethe “educatore (*Erzieher*)” (*ibidem*) – continua Cassirer – respinge tuttavia “l'opinione consueta e prevalente del suo tempo che vedeva ogni deviazione dalle regole una crescita deforme e degenerata” (*ibidem*). Egli, per converso, accoglie ogni forma di vita, non ne elimina alcuna come “anomalìa” (*ibidem*) comprendendone e rispettandone la specificità. Proprio per questo motivo Ernst Cassirer considera Goethe alla luce di una “grandiosa ‘tolleranza’ (*Toleranz*) [...]”, che implica anche qualcosa di più di un significato meramente etico” (*ibidem*). La deformazione nella formazione non deve “comportare alcuna frattura” nell’“unità (*Einheit*)” e nella “compattezza” (*ibidem*) dell'esistenza.

Si potrebbe sostenere con Cassirer che Goethe educi a pensare ogni forma della formazione tanto nella sua armonicità quanto nella sua disarmonicità. “Comprendere e onorare il dominio dello spirito anche in tale informe è e rimane il compito più elevato dell'educatore (*Erzieher*)” (*ivi*, p. 282): colui che non può compiere appieno la sua funzione educativa “sinché erige a unico criterio la singolarità a lui propria o una norma singolare obiettiva, data dall'esterno” (*ibidem*). La *Bildung* è qui colta anche nel segno della “molteplicità (*Mannigfaltigkeit*)” (*ivi*, p. 283) dell'umano. Cassirer sostiene che la tolleranza goetheiana non si risolve nella mera sopportazione, giacché questa è “soltanto una mentalità transitoria” dispiegantesi poi “nella positività del riconoscimento” (*ibidem*) attraverso uno “sguardo amorevole” (*ivi*, p. 281). Nella relazione educativa vi è la pretesa di una “considerazione dell'individualità estranea, perfino contrapposta” (*ivi*, p. 282). Con ciò Ernst Cassirer

afferma la decisiva portata pedagogica della filosofia di Goethe, all'interno della quale sono soppesate le capacità proprie di colui che voglia davvero essere ritenuto un "autentico educatore" (*ibidem*). Il suo "ethos più profondo" consiste nel sentirsi "prossimo allo spirito del mondo (*Weltgeist*)" (*ivi*, p. 283). Fuori da qualsiasi "schema stabilito o rigido" (*ibidem*) l'educatore ammette, cerca l'incontro (*ibidem*) con l'altro uomo; comprende la pluralità del sentire umano; rifiuta "qualunque regolamentazione e livellamento esteriore" (*ibidem*), qualsiasi processo di "omologazione" e "generalizzazione che astrae" (*ivi*, p. 279). In tutto questo egli "trova la sua mèta e la sua felicità più elevate" (*ibidem*). Commentando Goethe, Cassirer sembra poi suggerire che, ritrovandosi nel riflesso dell'altrui sguardo, anche l'educatore può educare se stesso: "non ci aspettiamo e non pretendiamo che l'altro sia uguale a noi, che sia anche soltanto simile a noi; onoriamo in lui il contrasto stesso, quando ci viene incontro solamente come essere vero in sé e determinato in sé" (*ibidem*). Non si tratta di "essere ostili" – ricorda l'autore –, bensì "necessari ai nostri esatti 'antipodi' affinché si possa esperire "ciò che noi stessi siamo" (*ibidem*).

La lezione goetheiana ripresa dal filosofo ebreo-tedesco conduce così "nel cuore del problema pedagogico" (*ivi*, p. 282).

Nel "fare e nel tendere umani" Goethe rintraccia la "vera liberalità (*Liberalität*)" (*ibidem*). Sicché – insiste Cassirer –, non è tanto importante "ciò che l'uomo fa, ma *nel modo* in cui lo fa" (*ibidem*). È bene che nel suo "agire" vi sia "perseveranza", "fedeltà" e "coerenza" (*ibidem*). Cassirer sembra qui recuperare l'idea della *cura* la quale, sottesa alla relazione educativa, sospinge colui che viene educato a disporsi verso tali dimensioni. Per il tramite dell'*Erziehung* (dell'educazione) e dell'*Erzieher* (dell'educatore), gli uomini – anche i solitari e i defilati (*ivi*, p. 292) – possono inserirsi in modo libero, autonomo e responsabile nel percorso della vita, intesa goetheianamente come "fiume possente al quale è conferita la forza di trarre a sé ogni piccolo corso d'acqua, tutte le correnti e tutti i ruscelli che altrimenti dovrebbero insabbiarsi e inaridirsi" (*ibidem*). In questo incessante fluire, che coinvolge ogni essere vivente, solo all'uomo è data la capacità di "muovere le 'masse naturali casuali' così da renderle adeguate a un 'dovere' (*Sollen*)" (*ibidem*). Soltanto il soggetto può "questo 'impossibile'" (*ivi*, p. 284). Egli "distingue, sceglie e orienta" (*ibidem*) il proprio cammino esistente e pure si comporta "da legislatore" la cui azione "domina e abbraccia l'intero campo della sua esistenza spirituale" (*ivi*, p. 284). L'azione educativa deve essere volta a rintracciare "questa forza" e "que-

sta volontà” interiori, connaturate “in ogni fare umano veramente creativo” (*ibidem*). Così, teorie e pratiche educative dovrebbero disporsi ad accogliere “le diverse forme” dell’umano “abbracciandole e dirigendole verso una mèta unitaria” (*ibidem*). Il “Goethe educatore” (*ibidem*) – chiosa ancora Cassirer – non esita a ricordare che ciascuno deve disporsi alla vita a partire da un principio di *volontà*. Quest’ultimo tiene distante la “passività” del “lasciarsi andare” (*ibidem*) alle contingenze, ai condizionamenti e agli accadimenti esteriori giacché conduce l’essere umano a una responsabile “autocoscienza autentica e propriamente pedagogica” (*ibidem*). Cassirer legge qui Goethe attraverso Kant.

Si chiede Cassirer: qual è allora il fine ultimo della pedagogia di Goethe (*ibidem*)? All’interno di quella che potrebbe definirsi anche come una *filosofia della vita* – laddove s’intrecciano indissolubilmente le categorie di *Bildung* e *Erziehung* –, Ernst Cassirer riconosce “due esigenze diverse” (Cassirer, 1932a, p. 285). Da una parte, viene dimensionandosi un “ideale estetico dell’umanità”, declinato entro il rapporto del singolo con “la natura e le opere dell’arte” (*ibidem*), ma pure compreso alla luce di un incessante “impulso incondizionato che anima l’uomo e lo spinge verso mete sempre nuove” (*ivi*, p. 286). Dall’altra, tale impulso “si arresta” quando è “sostituito e corretto” dall’“ideale sociale dell’umanità” (*ibidem*). Allo stile del giovane Goethe, autore di *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, si contrappone quello “dell’anziano Goethe” (*ivi*, p. 287), dove alla “pienezza sorgiva della fantasia” risponde un senso di “misuratezza e convenzionalità” (*ibidem*). Con ciò non s’intende evocare un “immobilismo” (*ivi*, p. 287) *nella e della* formazione poiché in essa tutto è in costante movimento. “Conformazione” e “riconformazione”, “polarità” e “intensificazione”, “misura” e “ordine mobile” (*ivi*, p. 280) – nella concezione goetheiana tali dimensioni confluiscono nel processo di “metamorfosi (*Metamorphose*)”, espressione di quella tensione formativa che non conosce arresti, sospensioni, interruzioni. L’incessante e virtuosa circolarità tra *Bildung* e *Umbildung* volge all’equilibrio, al bilanciamento, all’armonia. In ciò consiste la “sintesi fondamentale” compiuta da Goethe per la “costruzione di un mondo della formazione (*Bildungswelt*)” (*ibidem*), nel quale è “racchiusa e anticipata l’esigenza essenziale di ogni pedagogia” (*ibidem*). Così si riconosce un’“impronta completamente nuova e originale” (*ivi*, p. 279) alla “teoria dell’educazione” (*ibidem*).

La via per la comprensione della *Bildung* è in Ernst Cassirer la “strada verso la totalità (*Ganzheit*)”, laddove “ogni singola forza umana” giunge ad

affermarsi e a unirsi facendo sorgere la “vera forma dell’umano” (*ivi*, p. 285). Da un lato, vi è il “*nisus*”: lo slancio, lo sforzo, l’energia, l’inosservanza e il tentativo di conoscere appieno il mondo lasciando che sia l’impulso formativo a orientarne le scelte. Dall’altro, compare “lo stato d’animo del sacrificio” (*ivi*, p. 287) proprio di colui che si ‘limita’ in se stesso al fine di comprendere l’intima essenza. Anche la filosofia e la musica concorrono alla costruzione di un “progetto educativo” teso a cercare un “puro equilibrio” (*ibidem*). La funzione della *Philosophie* consiste in una “guida” nel “campo della conoscenza teorica” (*ibidem*); il compito della *Musik* è relativo alla “formazione artistica” (*ibidem*). Attraverso di esse si realizza pure una “interiore unità spirituale (*innere geistige Einheit*)” (*ibidem*). La vitalità incondizionata incontra così il “centro dell’esistenza (*Mitte des Daseins*)” (*ibidem*) quale “simbolo autentico dell’ideale educativo e formativo (*Erziehungs- und Bildungsideal*)” (*ibidem*). Entro l’interpretazione di Cassirer, dunque, il *Grund* – il fondamento – pedagogico goetheiano si situa nel riconoscimento della “misura interna” e del “divenire” (*ibidem*) interiore di ognuno. Il “volgersi intorno” a un nucleo fondativo si pone come fine ultimo di “ogni vero lavoro formativo (*Bildungsarbeit*)” (*ibidem*) attraverso cui si perviene all’armonia di una *Polyphonie*: un “coro a più voci nel quale la singola voce ha soltanto un significato relativo, di collaborazione” (*ibidem*).

La pedagogia di Goethe, la sua teoria sui concetti di formazione e di educazione scaturiscono, secondo Cassirer, “in virtù della peculiarità del suo pensiero” (*ibidem*). Derivano altresì dalla “frequentazione quotidiana della natura” e “dall’osservazione immediata e vivente delle sue singole manifestazioni” (*ibidem*). Goethe non concepisce il suo sapere “puramente in astratto”; i nuclei tematici della sua *Bildungsphilosophie* sorgono “in circostanze precise, e sono stati plasmati e formati da precisi compiti concreti che la vita gli ha posto” (*ibidem*). Il suo “ufficio di educatore” si origina fin dalla gioventù nei confronti delle “persone che lo circondavano”, dei “suoi colleghi e amici” (*ibidem*). Di là dalla “dottrina astratta” e dalla “mera teoria”, quanto sostanza l’“orientamento pedagogico” goetheiano è “l’irrefrenabile forza di vita e di amore [...] che ne prorompe” (*ivi*, p. 293). Così Cassirer ascrive a Goethe il fondamentale ruolo di *Lehrer und Bildner der Menschheit* (*ivi*, p. 295) anche ricuperando esempi relativi alla sua esperienza. Essi riguardano la “cura”, la “preoccupazione quotidiana” e l’“agire immediato” dinanzi a “compiti precisi e bisogni sociali perspicui” (*ibidem*). Goethe è per esempio attratto dalle “nature problematiche” (*ibidem*) dei soggetti che incontra, quando questi non ri-

escano a diventare sicuri e contenti di loro stessi, “a porre in armonia interiore [...] le loro esigenze e la relativa soddisfazione” consumandosi in uno “sterile rimuginare” (*ibidem*). A tali mali – secondo Cassirer, che a sua volta li definisce come un “arzigogolare ipocondriaco” – Goethe contrappone “il rimedio” (*ibidem*) dell’educazione, il cui “effetto educativo” dovrebbe essere ricondotto a un’azione “chiaramente determinata e fermamente definita” (*ibidem*). Nella visione cassireriana, il progetto (educativo e formativo) di Goethe si esplica in un “compito giornaliero” tramite cui il singolo può condurre pedagogicamente la propria esistenza per “guarire l’autotormento” (*ivi*, p. 294). Finché l’uomo non saprà porre una “limitazione al suo tendere indefinito” (*ibidem*), non potrà conoscere alcuna forma di “felicità” (*ibidem*). Tale processo di limitazione gli permetterà di raggiungere una equilibrata “stabilità” che, “invece di una nostalgia indefinita e improduttiva”, consentirà di avvertire “il sentimento della ‘terra ben fondata’ sulla quale si trova” (*ibidem*). Il punto nodale del pensiero goetheiano interpretato da Cassirer consiste quindi nel considerare anzitutto che “lo sguardo dell’educatore (*Erzieher*) e del formatore (*Bildner*) non si dirige verso l’alto, verso la vetta della piramide dell’esistenza umana, ma si volge verso il basso, alla sua base, al fondamento (*Grund*) stabile e solido” (*ibidem*) della *Bildung*. Per Cassirer, Goethe educa alla vita (prospettata attraverso differenti forme) affermando la fondamentale “esigenza pedagogica” (*ivi*, p. 287) di un “ideale formativo (*Bildungsideal*)” (*ivi*, p. 294), declinato sia nel “rispetto per ciò che sta sopra di noi [...] e per ciò che è simile a noi” sia nella cura “per ciò che sta sotto di noi” (*ibidem*). Dunque, il *Bildungsideal* – conclude Cassirer – determina per Goethe il “fine ultimo al quale l’umanità – tutta – deve giungere” (*ivi*, p. 295).

L’analisi dei concetti di *Bildung* e *Erziehung* consente di rilevare l’importanza delle poetiche di Goethe nell’impianto filosofico cassireriano. Invero, già nei pochi passaggi introduttivi della Conferenza tenuta da Cassirer, la *Menschenbildung* goetheiana assume “senso e carattere universali” (*ivi*, p. 275). Con Goethe, “di luogo in luogo siamo nell’interiorità” (*ibidem*) – ricorderà Cassirer. Qui è dato poter cogliere “l’intero in ogni singolarità” (*ibidem*). Il sostanziale apporto del pensiero di Goethe alle *filosofie* di Cassirer – precisate rispettivamente nella *Philosophie der symbolischen Formen* stesa tra il 1923 e il 1929 e nella *Philosophie der menschlichen Kultur* del 1944 – è definito nei molteplici studi cassireriani intorno a questa magistrale figura. Ne sono esempi i seguenti contributi: *Goethe*, incluso nei saggi confluiti in *Freiheit und Form. Studien zur deutschen Geistesgeschichte* (1916); *Goe-*

thes Pandora (1918); *Goethe und Platon* (1922); *Goethe und das achtzehnte Jahrhundert* (1932); *Goethe und die geschichtliche Welt. Drei Aufsätze* (1932); *Rousseau, Kant, Goethe. Two Essays* (1945) – prima opera postuma pubblicata a Princeton; *Thomas Manns Goethe-Bild. Eine Studie über «Lotte in Weimar»* (1945) – lavoro divulgato dopo la scomparsa del filosofo.

Nelle pagine dedicate a *Freiheit und Form*, Cassirer sostiene che “ogni uomo vive muovendo dall’interiorità” (Cassirer, 1916, p. 197). Poco oltre osserva: “l’accadere esteriore è in verità solo il dispiegarsi e il confermarsi della regola che opera internamente” (*ivi*, p. 201). Nei tre volumi pubblicati tra il 1923 e il 1929 – dedicati alla *Filosofia delle forme simboliche* –, l’autore sottace l’idea e la presenza della *formazione umana* intesa come possibile forma simbolica avente uno stretto principio di pertinenza con la costruzione di una *Kulturphilosophie* (Bösch, 2004). Ciò benché Cassirer rammenti come il sapere assuma “forma e significato specifici (*spezifischen Deutung und Formung*)” (Cassirer, 1923-29, I, p. 5) a partire dalla vita spirituale (*geistliches Leben*). Con le pagine relative al primo volume della *Philosophie*, il filosofo fa riferimento a un’“originaria attività formatrice” (*ivi*, p. 27) da cui scaturisce l’eterogeneità ascrivibile al mondo della cultura (*Kulturwelt*). Durante la Conferenza del 1932, tenuta sul Goethe studioso della *Bildung* e dell’*Erziehung* – considerato pertanto come “*Pädagoge*” (*ivi*, p. 295) –, Ernst Cassirer sottolinea il passaggio che avviene tra *originarietà* e *vitalità*. Con ciò riflettendo sull’intreccio dialettico instaurantesi tra *Natur* e *Kultur*, *Geist* e *Materialität*, *Innerlichkeit* e *Äußerlichkeit*, *Wesen* e *Existenz*, *Einmaligkeit* e *Gesamtheit*, *Denken* e *Leben*, nonché assegnando alla *Menschenbildung* un ruolo fondamentale. Egli riconduce la *Bildung* a un “fondamentale sentimento cosmico (*kosmisches Grundgefühl*)” (Cassirer, 1932a, p. 289) attraverso cui, dalla “pienezza vitale che [...] fluisce illimitata”, si perviene alla “centralità” di una “ricchezza interiore (*innerer Reichtum*)” (*ibidem*). Ciò non avviene senza una *Bildungs- und Erziehungsarbeit* – un lavoro formativo ed educativo – orientata verso un *equilibrio formativo*. Le *Grundfragen* – le questioni fondamentali – riguardanti la *Bildung*, enucleate da Cassirer attraverso il pensiero di Goethe, anticipano quanto il filosofo scriverà dodici anni più tardi. Sicché, tale *Arbeit* può essere colta anche in ragione del “compito fondamentale” (Cassirer, 1944, p. 366) attribuito a ciascun uomo che voglia sostanziare la propria vita di un autentico *pädagogisches Ideal*. Si tratta, forse, di quella che l’autore definirà nel ‘44 come una “filosofia dell’uomo” (*ivi*, p. 144) volta alla comprensione della “struttura fondamentale” (*ibidem*), pro-

fonda e interiore dell'essere umano. Invero, considerando l'opera *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture* – del 1944 – si può ricuperare un aspetto decisivo che Cassirer mette in evidenza a proposito dell'uomo, delle sue facoltà conoscitive ed esistenziali. Egli sostiene che se il concetto di *Menschheit*

ha un qualche significato, esso sta ad esprimere che malgrado tutte le differenze e le antitesi fra le varie forme di attività, queste forme tendono verso un fine comune, per cui si giungerà a trovare qualcosa di essenziale e di universale dove esse concordano e si armonizzano (Cassirer, 1944, p. 147).

Nell'*Essay on Man* è ricuperata la visione di un “pensiero dialogico e dialettico” (*ivi*, p. 51) che possa avvicinare “alla conoscenza della natura umana” (*ibidem*). Ma pure è stabilito il principio secondo il quale risulti necessario trovare un’“unità ideale” (*ivi*, p. 75) fra una “massa di dati [...] sconnessi e disgregati” (*ibidem*) relativi all'umano.

Muovendo verso l'interpretazione della propria intimità formativa – che è anche *Geheimnis* (mistero) –, il soggetto avrebbe la possibilità di giungere a una “*innere Erhebung*” (Gennari, 2001, p. 43) – un'intima elevazione –, dove le differenti dimensioni convergono. Quale principio onnicomprensivo (*allumfassendes Prinzip*) di ogni forma dell'esistenza soggettiva, la “sfera della formazione umana” (Cassirer, 1932a, p. 277) potrebbe essere intesa quale nucleo centrale dal quale si dipana conoscenza: sul mondo, sulla vita, sulle culture, sulle mitologie, sui linguaggi, sulla religione, sull'arte, sulle scienze, sulla storia, sulle geografie. Ma anzitutto sull'uomo. Quest'ultimo è la sua formazione (Rosenzweig, 2000) – *Bildung* – e, al contempo, il suo pensiero (Gennari, 2007). Nell'ambito della vita, il singolo dà forma alla cultura liberamente attingendo da esso. Nella *Kultur* è riflessa l'esperienza del *Denken*. Non può darsi conoscenza se non vi è pensiero. E non v'è pensiero che nasca all'infuori dell'essenza formativa riposta in ogni uomo.

Cronologicamente inserita tra i due studi relativi alla *Philosophie der symbolischen Formen* (1923-1929) e all'*Essay on Man* (1944), l'esegesi teoretica di Cassirer intorno a Goethe pare accordare l'idea di una *Erziehung zur Menschenbildung* (un'educazione alla formazione dell'essere umano). Alla luce di tale accurata ermeneusi condotta dal filosofo ebreo-tedesco, è verosimile sostenere come la sua *Menschenphilosophie* possa anche essere in-

terpretata nel segno autentico della *Bildung*, laddove questa richiami l'idea della *cifra umana universale*: quella "mèta" (Cassirer, 1944, p. 275) cui ogni essere umano è chiamato a orientarsi per conoscere se stesso, il mondo e se stesso nel mondo.

Riferimenti bibliografici

- Bösch M. 2004. *Das Netz der Kultur. Der Systembegriff in der Kulturphilosophie Ernst Cassirers*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Cassirer E.A. 1906-20. *Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit*. Berlin: Stuttgart (trad.it. *Storia della filosofia moderna*. Torino: Einaudi, 1978).
- Id. 1916. *Freiheit und Form. Studien zur deutschen Geistesgeschichte*. Berlin (trad.it. *Libertà e Forma. Studi sulla storia spirituale della Germania*. Firenze: Le Lettere, 1999).
- Id. 1918. *Kants Leben und Lehre*. Berlin (trad.it. *Vita e dottrina di Kant*. Firenze: La Nuova Italia, 1976).
- Id. 1923-29. *Philosophie der symbolischen Formen*. Berlin: Bruno Cassirer (trad.it. *Filosofia delle forme simboliche*. Firenze: La Nuova Italia, 1961).
- Id. 1932a. Goethes Idee der Bildung und Erziehung. *Pädagogisches Zentralblatt*. Heft 7-8, 12. 340-358 (trad.it. Le idee di Bildung e di educazione in Goethe. In A. Kaiser (Ed.). *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani, 1999; 2006. 263-283).
- Id. 1932b. *Goethe und die geschichtliche Welt. Drei Aufsätze*. New Haven (trad. it *Goethe e il mondo storico*. Brescia: Morcelliana, 1995).
- Id. 1939. *Naturalistische und humanistische Begründung der Kulturphilosophie*. Göteborg.
- Id. 1942. Zur Logik der Kulturwissenschaften. Fünf Studien. *Göteborgs Högskolas Arsskrift*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1961 (trad.it. *Sulla logica delle Scienze della Cultura*. Firenze: La Nuova Italia, 1979).
- Id. 1944. *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven (trad.it. *Saggio sull'Uomo. Introduzione a una filosofia della cultura umana*. Roma: Armando, 1968; 2009).

- Eilenberger W. 2018. *Zeit der Zauberer. Das große Jahrzehnt der Philosophie. 1919-1929*. Stuttgart: Klett-Cotta (trad.it. *Il tempo degli stregoni. 1919-1929. Le vite straordinarie di quattro filosofi e l'ultima rivoluzione del pensiero*. Milano: Feltrinelli, 2018).
- Gennari M. 2001. *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Id. 2007. *Filosofia del pensiero*. Genova: Il Melangolo.
- Id. 2018-20. *Neumanismus. Pädagogie und culture nel Neumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*. Genova: Il Melangolo. 3 voll.
- Goethe J. W. 1981. *Goethes Werke*. München: Beck. 14 Bde.
- Graeser A. 1994. *Ernst Cassirer*. München: Beck.
- Kaiser A. (Ed.). 1999. *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani.
- Naumann B. 1998. *Philosophie und Poetik des Symbols. Cassirer und Goethe*. München: Fink.
- Raio G. 1991. *Introduzione a Cassirer*. Roma-Bari: Laterza.
- Schwemmer O. 1997. *Ernst Cassirer. Ein Philosoph der europäischen Moderne*. Berlin: Akademie.
- Sola G. 2016. *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*. Milano: Bompiani.

Historical Consciousness and History Didactics in Jörn Rösen's Theory of History

Valentina Della Gala

Settore Ricerca, INDIRE

e-mail: v.dellagala@indire.it

Historical consciousness is the most successful concept in history education of the last 20 years. Although its definition is debated, the literature in the field of history education recognizes the German historian and history theorist Jörn Rösen as the main reference. Rösen's work is not well known in Italy. As a contribution to the knowledge of the historical consciousness concept, this article proposes a synthesis of the theory of history he developed in the 1980s, and updated in 2013, within which historical consciousness is placed at the basis of historical knowledge and education.

Keywords Historical consciousness; history education; history didactics; theory of history; historical competencies.

Coscienza storica e didattica nella teoria della storia di Jörn Rösen

La coscienza storica è il costrutto di maggior successo nell'ambito della didattica della storia a livello internazionale degli ultimi 20 anni. La sua definizione è oggetto di dibattito anche in considerazione delle molteplici tradizioni culturali entro cui è stato utilizzato, la letteratura d'ambito storico-didattico, tuttavia, riconosce nella teorizzazione dello storico e teorico della storia tedesco Jörn Rösen il riferimento principale. L'opera di Rösen non è abbastanza nota in Italia, nonostante sia stata in parte tradotta in italiano e in inglese. Come contributo alla conoscenza del significato del costrutto entro l'ambito della didattica della storia, proponiamo in questo articolo una sintesi della teoria da lui elaborata negli

anni '80 del XX sec. e aggiornata negli anni '10 del XXI sec., entro cui si colloca la coscienza storica come costruito alla base della conoscenza e della formazione storica.

Parole chiave: coscienza storica; didattica della storia; storia; teoria della storia; competenze storiche.

Introduction

Jörn Rüsen (1938) is a theorist of history, historian of ideas and historiography; he is a protagonist of historical studies in Germany since the 1970s, belonging to that generation of historians trained after World War II who, starting from the end of the 1960s, advanced fundamental criticism of the German historiographical tradition (Iggers, 1983, pp. 269-293; Rüsen, 1984, pp. 14-15). In over 50 years of activity, he was the author of over 320 monographs and articles, of which over half were translated or published in first editions in languages other than German: English, Chinese, Russian, Polish, Lithuanian, Ukrainian, Italian, Portuguese, Spanish, Swedish, Bulgarian, Korean¹.

His work and biography show how his interest in the epistemology and didactics of history has been at the center of his intellectual path. In 1966 he received his doctorate with a thesis on Johann G. Droysen. In the 70s and 80s he was assistant of philosophy at the *Technische Universität* of Braunschweig, and later professor of "Theory of History" in Berlin and of "Modern History" in Bochum. From 1989 until 1997 he was Professor of "History and Theory of History" at the Bielefeld University, occupying the chair that had been held by Reinhart Koselleck, from 1996 to 2009 he was Professor of "General History and Historical Culture" at the Witten/Herdecke University, and Director, from 1997 to 2007, of The Institute for Advanced Study in the Humanities (KWI) in Essen. In the 1980s he published in English studies on the history of *Historik*, the history of historiography and the history of ideas which in 1993 converged in the volume *Study in Metahistory*²,

¹ http://www.joern-ruesen.de/html/english_version.html

² Rüsen J., *Studies in Metahistory*, Pretoria: ed. Pieter Duvenage, 1993. This volume was updated and published in 2005 with the title: *History – Narration – Interpretation – Ori-*

which has long been the point of reference in the English-speaking world for understanding his ideas. In *Theory of History in Historical Lectures: The German Tradition of Historik, 1750-1900*, he reconstructed the diffusion and object of *Historik* (translated in English as metahistory and in Italian as *istorica*), the practice of self-reflection of German historians that dated back to the 18th century, considered as a necessary stage in the path of professionalization of historians (Blanke *et alii*, 1984, p. 331). Over the same years he participated in the debate on the nature of history with a contribution published in the first version in an Italian translation in the volume edited by Pietro Rossi, *La teoria storiografica oggi*. In it, Rüsen defended the theory of narrativity as developed by Arthur C. Danto, and the methodological autonomy of historical knowledge, against attempts to reduce it to an imperfect nomological knowledge on the one hand, or to an essentially poetic act on the other. Historical narration constitutes, Rüsen wrote, the process by which the historical consciousness of human beings operates, and history is that form of historical narration in which the claim to truth is guaranteed by specific motivations (Rüsen, 1983, p. 201).

Rüsen derived the use of the construct of historical consciousness from Karl-Ernst Jeismann, (Rüsen, 1987, p. 282), and integrated it into a theory with which he explained both the operations to produce historical knowledge and how thinking about the past shapes human beings.

Historical consciousness was considered at the same time a process (of knowledge production) and a set of skills (Körber, 2015, p. 9): an approach that revolutionized history didactics in Germany since the 1980s, and internationally since the mid-2000s.

Theory of History

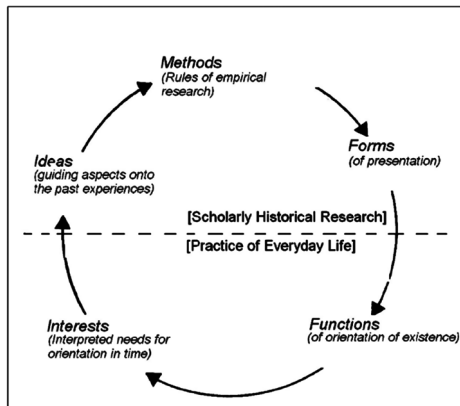
Rüsen published his theory in 3 volumes in 1983, 1986 and 1989, translated into Italian in 2001 under the title *Lineamenti di un'istorica*; then updated in 2013, and translated into English in 2017 under the title *Evidence and Meaning. A Theory of Historical Studies*. His intent was to reform Droysen's *Historik* by integrating the logic of historical thought of analytical philosophy and the acquisitions of 20th century historical studies (Ankersmit,

entation, New York: Berghahn Books, 2005.

1988, p. 87), in order to clarify the role that *scientific historical thinking* could play in society and individuals³: today more than ever, Rüsén stated both in the first edition and in the update, it is necessary to reflect on those dimensions of history that favor the stabilization of individual identity and broaden the perspectives of human beings towards the idea of humanity.

Through operations of identification and abstraction of the formal principles common to historical studies in all their variants, Rüsén recognized a “disciplinary matrix of historical studies”, (Rüsén, 2013/2017, p. 78)⁴, consisting of 5 factors connected to each other in a dynamic way, a schema that has the great advantage to “reveal the fascinating dynamic of the relationship between academic study and practical living in the foundations of historical thinking” (Rüsén, 2013/2017, p. 80). The 5 factors are: the need for orientation in time (the historical question) that initiates historical thinking; the interpretative perspective that guides our gaze on the past; the elements of experience (of the past), or rules of empirical research; the representation of the past in historiographic form; and the historical orientation (the effect on practical living of the historiographic answer) (Fig. 1).

Figure 1. Model of the process of historical thinking (Rüsén, 1983/2001, p. 25).



³ Rüsén defines historical consciousness also as general historical thinking and scientific historical thinking as a particular manifestation of historical consciousness, (Rüsén, 1983/2001, p. 88)

⁴ Reference being made to: Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, second edition, Chicago: University of Chicago Press, 1970.

Historical thinking in practical life (pragmatica)

The first factor resides in the living world, which is also the reference for the other factors, and amounts to the need that activates the historical thinking of everyone:

[...] il punto di partenza è dato da ciò che nell'umana connessione vitale sta alla base della formazione della coscienza e del pensiero storici (e in cui si forma anche la storia come scienza). Questo punto di partenza si colloca nell'ambito dei bisogni umani di un orientamento temporale delle azioni e delle passioni. La storia come scienza si lascia per così dire edificare a partire da tali bisogni, cioè per rendere razionale la risposta ad una domanda, la soluzione ad un problema, la soddisfazione (spirituale) ad un bisogno (d'orientamento) (Rüsen, 1983/2001, p. 19).

The need for orientation is transversal to all cultures, as its foundation is an anthropological universal: the excess of intentionality of human beings, which pushes them to prefigure the future (“essere oltre ciò che accade”) (*ivi*, p. 46). It becomes more acute when faced with the interruption of a familiar time course and the appearance of an unexpected contingency (Rüsen, 2007, pp. 177-178).

In the 2017 English edition Rüsen exemplifies this temporal culmination by quoting Shakespeare, recalling Hamlet's experience of disorientation when faced with the discovery that his father's death had occurred at the hands of his uncle: “Time is out of joint; – O cursed spite, that ever I was born to set it right!” (Rüsen, 2017, p. 35). In the face of this discovery, the world as known until then loses meaning, and in this contingency, (“nella divergenza tra tempo come intenzione e tempo come esperienza”) (Rüsen, 1983/2001, p. 48), human beings feel the need to reformulate a new interpretation to connect present, past and future, and thus rediscover the meaning of their temporal experience (forming historical meaning)⁵.

When people accomplish this meaning-making work they acquire a new self-confidence. The original helplessness against the challenge of time is transformed into capability of integrating it into our interpretive

⁵ The meaning, (in German, *Sinn*; in Italian *senso*), is considered by Rüsen as the key category defining culture in human life, see Rüsen, 2017, p. 121.

world in such a way that we gain ourselves. It is like the expressions what doesn't kill you makes you stronger'. Through coping with experiences of time that define life everywhere and at all times, the human self grows (Rüsen, 2017, p. 37).

History as Academic Discipline (scientistica)

But how is it possible to carry out this universal process of forming meaning for the purposes of orientation in a specifically scientific way?

History has its claim for truth in common with all the other sciences and exercises it *in the way* in which operations aimed at orientation are conducted; in this, history distinguishes itself also from the other forms of narration of stories. History as a science is a *specific way* of proceeding of historical consciousness: i.e. a “methodical process of eliciting knowledge [...] to strengthen the validity of this knowledge and to systematically establish its plausibility or soundness” (Rüsen, 2013/2017, p. 64).

Pensare storicamente significa che il soggetto di questo pensiero, con la sua soggettività, i suoi bisogni ed interessi, più esattamente con l'intenzione di una presa di coscienza, si immette nel processo conoscitivo in cui il passato umano viene conosciuto come storia. Pensare storicamente in modo scientifico significa che proprio questa soggettività viene superata a vantaggio di un'obiettività in cui la conoscenza storica è fondamentalmente suscettibile di consenso da parte di tutti e la sua validità non dipende più da particolari qualità soggettive dei suoi destinatari [...] (Rüsen, 1986/2001, p. 123).

Perspectives and method (sistematica e metodica)

The second and third factors are the traditional ones of the theory of history: systematics and methodics.

History, Rüsen says, is knowable as a science also through the ability to systematically explain the conditions of the human being's gaze on the past, and the criteria with which experiences are selected from the infinity of facts of the past. These conditions consist of norms and values of the historian's life and in ideas which are ultimately, Rüsen says, theoretical constructions

that constitute heuristic assumptions and working hypotheses. The definitions and role of these constructions are fundamental and argued at length by Rösen.

On a general level that pertains to the very nature of history as a science, there are the forms of explanation employed.

On a more concrete level, history makes use of theory through what Rösen defines as an “antropologia storico-teorica” (Rösen, 1986/2001, p. 42), (anthropology as it relates to human experience) or as a set of historical universals, for instance the concepts of progress, development, decline, individuality, structure, transformation, trend, epoch, revolution, etc. (*ivi*, pp. 43-44), i.e. categories ordering reality which indicate the temporal and universal connections of facts and allowing, starting from the experience of the present, to compare different stories, to delimit and divide the field of experiences of the present and the past and to think of history as a *totality*, (“la storia nelle storie”) (*ivi*, p. 40).

This network of historical universals can evolve into *medium-range theories*, (e.g., the theory of modernization; the Weberian interpretation of the Protestant ethic; theories on fascism, development, etc.), halfway between the historical universals and the theoretical constructs of real and partial histories.

Finally, at the most concrete level we find historical concepts, “the bricks of historical theories”, halfway between historical universal concepts (the bricks with which the totality of history is grasped), and proper names, and are for example: Bonapartism, pietism, medieval city, ancient polis (*ivi*, p. 81).

The third factor defines the historian as a specialist (*ivi*, p. 32), and it concerns the historical method in a *strict sense*:

Dalla manifestazione empirica e ‘presentificata’ del passato, ‘affluiscono’ allo storico le informazioni su ciò che accadde in passato e che deve riferirsi a quanto avvenuto, affinché il sapere storico da lui prodotto sia fondato empiricamente. Perciò la ricerca è il processo in cui il sapere storico esaminabile è ricavato dalle informazioni delle fonti (*ivi*, p. 82).

Information is not *distilled* from the historical sources, rather it must be considered as *preformed* by the already developed working hypotheses. The analysis of the sources leads to the reformulation of the initial hypotheses: a

movement of thought between theory and empirical data that Rüsen places at the center of the historian's activity (and, as we will see, of the historical learning).

This factor gifts to the process of meaning generation the cognitive significance of the methodical and regulated reference to the experience of the past, and the possibility [for the subject] to interpret himself in broader and deeper areas of historical experience (*ivi*, p. 115).

Narrative forms (topica)

The third volume of *Historik*, having the meaningful title *Lebendige Geschichte: Formen und Funktionen des historischen Wissens (Storia viva. Lineamenti di un'istorica III. Forme e funzioni del sapere storico)* is the most quoted volume within the field of history education. Rüsen deals in this volume the fourth (*Narrative forms*), and the fifth factor (*Practical functions of Historical Knowledge*), of the disciplinary matrix.

The fourth factor, and the further phase of the process of meaning generation (and production of historical knowledge), consists in developing the form to communicate the research work. In it, historical thinking turns back to the living world (the readers). The historical narrative completes, in the sense that it brings to completion, the work of remembrance, theorization and empirical research, appealing to the reader to contribute to giving an answer to his need for orientation. Writing history is considered an independent part of the meaning making process, although the distinction from the empirical research is to be considered for analytical purposes only. It has the specificity of having to refer to the readers to satisfy their need for orientation (Rüsen, 1989/2001, p. 12). Rüsen traces the writing of history back to the language procedures used to connect facts together, but he specifies that this does not limit the cognitive significance of the historical knowledge that remains anchored to the regulated reference to the experiences of the past and to the explanatory form of stories (*ivi*, p. 20). Since it is addressed to a reader, writing has a communicative dimension in the way in which historical knowledge is presented. Aesthetic and rhetorical strategies coexist in it. The aesthetic dimension is a pre-cognitive level, on which knowledge must be anchored to be effective. The aesthetic strategies address the sensitivity of the readers by stimulating their symbolic imagination, and their effectiveness

is determined by how much they are able to activate the meaning making process in the readers, also managing to design a perspective of liberation from contingency, “...qualcosa di simile a una catarsi della memoria attraverso la storiografia” (*ivi*, p. 23).

[L]a scrittura della storia non soltanto radica il sapere storico nella profondità intenzionale della vita pratica dell’uomo, ma nello stesso tempo ripone in essa la visione storica come liberazione dalla coazione pratica, visione che può portare i lettori, nella loro memoria storica, ad una comprensione spontanea e libera di se stessi (*ivi*, p. 22).

The rhetorical dimension of historical writing is even more precise in its addressing the readers, not activating their imagination like the aesthetic strategies, but providing references on how to operate in real life. Since historical consciousness is instantiated in the linguistic form of narration, it is in this part of his work that Rösen deals with the organizational models of historical narration that are particularly effective in determining the practical dispositions of the receivers. Rösen identifies and presents four different modes for meaning generation for the first time in English in *History and Memory* in 1989, and again in 2004 in the article *The Development of Narrative Competence in Historical Learning – An ontogenetical Hypothesis Concerning Moral Consciousness*, in the book edited by Peter Seixas, *Theorizing Historical Consciousness*, which can be considered the starting point for the spread of the construct in the field of history didactics (or history education in the English-speaking world).

In the *Traditional* mode, the orientation is defined by tradition. The connection among the temporal dimensions is understood as continuity in change: “[t]raditional orientations present the temporal whole, which makes the past significant and relevant to present actuality and its future extension as a continuity of obligatory cultural and life patterns over time” (Rösen, 2004, p. 71). Narratives are given and invite imitation of behavioral patterns. Time acquires a meaning of eternity; it is experienced as origin and repetition. This is the form of historical narration prevalent in the ancient age (Rösen, 2017, p. 13), but it has not disappeared (for instance, in some monuments, or in the references to distant origins). The example that Rösen used in the 1980s to explain how this mode intervenes on individual identity is the sexual identity.

In the *Exemplary* mode, the criterion of meaning is not traditions but rules: from the abstraction of the experiences of the past, rules are obtained to guide the conduct of life, beyond those affirmed and reported by tradition. The past is interpreted as exempla from which to draw lessons for the present. Time is experienced as change, but according to universal rules that go beyond time. It is this logic of understanding the past that was referred to with the expression *historia magistra vitae*. An example of an identity characterized by the exemplary mode is national identity (Rüsen, 1989/2001, p. 47).

The *Critical* mode denies the validity of a pre-established orientation; time is discontinuous; identity is formed in a stubborn resistance to the demands of tradition.

Finally, the *Genetic* mode sees the source of meaning in temporal change itself: the perfect example is the concept of progress, but also process, development, etc. This is the prevailing mode of historical thinking in modernity, whose origins go back to the Enlightenment. However, as a reaction to the crises of the 20th and 21st centuries, Rüsen noted in 2013 that the traditional mode seemed to be regaining ground.

The four modes of meaning generation (or forms of narration) are mixed in every story, with one mode prevailing over the others and in a dynamic relationship among them, which makes it possible to move from one model to another.

Practical Functions of Historical Knowledge: History Didactics and Historical Culture

The fifth and final factor realizes the orientation functions whose need has activated the meaning making process of temporal experience. Rüsen focuses on the two functions that he considers most important: history education and historical culture.

The fundamental answer of *Historik* to the functions of scientific historical thinking in life is that it is *formative* in itself: if it is carried out in a scientific way (with the operations and rules described in the disciplinary matrix), it contributes to reconfiguring the subject's reflection on himself and the world around him, and to influencing his actions. In Rüsen, there is equivalence between the meaning making process and historical learn-

ing (Körper, 2015, p. 27). Actually, the latter can be considered the very reason why history as a science and scientific historical thinking have developed: to fill the lack of meaning that arises from the experience of temporal change, which limits the understanding of the present and weakens actions.

In discussing how history as a science can contribute to history education, Rösen borrows from the academic language then (and still today) current in Germany the use of the term *competence*⁶, and set the target of historical instruction in the development of the *narrative competence of historical consciousness* (Rösen, 2017, p. 320).

The process of learning history essentially consists in a movement between the two poles of the experiences of the past and of interpretation. The subject can experience only in this way those transformations of orientation in practice and of identity that are the targets of historical education. Rösen repeatedly emphasizes that it is the rationality of history, experienced in the process of forming historical meaning, that allows individual transformation, not the *effect* that past experiences can have on the subject. This is because he wants to warn against the dangers that history and the subject of learning incur if the relationship with the past concerns only the aesthetic point of view. Nevertheless, the aesthetic dimension plays a fundamental role in the development of historical consciousness, as it enables the subject to open up fully and spontaneously to the past. An opening that can only occur through significant questions for individual orientation (Rösen, 2012, p. 45). The continuous movement of historical learning between experience and interpretation, capable of transforming the starting hypotheses, thus broadening horizons by restructuring points of view, is achieved only if the entire process is triggered spontaneously and is experienced firsthand.

The learning process begins with the definition of the research question, which originates from an uncertainty experienced in life. It continues with the analysis of *points of view*, starting from one's own, and with a reflection on historical categories, theories and concepts, in order to frame the research field. Then, it develops in the repeated comparison with the experiences of the past (and all that this entails in terms of research, selection, criticism and interpretation of evidence, of the experience of otherness and of estrange-

⁶ The definition of competence is by Franz W. Weinert and means a construct that combines cognitive and non-cognitive skills, knowledge, volitions, emotions. (Weinert, 1999, p. 10).

ment that can derive from it), which modifies the initial hypotheses until obtaining an answer in the form of a plausible narrative, capable of orienting the subject in practice and transforming his identity.

There are four competencies involved in the development of historical consciousness, which, taken together, build up the narrative competence of historical consciousness: 1) the competence to deal with temporal experiences, 2) to interpret them, 3) to use them for orientation, to which Rüsen adds in the 2013 update: 4) the dimension of motivation which he defines as the ability to motivate one's actions "according to the idea of one's own place in the changes of time" (Rüsen, 2017, p. 320).

As with the English-language research in the field of education, for Rüsen too, history teaching must be based on the awareness that every student is not a *tabula rasa*, but an "incorporated history" (Rüsen, 2012, p. 528):

The students already live in the social context of a civil society. This organizes the lives of its members according to some basic universal rules and values, which allow and guarantee individualism as a matter of being different. Historical instruction in school has to present this life form as a result of a long-lasting historical process (Rüsen, 2017, p. 320).

Historical Culture

The final pages of the trilogy are devoted to historical culture, the historical consciousness of a society.

Historical culture is the area of Rüsen's reflections that has had the widest development from the 1980s until the 2013 update. Historical culture should be considered as the set of instances of a society that turn to the past (teaching, academic history, artistic creation, political struggle, education, public memory) (Rüsen, 2017, p. 18). Rüsen underlines the unsustainability of the traditional distance between memory and history, bringing both back to historical consciousness and to the common claim that the past constitutes a powerful element of orientation (*ivi*, p. 281).

Conclusions

In recent years Rösen has further developed his reflections, delving into themes that he had already touched on: historical thought being accused of ethnocentrism, and the need to overcome the latter; the role of trauma (in particular the memory of the Holocaust) for individual identity; the analogy between mourning and historiography; the responsibilities of historians; the role of the future in historical thought; the reflection on universal history starting from a new humanism. On the one hand he remains firm in his commitment not to lose sight of the great cultural challenges of contemporary times, which increasingly appear as threats, on the other his reflection becomes further complicated making it difficult to see a solution to the shallows in which the post-modernist perspective seems to have steered historical studies. Iggers, in one of his latest contributions, reflects exactly on this difficulty. He describes Rösen's efforts as the attempt to develop a post-postmodernist theory of history, but without a possibility yet to clearly identify a solution giving history back its cognitive strength of regulated and founded attachment to reality (Iggers, 2009, p. 126).

In the field of history education, however, there is no doubt that his thought was disruptive:

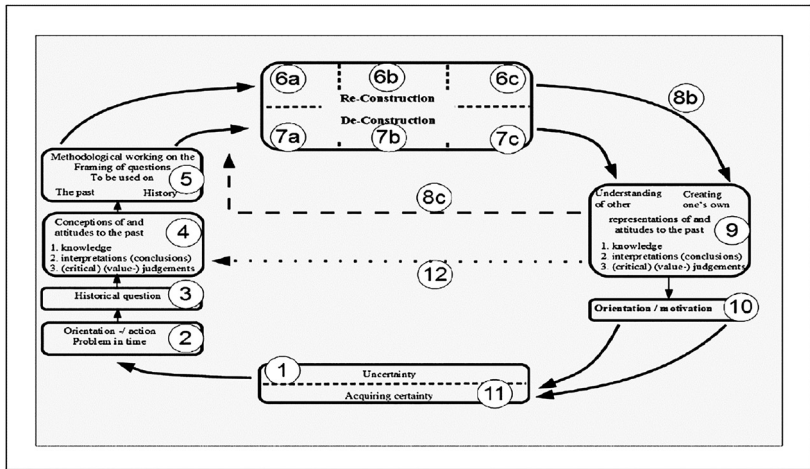
From time to time an idea appears that seems to offer the possibility of reconceptualizing an area of academic study and research. (I was tempted to say academic field, but in our own area of history education this seems a touch grandiose. 'Patch' might be more appropriate.) Jörn Rösen's idea of 'historical consciousness' is, on the face of it, just such an idea (Lee, 2012, p. 34).

Rösen's reflections inspire curricular solutions adopted in many central and northern European countries. The FUER⁷ competence model for history, developed in 2001 and adopted in Austria and several German *Länder*, is based on the Rösen disciplinary matrix (Fig. 2), and operationalize historical consciousness into a complex competence: the competence of thinking historically (Körber, 2015, p. 19), which aims to enable learners to participate in the historical culture of their societies both by thinking about their own

⁷ FUER is the German acronym for "Research and Development of Reflective Historical Awareness".

history, and by analyzing the stories written by others. The starting point, here too, is a significant and destabilizing experience of the present, which forces us to look to the past for a new orientation towards the future. This must lead to the elaboration of one or more historical questions and the activation of previous knowledge, concepts, and judgments, etc., to answer to the need for orientation (Fig. 2).

Figure 2 The process of historical awareness, developed by Hasberg and Körber within the FUER model of competencies (Hasberg et alii, 2003, p. 187)



The narrative competence of historical consciousness (or thinking historically) is composed of four competencies:

1. Transforming uncertainties into historical questions that can be researched (1-5, Fig. 2).
2. Activating and completing the process for researching the answer, by using categories, concepts, and methodological skills and heuristics (6a-7c, Fig. 2).
3. Combining the results to satisfy the need of orientation (8-11, Fig. 2).
4. Knowing historical concepts and categories (the *first* and *second order concepts*, as developed by the English history education researchers), procedures and contents.

The construct of historical consciousness as theorized by Rüsen broadens the function of history education to include the role of history in society, and integrates that of historical thinking resulting from English-language research, broadening the educational objectives of history in the direction of an autonomous construction of individual identity:

The formation of identity therefore is one of the most important, if not the most important function of historical thinking in the way of life of any given time. There is a surprising discrepancy between this absolute fact and the highly disputed concept of historical identity (Rüsen, 2017, p. 329).

Although in the last 10 years the international field of history education has seen a prevalence of interest in empirical research, many are calling for a return to theoretical reflection (e.g., Hasberg, 2021, p. 75), and rereading Rüsen's works also in Italy can be functional, not only for knowing one of the references of the use of the construct of historical consciousness, but also for drawing attention to the epistemological aspects of history and their role in history education and learning.

References

- Ankersmit F. R. 1988. Grundzüge einer Historik II: Rekonstruktion der Vergangenheit by Jörn Rüsen. *History and Theory*. 27(1). 81-94. <https://doi.org/10.2307/2504964>
- Blanke H. W., Fleischer D., Rüsen J. 1984. Theory of History in Historical Lectures: The German Tradition of Historik, 1750-1900. *History and Theory*. 23(3). 331-356. <https://doi.org/10.2307/2505079>
- Ceccoli P. 2021. Storia: Narrazione, Interpretazione, Orientamento. Introduzione all'opera di Jörn Rüsen. *Novcento.org*. 16 agosto 2021. DOI: 10.52056/9788833139883/08
- Da Mata S., Lopes de Araujo V. 2013. Jörn Rüsen: Theory of History as Aufklärung. *Historia da Historiografia*. 11. 339353. <https://doi.org/10.15848/hh.v0i11.565>
- Iggers G. G. 1983. *The German Conception of History. The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Id. 2009. A Search for a Post-Postmodern Theory of History. *History and Theory*. 48(1). 122-128.
- Hasberg W. 2021. Historical Consciousness: Exploring a Third-Order Concept. German Experiences and General Observations. *Dimensioni e Problemi della Ricerca Storica*. 1. 53-76.
- Hasberg W., Körber A. 2003. Geschichtsbewusstsein dynamisch. In A. Körber (Ed.), *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag. 177–200.
- Körber A. 2015. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. 56 S.- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118 – DOI: 10.25656/01:10811
- Lee P. 2009. Walking Backwards Into 'Tomorrow' Historical Consciousness And Understanding History. *International Journal of History Teaching Learning And Research*. 10(2). 1-45.
- Megill A. 1994. Jörn Rüsen's Theory of Historiography between Modernism and Rhetoric of Inquiry. *History and Theory*. 33(1). 3960. <https://doi.org/10.2307/2505651>
- Metzger S. A., McArthur Harris L. (Eds). 2018. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. John Wiley & Sons.

- Rüsen J. 1969. *Begriffene Geschichte: Genesis und Begründung der Geschichtstheorie* J. G. Droysens. Paderborn: Schöningh.
- Id. 1983. *Vol. 1: Grundzüge einer Historik: Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (It. trans ed. by B. Maj, *Lineamenti di un'istorica I. La ragione storica. I fondamenti della scienza storica*. (2001), Florence: Aletheia).
- Id. 1984. Theory of History in the Development of West German Historical Studies: A Reconstruction and Outlook. *German Studies Review*. 7(1).11-25.
- Id. 1986. *Vol. 2: Grundzüge einer Historik: Rekonstruktion der Vergangenheit*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (It. trans ed. By B. Maj, *Lineamenti di un'istorica II. La ricostruzione del passato. I principi della ricerca storica* (2001), Florence: Aletheia), (En. trans by A. Cordero, *Reason and History. An Essay on Metahistory*, https://www.academia.edu/14081879/Reason_and_History 10/04/2024).
- Id. 1987. The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies. *History and Theory*. 26(3). 275-286.
- Id. 1987. Historical Narration: Foundation, Types, Reason. *History and Theory*. 26(4). 87-97.
- Id. 1989. *Vol. 3: Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (It. trans ed. by B. Maj, *Lineamenti di un'istorica III. Storia viva. Forme e funzioni del sapere storico* (2001). Florence: Aletheia).
- Id. 1989. The Development of Narrative Competence in Historical Learning. An Ontogenetic Hypothesis concerning Moral Consciousness. *History and Memory*. 1(2). 35-59.
- Id. 1994. Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen (Eds.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Köln: Böhlau. 3-26 (Sp. Trans by F. Sánchez Costa, Ib Schumacher, *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*, unpublished <http://culturahistorica.org/Jörn-Rüsen/> 23/04/24).
- Id. 2007. How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*. 3(1). 169-221.
- Id. 2008. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York/Oxford: Berghahn.

- Id. 2012. Tradition: A Principle of Historical Sense-Generation and its Logic and Effect in Historical Culture. *History and Theory*. 51(4). 45-59.
- Id. 2012. Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*. 5(10). 519-537.
- Id. 2013. *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Cologne: Böhlau (En. trans by D. Kerns, K. Digan, *Evidence and Meaning. A Theory of Historical Studies* (2017). New York/Oxford: Berghahn).
- Id. 2021. The Horizon of History Moved by Modernity: After and Beyond Koselleck. *History and Theory*. 60(4). 74-81.
- Rüsen J., Templer B. 1989. Historical Enlightenment in the Light of Post-modernism: History in the Age of the “New Unintelligibility. *History and Memory*. 1(1). 109-131.
- Rossi P. (Ed). 1983. *La teoria della storiografia oggi*. Milan: Il Saggiatore.
- Seixas P. (Ed). 2004. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Weinert F. E. 1999. *Concepts of competence*. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.

“Un altro ordine di rapporti”.

Natura e società nella fiaba: alcune prospettive a partire dalle riflessioni di Cristina Campo

Chiara Martinelli

Ricercatrice TD-B, Università di Firenze

e-mail: chiara.martinelli@unifi.it

Da alcuni anni, auspice una commemorazione per il centenario della nascita in progressivo avvicinamento, le riflessioni di Cristina Campo (1923-1977) sulla fiaba sono state rivalutate e considerate anche nell'ambito della letteratura dell'infanzia. L'articolo, sulla base dell'analisi delle raccolte di fiabe di Grimm e Perrault, cerca di analizzare e contestualizzare il ruolo morale e narrativo conferito all'ambiente naturale.

Parole-chiave: Cristina Campo, fiabe, natura, società, letteratura per l'infanzia.

“Another kind of relationship”. Some perspectives on Cristina Campo’s reflections about nature and society in fairytales

Since some years, Cristina Campo's (1923-1977) thoughts about fairytales have been revalued and analysed by children's literature scholars, as the centennial commemoration for her birth approaches. The paper aims at focusing on and contextualizing the moral and narrative role she gave to nature in fairytales. For reaching such a task, Grimm and Perrault's fairytales collection will be also taken into account.

Keywords: Cristina Campo, fairy tales, nature, families, children literature.

Oltre la legge di necessità: spunti di riflessione sulla fiaba in C. Campo

Secolare è l'interesse di studiosi e saggisti per la fiaba. È un'attenzione che risale, come sottolineato già altrove, al XIX secolo, due secoli dopo che il napoletano Giovan Battista Basile, con il suo *Cunto de li Cunti*, ne inaugurasse la tradizione e il concetto stesso; ché prima il racconto popolare fantastico esisteva, sì, ma come ovvia consuetudine degli inverni europei, ben lontana dalle esigenze di una tematizzazione cristallina e definitiva (Acone *et alii*, 2023, pp. 98-108; Borruso, 2005, p. 19; Cambi, 1999, p. 49). Ben conosciute sono le proposte che antropologi, etnologi, psicoanalisti – tanto freudiani quanto jungghiani –, hanno formulato di decennio in decennio sull'essenza e sul significato di questo genere letterario (Borruso, 2005, pp. 9-47; Callari Galli, 1999, pp. 191-195; von Frantz, 1980; Bettelheim, 1976). Sono indagini che ci hanno consegnato il valore terapeutico e catartico della fiaba, “oggetto culturale di transizione” per bambini da guidare nella ricerca di un senso nel mondo (Bettelheim, 1976). Restano tuttavia alcune domande. Quanto storicamente situata è l'essenza del racconto fiabesco? Quale il ruolo della natura e del mondo extra-sociale nelle vicende narrate, e quale la loro funzione nella risoluzione dell'intreccio? Dubbi tanto più destinati a emergere in anni che, come i nostri, stanno riscoprendo la coerenza del mondo naturale (Grilli, 2020; Braidotti, 2012). Sono interrogativi di difficile risoluzione. Alcune piste, tuttavia, possono essere fornite da una rilettura degli scritti di Cristina Campo, il cui pensiero, fino a pochi anni fa, sembra esser appartenuto più agli italianisti che agli studiosi di letteratura dell'infanzia (Paroli, 2017; Mazzoni, 2012; Pieracci Harwell, 2005; Dei, 1998). Con questo proposito ci accostiamo a una riflessione apparentemente criptica, tesa più a suggerire che a manifestare, ma che, nondimeno, può schiuderci riflessioni alternative, ed eterodosse.

Nata il 29 Aprile 1923, Cristina Campo, al secolo Vittoria Guerrini, nel 2023 avrebbe compiuto cento anni. Avrebbe, se fosse stata ancora viva. Nove lustri sono trascorsi dalla sua morte, avvenuta nel 1977. Poco ha vissuto. Poco ugualmente ha scritto per la pubblicazione, “e vorrebbe aver scritto ancora meno” era solita aggiungere, evitando di tradire quelle sofferenze fisiche che, soprattutto negli ultimi anni, le impedirono di riversare, come avrebbe desiderato, i suoi pensieri su carta e inchiostro (Campo, 1999, pp. 268-269, 285). La malformazione cardiaca nel dotto di Botallo, adesso farmacologicamente risolvibile ma incurabile negli anni Venti del secolo scorso,

la costringeva infatti a lunghi periodi di inattività dettati dalla lunghezza e dall'intensità delle sue crisi (di Stefano, 2002). Numerose dunque sono state le interruzioni ad un'attività di traduzione e scrittura centellate tanto fisiologicamente, quanto consapevolmente, da un culto quasi alessandrino per la parola "distillata", assoluta.

Di lei restano trenta poesie. Diverse traduzioni, tra cui quelle di Katherine Mansfield, Simone Weil, John Donne e William Carlos Williams. Molte, moltissime lettere, soprattutto quelle rivolte all'amica di una vita, Margherita Pieracci Harwell (Campo, 1999). Un racconto autobiografico sulla sua infanzia, *La noce d'oro*. E alcuni brevi saggi, adesso disponibili in due raccolte (Campo, 2014; Campo, 1998).

Ricorsivi risultano alcuni temi, a cui Campo torna come i fiumi carsici tornano in superficie (Mazzoni, 2012, p. 242). Tra questi, un ruolo di primo piano è ricoperto dalla fiaba: non quelle dei fratelli Grimm, che Guerrini considerava artificialmente rimaneggiate, quanto quelle di Charles Perrault e della contessa di Ségur. A queste dedica alcune riflessioni tra gli anni Cinquanta e Sessanta, in *Della fiaba, Fiaba e mistero, Una rosa e In medio coeli* (Paroli, 2017; Campo, 2014; *ivi*, 2012). Si presentano invece nelle enigmatiche vesti di saggi ermetici, velati, dove la scrittura sfiora l'argomento come l'acqua sfiora le pietre per poi procedere oltre (Pieracci Harwell, 2005, p. 3; Dei, 1998, p. 120). E tuttavia la loro lettura, combinata con la personale iniziazione alle fiabe de *La noce d'oro* (Campo, 1998, pp. 219-232), consente di enucleare alcuni temi suscettibili di sviluppo, e di riflessione.

La fiaba, afferma Campo già in *Una rosa*, riveste un'ineliminabile funzione cognitiva, perché educa, tramite le vicissitudini dei suoi personaggi, alla "percezione". A cosa si riferisce quando parla di percezione? "Percepire è riconoscere ciò che soltanto ha valore, ciò che soltanto esiste veramente. E che altro veramente esiste in questo mondo se non ciò che non è di questo mondo?" (Campo, 2014, pp. 10): è uno sguardo attento e costante rivolto all'alterità e al mondo, concetto che la scrittrice ha tratto dalla lettura dei saggi e dei diari di Simone Weil. La percezione consente di cogliere l'invisibile del visibile (Paroli, 2017; Mazzoni, 2012, p. 241). L'invisibile dello spirituale, in primo luogo; ma altri invisibili sottendono i loro fili dietro alla realtà. Un esempio concreto è fornito dall'explicit de *La noce d'oro*: le preghiere rivolte per la salvezza dei parenti scomparsi assumono, infatti, la caratura di appello del visibile all'invisibile, decifrabile grazie a una fiaba che

era là, terribile e raggianti, risolta un attimo e irrisolvibile: l'eterna, la sempre ritornante nei sogni, viatico al pellegrinaggio, noce d'oro da serbare in bocca, da schiacciare tra i denti nell'attimo dell'estremo pericolo (Campo, 1998, p. 232).

Altre fiabe emergono come esempio nel discorso di Campo. Figura tra queste, *Belinda e il Mostro* nella versione perraultiana. La storia è nota e presente anche in altre raccolte di fiabe, come le *Sessanta novelle montalesi* di Gherardo Nerucci (1880), a loro volta futura materia prima per le riscritture calviniane: Belinda, figlia di un mercante, saputo che quest'ultimo è stato imprigionato in un castello governato da un essere al confine tra mondo umano e mondo animale, si sostituisce al padre e vive con il "Mostro", che, nel rivelarsi creatura gentile ed educata, ogni giorno giunge da lei con la richiesta di sposarlo. La trama si avvia a conclusione solo quando la protagonista impara ad anteporre alla visione dell'aspetto fisico quella dell'anima, accettando il matrimonio più volte proposto (Campo, 2014, p. 10).

Si apprende dunque, tramite la percezione, ad agire secondo "un altro ordine di rapporti" (*ivi*, 157), come suggerisce Campo nel successivo *Della fiaba*, perché

la caparbia, la inesausta lezione delle fiabe è dunque la vittoria sulla legge di necessità, il passaggio costante a un nuovo ordine di rapporti e assolutamente niente altro, perché assolutamente niente altro c'è da imparare su questa terra (*ivi*, p. 34).

È una frase destinata a tornare nelle sue riflessioni, come evidenza, con qualche lieve modifica, un passo di *Fiaba e mistero*:

la caparbia, la inesausta lezione delle fiabe è dunque la vittoria sulla legge di necessità e assolutamente niente altro, perché niente altro c'è da imparare su questa terra (*ivi*, p. 157).

È un mutamento che, nell'imprimere una maggiore musicalità alla frase – elemento a cui, com'è visibile nella corrispondenza, la scrittrice era particolarmente sensibile (Campo, 1999, p. 148) –, consentiva al concetto della fiaba latrice di "un altro ordine di rapporti" di distendersi e svolgersi:

Le prove alle quali gli eroi delle fiabe sono chiamati – e come, per superarle, debbano uscire decisamente dal gioco delle forze, cercare la salvezza in un altro ordine di rapporti... Il sartorello coraggioso: per vincere alla gara di tiro il gigante orrendo, capace di disgregarlo con un soffio, invece di una pietra tira in aria un uccello (Campo, 2014, p. 157).

La rielaborazione, il cesello, la riproposizione della frase. Tutti elementi che suggeriscono l'importanza di questa asserzione e l'esigenza di soffermarvisi, nel tentativo di decifrarne significato e fine. A cosa rimanda la legge di necessità? Anche qui torna in gioco Simone Weil. Centrale è infatti il concetto nella sua raccolta *L'ombra e la grazia* (Weil, 2021), dove costituisce il fardello materiale da cui l'uomo, nel suo cammino verso Dio, è chiamato a emanciparsi. Sono quindi tutte quelle incombenze, tutte quelle concrezioni della vita quotidiana che impediscono all'essenziale di essere riconosciuto e visto. Da questa prospettiva, per Campo la fiaba si erge a traiettoria a-logica per giungere al misticismo: e se infatti la salvezza giunge a chi, nella narrazione, "senza speranza si affida all'insperabile" (Campo, 2014, p. 40), secondo il posteriore *Il flauto e il tappeto* il proprio destino può essere rintracciato nelle pieghe del racconto fiabesco preferito nell'infanzia (*ivi*, p. 138). Ma la necessità weiliana si caricava di un materialismo socio-economico estraneo alle formulazioni della sua traduttrice italiana, più propensa a interpretare la "necessità" da cui emanciparsi in altri termini (Paroli, 2017). In che senso, sembrano chiarirlo alcuni passi di *Fiaba e mistero*:

la vera educazione della mente non ebbe mai altro fine, da quando il mondo esiste, che la morte della tecnica, di quel triste saper vivere che al bambino, al quale tutto riesce per naturalezza, venne un giorno fornito dagli adulti. Da questo artigianato del vivere ciascun uomo viene strappato alle soglie della sua innocenza, così come dai fiori screziati o dalla cerva inseguita a caccia gli antichi principi alla casa paterna. È un viaggio necessario, che però dovrà condurre ben al di là della rosa o del cervo, fino nel cuore delle caverne e dei terrori, là dove il saper vivere si scioglierà come la cera al contatto, reale e metaforico, con i quattro elementi.

Si può divenire allora naturali al di là della tecnica, come bambini lo si è stati al di qua. Ma da tempo l'uomo sembra murato nella sua tecnica come un insetto nell'ambra. Le strade all'acqua e al fuoco – e persino alla terra e all'aria – gli sono ormai tutte precluse. Intorno al suo giardino si leva un alto muro dentro il quale nulla di nuovo può crescere – "se il volo di un eccello non vi lasci cadere un seme" (Campo, 2014, pp. 149-150).

Due sembrano quindi i possibili piani di svolgimento di “un altro ordine di rapporti”: quello ultraterreno e mistico, in primo luogo; ma anche quello, non meno importante, del recupero di relazione naturale con il mondo circostante, al di là di quella tecnica dei rapporti sociali che, secondo la scrittrice, inquinava relazioni e concezioni umane. Nel paragrafo Campo utilizza due volte il sostantivo tecnica. Non sembra un caso. Emerge qui l’influenza di Heidegger: più nello specifico, della seconda fase del suo pensiero, che, incentrata sulla *Kehre* (svolta) ontologica, aveva trovato uno dei suoi maggiori inveramenti nella conferenza *La questione della tecnica*, pronunciata nel 1947. Qui lo sviluppo tecnologico, connotato come lo sfruttamento dell’energia delle cose del mondo, si traduceva nell’allontanamento dell’uomo dall’Essere (Heidegger, 1976, pp. 5-27). Non è l’unico contesto che mostri una possibile influenza del filosofo tedesco sulla traduttrice italiana. Heideggeriana appare ad esempio l’affermazione della nostra epoca come del “tempo in cui tutto vien meno”, in *Parco dei Cervi* (Campo, 2014, p. 151), che sembra richiamare le prime pagine in cui il filosofo tedesco, in *Perché i poeti?*, identifica i suoi anni come il “tempo della povertà” (Heidegger, 1968, p. 249).

In questo contesto la fiaba, come già sostenuto in *In medio coeli*, sembra ergersi a strumento, per il bambino, di ri-appropriazione di una modalità originaria di rapportarsi con il mondo e con le cose che, custodita dagli anziani (e soprattutto dagli anziani di estrazione popolare), è stata perduta con lo sviluppo tecnologico. Su questo punto, che non risulterà nuovo al lettore heideggeriano, Campo insiste anche nelle scritture private: tra queste, le missive a Margherita Pieracci Harwell dove, nel 1965, definirà i casermoni del romano Viale Ippocrate

l’Inferno quale neppure Dio ma solo l’uomo nella sua demenza potrebbe immaginarlo perché là non c’era neanche il dolore, neanche il fuoco e il digrignare di denti – c’era semplicemente il Nulla –, case di mille finestre dove non arriva mai il sole, dove nascono bambini che non hanno mai visto un cavallo (Campo, 1999, p. 202).

Campo non era la sola intellettuale italiana a esprimere un tale disagio. Pochi anni prima, il suo compagno Ellèmire Zolla aveva dato alle stampe un’*Eclissi dell’intellettuale* che gli avrebbe meritato, da parte di Umberto Eco, l’inclusione nel novero degli intellettuali “apocalittici” nei confronti di industrializzazione e boom economico (Zolla, 1959; Eco, 1964). Ma a disagio

era anche Pier Paolo Pasolini, che nel ritorno ai valori del mondo contadino avrebbe intravisto, ad esempio nella conclusione del romanzo *Teorema* (1968), la salvezza. Proprio la scissione pasoliniana tra sviluppo tecnologico e progresso umano (Pasolini, 2007, pp. 172-173), e la non necessaria coincidenza del primo nel secondo, evidenziano distacchi e timori su cui la Scuola di Francoforte, e *in primis* il pensiero di Adorno e Marcuse, avevano già riflettuto in *Dialettica dell'Illuminismo* e ne *L'uomo a una dimensione*. Comune è quindi l'atteggiamento; ma peculiare è la prospettiva di Campo, che sceglie la fiaba come possibile viatico di emancipazione e salvezza. Carica di un profondo significato pedagogico, la fiaba assurge, in Campo, a tramite di una rieducazione da compiersi attingendo al contesto naturale. Quello narrato, in primo luogo; e quello esperito quotidianamente, allorché il bambino, ascoltata la fiaba, lascerà spontaneamente il consesso umano volgendosi "di preferenza, allora, al mondo delle bestie" (Campo, 2014, p. 15).

La natura sembra configurarsi come veicolo di inculturazione sociale nella fiaba. È una suggestione che Campo avanza, senza però soffermarvisi. E quindi, come può realizzarsi?

La natura come orizzonte sociale nelle fiabe dei fratelli Grimm e nei contes di Perrault

Sulla presenza della natura nell'intreccio fiabesco, molte riflessioni sono state già prodotte (Acone *et alii*, 2023, pp. 48-50; Solinas Donghi, 1993, p. 115). La persistenza del tema, nonché la sua collocazione in punti della narrazione strategici e simili tra loro, hanno indubbiamente contribuito a suggerire un tale focus. Come sappiamo dalle analisi di Vladimir Propp, solitamente lo svolgimento della fiaba si dipana attraverso alcuni snodi nevralgici: il protagonista abbandona la casa e la famiglia; intraprende, solitamente, un viaggio; qui affronta una o più imprese, ed "erra", nel duplice senso di vagare e di sbagliare, pagando un prezzo per l'errore (Grilli, 2021, p. 111; Barsotti, 2004, p. 183); infine torna a casa, o, più spesso, si stabilisce in un nuovo ambiente, dove acquista una solida posizione sociale, simboleggiata da un regno o da un matrimonio felice (Propp, 1992, p. 13). All'abbandono del noto e del consesso sociale della propria infanzia segue l'inoltro in territori non disciplinati da norme umane, come la foresta, che la cultura popolare associava al deserto fin dal Medioevo per l'assenza di presenze riconducibili alla civiltà

(Le Goff, 1999), e che Propp indica come metafora per i riti di iniziazione da cui, secondo gli studi folklorici, le fiabe trarrebbero le loro radici (Propp, 1992, p. 470). Infatti le prove di coraggio nella foresta, se sembrano alludere al percorso che, in tempi lontani, il ragazzo doveva compiere per entrare nella comunità degli adulti, simboleggiano anche la sua morte, perché il protagonista si addentra in viscere e meandri che nulla hanno dell'ambiente umano: ma è una morte simbolica, perché è la fine dell'esistenza infantile che sancisce la nascita del membro adulto della comunità (*ivi*, p. 471; Richter, 1994, p. 14). Millenni sono trascorsi da queste iniziazioni; se ancora gli stessi intrecci sono conservati, e ascoltati con piacere, significa che continuano a parlarci (Solinas Donghi, 1993, pp. 153-154).

In tutto ciò, colpiscono alcune costanti. È vero, come già ha argomentato Grandi (2023, p. 48), che la foresta è il luogo dell'ignoto e del pauroso; ma non meno pauroso è il non ignoto paesaggio sociale da cui spesso il/la protagonista fugge o si allontana. E infatti il contesto di partenza è connotato da un personaggio principale in marcate condizioni di svantaggio sociale ed esistenziale (Acone *et alii*, 2023, p. 110). La vita precedente all'intreccio ha spesso i caratteri di una quotidianità marginale (Richter, 1974, p. 15): è quella del terzo fratello poco apprezzato dai genitori, come ne *L'oca d'oro* e *I tre fratelli* (Grimm, 2017); coincide con i due fratelli che fuggono dalla matrigna, come in *Fratellino e sorellina* (*ivi*); oppure è la ragazza angariata dalla matrigna e dalle sorellastre, in *Cenerentola* (Perrault, 2018), e così parimenti in *Frau Holle* e *La sposa bianca e la sposa nera* (Grimm, 2017).

Rara è invece la presenza della figura della madre. Appare talvolta brevemente, quando sono raccontate le circostanze fortuite che conducono alla nascita del protagonista, ma non gioca mai un ruolo predominante; come ricorda Solinas Donghi (1993, p. 116), “brilla per la sua assenza”. È soprattutto una mancanza spirituale più che materiale, perché, anche quando è presente, non favorisce le sorti dei protagonisti: la madre di Hansel e Gretel, di fronte alla scarsità di cibo, non si fa scrupoli nel consigliare al marito di abbandonare i figli nella foresta, e anche la madre della protagonista di *Frau Holle* vessa la protagonista come potrebbe fare una matrigna (Grimm, 2017). La madre, dunque, non è pervenuta. In sua vece compare una matrigna orchessa, strega, a ogni modo persecutrice; paura comune in periodi in cui le minori aspettative di vita e il concreto rischio per le donne di morire di parto rendevano assai frequenti secondi e terzi matrimoni (Lombardi, 2008, p. 11). Più esile (e spesso inconcludente ai fini della trama) la figura paterna: quando è men-

zionato, come nella *Cenerentola* di Perrault, è succube della seconda moglie e poco disposto ad aiutare la protagonista (Perrault, 2016); oppure, come in *Pelle d'Asino*, è irrazionalmente in balia di desideri incestuosi (*ivi*).

I rapporti sociali e familiari sono dunque invertiti rispetto alle aspettative: dovrebbero proteggere, e sospingono verso il pericolo; dovrebbero aiutare, e cercano invece di condurre alla morte. È a questo rischio che, spesso, segue il contatto con la natura, l'immersione in spazi non normati dalla presenza umana: è la foresta per Biancaneve, ma anche per altre fiabe meno note. Neonato, Trovucello (protagonista dell'eponima fiaba) viene trovato da un guardiaboschi, che lo alleva insieme a sua figlia Lenuccia. Nessuna madre è prevista dalla narrazione. L'equilibrio è infranto, di nuovo, da una decisione umana: quella della cuoca, che, novella orchessa, progetta di uccidere e lessare il bambino. Trovucello e Lenuccia sfuggono alle sue mire culinarie trasformandosi, di volta in volta, in elementi naturali e paesaggistici: un rosario con una rosa; una chiesa con un lampadario; e uno stagno con un'anatra, che riesce a cavare gli occhi all'antagonista e a trascinarla nel fondo dello specchio d'acqua (Grimm, 2017, pp. 127-130).

Ne *L'oca d'oro* la situazione familiare e sociale è negativa già prima dell'esordio dell'intreccio: il protagonista è infatti un terzo fratello disprezzato e additato come il tonto della famiglia. Chiede di poter andare a tagliare i rami dalla foresta, così come avevano già provato a fare i fratelli maggiori: ed è quest'ultima un'evidente metafora del processo di crescita a cui, in un primo tempo, la famiglia si oppone, adducendo a motivo del rifiuto la pochezza mentale del terzogenito. Insiste comunque e, grazie all'aiuto che fornirà agli elementi del bosco (e che, invece, era stato negato dai fratelli), riuscirà, attraverso una serie di avventure, a riscattarsi e ad approdare al classico lieto fine del matrimonio con la principessa (*ivi*, pp. 334-340). Torna qui, negli elementi dell'intreccio, quel motivo "del cortese e dello scortese" che caratterizza tante tracce fiabiche (Solinas Donghi, 1993, pp. 90-91), come, ad esempio, *Frau Holle*: angariata dalla madre e dalla sorella, la protagonista è costretta a discendere in un pozzo che si rivela tramite – e qui la prossimità al tema della morte rituale è palese – per un altro mondo, dove diventa l'aiutante di una signora misteriosa, denominata appunto "Frau Holle". Il lavoro si protrae finché, un giorno, la protagonista chiede di poter tornare a casa. Per ricompensarla, Frau Holle la ricopre di una pioggia d'oro; diversa sorte attende invece la sorella che, dopo essersi calata nel pozzo per ricever lo stesso trattamento, disattende le prescrizioni della padrona di casa e, licenziata da

quest'ultima, verrà "ricompensata" con una pioggia di pece (Grimm, 2017, pp. 160-163).

La salvezza, dunque, proviene da elementi naturali, o da qualcosa che da loro trae riferimento. Questo assunto sembra essere confermato anche in quelle fiabe dove il protagonista non si allontana dal consesso umano. Nella *Cenerentola* di Perrault nessuna fata madrina dispensa vestiti e cocchi: a farlo è piuttosto un albero di nocciolo, che Cenerentola stessa ha piantato sulla tomba della madre e attraverso cui l'estinta può parlare, e agire (Perrault, 2008). Quando, nella versione della fiaba fornita dai fratelli Grimm, le sorellastre cercano di calzare la minuscola scarpetta amputandosi orribilmente i piedi, sono stormi di colombi ad avvertire il principe dell'inganno, e a intimargli di tornare indietro; e sempre i colombi sono incaricati di punirle, cavando loro gli occhi il giorno del matrimonio della protagonista (Grimm, 2017). A volte la presenza della natura è talmente pervasiva che il protagonista, per salvarsi, si confonde con quest'ultima, diventando parte di essa: e qui non possiamo che citare nuovamente il protagonista di *Trovucello* che, per sfuggire alla cuoca antropofaga, si trasforma in roseto, chiesa, stagno (*ivi*). È pur vero che gli spazi non normati possono condurre alla sventura. Avviene in *Cappuccetto Rosso*, dove però l'attacco del lupo si consuma nel chiuso delle pareti domestiche, e non nello spazio aperto del bosco (Zipes, 2006, pp. 74-75). Avviene anche, con altri distinguo, ne *La guardiana delle oche*: qui una principessa si mette in viaggio per raggiungere lo sposo, ma, con alcuni stratagemmi, la sua cameriera ne assume il ruolo, condannando la protagonista all'umile ruolo di guardiana d'ocche (Grimm, 2017, pp. 106-115; Grandi, 2023, pp. 48-49). Non è però quest'ultima una conseguenza dell'ambiente, quanto del ruolo esercitato dalla seconda presenza umana (ovvero dalla cameriera), che non caratterizza le altre fiabe dove il protagonista si inoltra nella natura e nella foresta.

Queste riflessioni ci riconducono ai suggerimenti disseminati da Campo. Mille insidie sono nascoste dalla tecnica dei rapporti sociali, che rischiava di sviare e dissolvere un supposto – e originario – comportamento etico del bambino. Alla fiaba, attraverso il suo ancoraggio alla natura, la scrittrice bolognese sembrava affidare un ruolo pedagogicamente "salvifico", laddove è nella natura che i protagonisti delle fiabe ritrovano il rispetto di paradigmi etici e morali a cui la società non sembra aderire. Una costante, quest'ultima, destinata a replicarsi anche tra le fiabe provenienti da contesti non occidentali. Esempio ne sia la *Babayaga* delle fiabe russe: solitamente considerata come

una strega, già in alcuni studi (Zipes, 2012, p. 100) è stata identificata come la personificazione di una natura imperscrutabile e, potremmo dire, surmorale, capace di ergersi a giudice delle ingiustizie e delle malefatte umane.

Non è presumibile (o perlomeno: non è documentabile) che la scrittrice e traduttrice di origine bolognese avesse letto *Forme semplici* in cui André Jolles, già nel 1920, intravedeva nella natura delle fiabe il garante di un'eticità raramente rispettata dalla convivenza umana (Jolles, 1980, pp. 219-220). Ed è tuttavia interessante notare come certe riflessioni potessero emergere in contesti distanti eppur simili, che, segnati da un'innovazione tecnologica sempre più pervasiva, sembravano scontare un allontanamento dall'originario contesto sociale. In queste analisi, la natura delle fiabe si erge a ultima garante di quell'equilibrio etico che le società medievali e moderne, spesso piagate da morti precoci, da secondi e terzi matrimoni e da un'oggettiva scarsità di risorse, non potevano tutelare (Zipes, 2006, p. 81). Un equilibrio che, nelle fiabe ottocentesche maggiormente radicate nell'immaginario, come quelle dei fratelli Grimm, rispetta rigorosamente le aspettative di genere: perché se l'eroe maschile è spesso colto nell'agire e nel trarre vantaggio dalle forze della natura, l'eroina femminile risulta vittoriosa in quanto gentile e attenta alla cura di chi le sta intorno, essere animato o inanimato che sia (Bimmi, 2020; Zipes, 2012, pp. 109-135). La foresta è il luogo delle avventure, delle tenebre, dell'ignoto (Armenise, 2020, pp. 34-35); ma è anche il riparo dalla cattiveria della famiglia e del consesso umano; il simbolo dell'originarietà perduta verso cui la forma scritta delle fiabe, compilata quando ormai la "civiltà delle buone maniere" aveva sanzionato e validato la separazione tra natura e cultura, conservava uno sguardo nostalgico (Elias, 2009). Risaltano a questo proposito altre riflessioni con cui Cristina Campo, sempre in *Fiaba e mistero*, si soffermava sull'interesse che i suoi decenni stavano destinando a questo genere narrativo:

È dunque chiaro che il mito dell'infanzia non ha, per l'uomo moderno, quell'intimo significato che si crede di dargli. Non la propria infanzia ma l'infanzia del mondo, di tutta la propria stirpe egli va cercando, con il capo volto alle spalle, per sopravvivere a se medesimo (Campo, 2014, p. 160).

La natura sembra dunque assurgere, nella fiaba, a garante di un'inculturazione sociale più equa e meno ingiusta di quella trasmessa dalla vita in socie-

tà: “dall’inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme” a cui già accennava Calvino (1972), e da cui uno dei protagonisti dei suoi primi libri, non a caso, fugge, per rifugiarsi nei meandri della natura (Calvino, 1957). È una funzione sicuramente catartica. E consolatoria: perché anche questa, in fondo, configura quell’altro “ordine di rapporti” a cui la società, con tutte le sue disuguaglianze e le sue ingiustizie, non può adire.

È ciò che salva nel momento del pericolo, direbbe Hölderlin. E direbbe anche Campo: perché è la “noce d’oro da serbare in bocca, da schiacciare tra i denti nell’attimo dell’estremo pericolo” (Campo, 1998, p. 232).

Riferimenti bibliografici

- Acone L., Barsotti S. e Grandi W. 2023. *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*. Venezia: Marcianum Press.
- Armenise G. 2020. Sensibilità moderna e potenza narrativa delle fiabe di Emma Perodi (1850-1918). In A. Articoni A. e Cagnolati A. (Eds.). *Le metamorfosi della fiaba*. Roma: Tab edizioni.
- Barsotti S. 2004. *E cammina, cammina, cammina...Fiaba, viaggio e metafora formativa*. Pisa: ETS.
- Bettelheim B. 1976. *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Biemmi I. 2020. Da Rosaconfetto a Una bambola per Alberto: la parità di genere raccontata nei libri per l’infanzia. In Articoni A. e Cagnolati A. (Eds.). *Le metamorfosi della fiaba*. Roma: Tab edizioni.
- Borruso F. 2009. *Fiaba e identità*. Roma: Armando.
- Braidotti R. 2020. *Il postumano. La vita oltre l’individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Milano: DeriveApprodi.
- Calvino I. 1957. *Il barone rampante*. Torino: Einaudi.
- Id. 1972. *Le città invisibili*. Torino: Einaudi.
- Callari Galli M. 1999. Aspetti antropologici della fiaba. In Cambi F. (Ed.). *Itinerari nella fiaba: autori, testi, figure*. Pisa: ETS.
- Cambi F. 1999. Perrault, il «Cabinet des fées» e la fiaba moderna». In Id. (Ed.). *Itinerari nella fiaba: autori, testi, figure*. Pisa: ETS.

- Campo C. 1998. *Sotto falso nome*. Milano: Adelphi.
- Id. 1999. *Lettere a Mita*. Milano: Adelphi.
- Id. 2014. *Gli imperdonabili*. Milano: Adelphi.
- Id. 2017. *Lettere a Bul*. Milano: Adelphi.
- Dei A. 1998. Cristina Campo: perché la fiaba. In Farnetti M. e Fozzer G. (Eds.). *Per Cristina Campo. Atti delle giornate di studio su Cristina Campo*. Milano: All'insegna del Pesce d'oro.
- Di Stefano C. 2002. *Belinda e il mostro. Vita segreta di Cristina Campo*. Milano: Adelphi.
- Eco U. 1964. *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Elias N. 2009. *La civiltà delle buone maniere. La trasformazione dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*. Bologna: il Mulino.
- Grilli G. 2021. *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Milano: Donzelli.
- Id. 2020. Il corpo bambino e la natura umana: la letteratura per l'infanzia come discorso filosofico. In Cantatore L., Galli Forest N., Grilli G. et alii (Eds.). *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Grimm J. e Grimm W. 1812. *Kinder- und Hausmärchen*, Berlin, Realschulbuchhandlung (trad. it di E. Franchetti, *Fiabe* (2017). Milano: Rizzoli).
- Heidegger M. 1954. *Vorträge und Aufsätze*, Stuttgart, Klett-Cotta (trad. it. di G. Vattimo, *La questione della tecnica ed altri scritti* (1976). Milano: Mursia).
- Id. 1968. *Sentieri interrotti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jolles A. 1929. *Einfache Formen: Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen*, Halle (trad. it di C. Vinci Orlando, *Forme semplici. Leggenda sacre e profane-Mito-Enigma-Sentenza-Caso memorabile-Fiaba-Scherzo* (1980). Milano: Mursia).
- Le Goff J. 1985. *L'imaginaire médiéval*, Paris, Gallimard (trad. it. A. Vivanti Salmon, *L'immaginario nell'Occidente medievale* (1991). Roma-Bari: Laterza).
- Lombardi D. 2008. *Storia del matrimonio*. Bologna: il Mulino.
- Mazzoni C. 2012. Tough Magical Nuts to Crack: Cristina Campo's Reflections on Fairy Tales. *Marvels & Tales*. 26 (2). 240-58.
- Nerucci G. 1880. *Sessanta novelle montalesi*. Firenze: Le Monnier.
- Paroli E. 2017. Cristina Campo, una "filatrice d'inesprimibile". Il valore simbolico della fiaba nel processo cognitivo di una mistica del nostro tempo. *Italies*. 21. 393-407.

- Pasolini P. P. 2007. *Pensieri corsari*. Milano: Garzanti.
- Id. 1968. *Teorema*. Milano: Garzanti.
- Perrault C. 1697. *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*. Paris, Barbin (trad. it. di M. Vidale, *Tutte le fiabe* (2016). Milano: Donzelli).
- Pieracci Harwell M. 2005. *Cristina Campo e i suoi amici*. Roma: Studium.
- Propp V. 1992. *Morfologia della fiaba*. Milano: Newton&Compton.
- Id. 1992. *Le radici storiche dei racconti di fiabe*. Milano: Newton&Compton.
- Richter D. 1995. *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*. Milano: Mondadori.
- Solinas Donghi B. 1993. *La fiaba come racconto*. Milano: Mondadori.
- Travers M. 2010. Gottfried Benn's Statische Gedichte (1948) and the Final 'Turn' towards the Poetic in the Work of Martin Heidegger. *German Life and Letters*. 63 (2).179-93.
- Von Frantz M. L. 1970. *An introduction to the Psychology of Fairy Tales*. Washington: Spring (trad. it. di N. Nieri, *Le fiabe interpretate* (1980). Milano: Bollati Boringhieri).
- Weil S. 1947. *La pesanteur e la grâce*. Paris: Plon (trad. it. di F. Fortini, *L'ombra e la grazia* (2021). Milano: Comunità).
- Zipes J. 2012. *The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre*. Princeton: Princeton University Press (trad. it. di M. Giovenale, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere* (2012). Milano: Donzelli).
- Id. 1983. *Fairy Tales and the Art of Subversion* (trad. it. di G. Grilli, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione* (2006). Milano: Mondadori).
- Zolla E. 1956. *Eclissi dell'intellettuale*. Milano: Bompiani.

RECENSIONI

Georges Didi-Huberman, *Pour quoi obéir?*, Paris, Bayard Editions, 2022, trad. it. *Per che obbedire? Piccola conferenza*, Roma, Luca Sossella Editore, 2023. ISBN 9 791259 980489, euro 10,00.

“La mia conferenza non parlava dell’obbedienza dei bambini, ma di quella degli adulti. Spero che l’abbiate capito”, così l’autore risponde alla domanda di un suo giovanissimo partecipante alla conferenza tenuta il 16 ottobre 2021 presso il Nouveau Théâtre di Montreuil. Queste parole concludono un testo che – afferma lo storico dell’arte e filosofo francese Didi-Huberman – intende fare il pari con un’analogia conferenza (*Tu vas obéir?*) ad un analogo pubblico di bambini tenuta dall’amico Jean-Luc Nancy qualche anno prima della sua morte.

Il percorso intrapreso da Didi-Huberman parte da una semplicissima considerazione: “[...] in realtà gli adulti sono *costretti a obbedire* molto più di quanto non lo siano i bambini. Sono molto più spesso privati della *libertà di giocare*” (p. 15). Di fatto, l’obbedienza ha troppo spesso a che fare con la co-

strizione, ossia con una intimazione non necessariamente accompagnata dalla risposta ad un ‘perché’, ossia alla conoscenza dei presupposti che la giustificano, o a un ‘per cosa’, in base alle implicazioni che essa comporta. Domandarsi l’uno e l’altro significherebbe esercitare un’attività *critica* che, commenta Didi-Huberman, è sempre alla base di un libero, consapevole, genuino atteggiamento filosofico.

Dal momento che la coppia oppositiva ‘buono/cattivo’ costituisce, proprio per i bambini, una prima, fondamentale occasione di riflessione e formazione di un atteggiamento interrogativo, su di essa si focalizza lo sviluppo principale della conferenza: che cosa è ‘buono’? Che cosa è ‘cattivo’? Si tratta, infatti, di esaminare le ragioni di tali attribuzioni, cui troppo spesso i bambini non vengono affatto introdotti, donde i loro logici ‘perché’ (“[...] quando vi dicono ‘Qui non c’è

perché, datevela a gambe o ribellatevi in una maniera o nell'altra" (p. 59) consiglia l'autore).

Ma il 'buono' e il 'cattivo', chiarisce ulteriormente Didi-Huberman, non consistono soltanto nell'immediatezza di un agire, sia esso costruttivo o distruttivo, bensì – e assai più spesso – in un comportamento anonimo, che nelle proprie intenzioni si vorrebbe neutro dal punto di vista etico e valoriale, privo di conseguenze sul piano pratico.

Quello che accade però è che la semplice *ubbidienza esecutiva* del burocrate si rovescia in diretta complicità col responsabile primario, il mandante del male commesso. E qui l'autore, con parole adeguate alla comprensione dei minori che si trova di fronte, esemplifica col caso di Eichmann e col concetto di "banalità del male" di arendtiana memoria, utilizzando allo scopo anche l'esperimento di psicologia, proprio nel periodo in cui era in corso il processo Eichmann, condotto presso il campus dell'università di Yale dallo psicologo statunitense Stanley Milgram "volto a misurare il *grado di obbedienza* delle persone più normali, più banali, di fronte a un ordine che veniva loro impartito, quello appunto di fare del male a qualcun altro" (pp. 35-36).

Se è pur vero che ci sono, ad uno sguardo superficiale, dei 'buoni' che talvolta compiono gesti 'cattivi', e dei 'cattivi' che in fondo non lo sono del tutto (ma – chiarisce l'autore – "quand'ero bambino [...] sentivo parlare spesso di

qualcuno che era stato il cattivo per eccellenza, "il più cattivo del mondo". È Adolf Hitler", p. 18), bisogna allora capire quali siano le condizioni che consentono l'emersione della 'banalità del male' da parte di tali masse anonime, passive e ubbidienti, mezzo buone e mezzo cattive. Didi-Huberman intraprende un *doppio cammino* per rispondere a quella che si potrebbe chiamare la domanda riguardante il contesto in cui il Bene e il Male si scambiano di volta in volta le parti, nascondendosi nella passività e nella viltà grazie all'alibi dell'ubbidienza esecutiva.

Una *prima* direzione approda, nella riflessione sulla gestione del potere, al concetto di "carisma" nei regimi autoritari, ossia alla mobilitazione malata dei meccanismi di proiezione/identificazione col Capo: fascinazione, soggiogamento, perdita totale di qualsiasi distanza critica dal contenuto di un discorso pubblico tenuto dall'autorità riconosciuta "carismatica". La gestualità, l'energia vocale, ai limiti del grido minaccioso, il funzionamento seduttivo della retorica sono gli strumenti coi quali da sempre la volontà individuale di chi ascolta viene catturata e annichilita durante le adunate propagandistiche. Didi-Huberman correda le sue argomentazioni con fotografie eloquenti: le mani di Hitler, ad esempio: "le sue mani si contraevano come se volessero afferrare qualcosa di enorme. Quel che afferravano, in realtà, era il desiderio o la volontà individuale di ogni persona che lo ascoltava" (p. 19). Ma l'argomentazione dell'autore si fa

più sottile quando prende in considerazione – ed è la *seconda* direzione riguardante il contesto in cui si manifestano le condizioni dell'assoggettamento – non più soltanto quanto accade all'individuo massificato in un regime dittatoriale, ma quanto accade nelle collettività cosiddette 'democratiche', o 'liberali': "[...] il 'mondo libero' in cui attualmente viviamo non è poi così libero. È fatto anche di certe costrizioni e di certi controlli che tendiamo a non riconoscere più, tanto ci siamo abituati" (pp. 43-44). In esse funziona infatti il regime linguistico, e Didi-Huberman propone, per dimostrare la sua tesi, la disamina di due parole chiave che, per essere "comuni", non sono certo innocenti: i termini "gestione" e "promozione".

Le competenze "gestionali", ad esempio, di un certo Reinhard Höhn fuggito in America del Sud dopo la caduta del nazismo, verranno fatte fruttare, con la sua ricomparsa silenziosa nel "mondo libero" della Germania del dopoguerra, dal suo "istituto di ricerca in 'economia politica', il cui obiettivo dichiarato era migliorare la 'gestione delle risorse umane', si fa per dire, nelle grandi imprese. [...] Insegnava ai futuri imprenditori lo stesso valore fondamentale che aveva insegnato ai responsabili del Reich tedesco: ossia il *dominio* [...]" (p. 47). E la regola principale del dominio che in quell'istituto veniva insegnata era "date alle persone la sensazione di essere libere... ma solo *libere di obbedire*" (p. 48).

Per quanto riguarda il termine "pro-

mozione", è facile esemplificare subito ricordando la strategia della disposizione delle merci al supermercato; Didi-Huberman ricorda, a tale riguardo, al suo giovane pubblico che l'inventore della pratica promozionale era un emigrato austriaco, si chiamava Edward Bernays, nientemeno che il nipote di Freud. In qualità di "consulente della comunicazione" nel 1917 "fu chiamato dal presidente Woodrow Wilson a far parte di un comitato il cui obiettivo era ribaltare l'opinione pubblica americana e farle accettare l'entrata in guerra degli Stati Uniti sui campi di battaglia europei" (p. 52). Di fatto, Bernays "utilizzava le teorie di suo zio per *orientare i desideri inconsci* dei consumatori verso il prodotto di cui organizzava la promozione" (p. 53).

L'obiettivo di Didi-Huberman presso i bambini – come si comprende facilmente – non è solo quello di storicizzare il tema dell'obbedienza cieca e acritica, cui gli adulti che li hanno preceduti nel tempo si sono colpevolmente piegati, ma soprattutto quello di mantenere ben vivo in essi il bisogno di rimanere anche dopo, quando saranno diventati adulti nelle società 'democratiche', quello che *ora* sono, ossia "*esseri in divenire*": "Un adulto che dimentica il suo 'divenire-bambino', come dicono filosofi quali Nietzsche e Deleuze, è un adulto che ha perso l'essenziale" (p. 57).

Gianmarco Pinciroli

Elettra Stimilli, *Filosofia dei mezzi, per una nuova politica dei corpi*, Milano, Neri Pozza, 2023, pp. 223. ISBN 978-88-545-2681-5, euro 18,00.

Elettra Stimilli affronta il discorso non affatto scontato sui mezzi e sui corpi, impegnandosi in una più ampia curvatura politica e femminista degli stessi. Il complesso campo di esperienza del corpo, in quanto mezzo, viene decostruito attraverso le chiavi di lettura di strumentalità e di subordinazione alle forme razionali dell'agire. In tal senso, l'autrice fa notare come, nella tradizione occidentale, mentre il discorso sui mezzi acquista senso se subordinato ai fini che la ragione stabilisce con un giudizio teleologico, il corpo ne viene escluso e neutralizzato in quanto mero mezzo, rendendo "invisibili le specifiche attività in cui questo è coinvolto e da cui gli stessi mezzi sembrano aver origine" (p. 51). Rispetto al concetto di "mezzo", si assiste al processo storico-culturale in cui la ragione, da teoria oggettiva degli scopi universali, diventa teoria di una facoltà soggettiva, dove i mezzi sono tali e acquistano senso in quanto adeguati alla realizzazione di scopi particolari. Passaggio che trasforma la ragione da principio immanente alla realtà a mero strumento d'individuazione dei mezzi adeguati a differenti obiettivi. Razionalità strumentale, così come già stigmatizzato criticamente da Max Weber, dai Francofortesi, da Martin Heidegger, da Hannah Arendt, che è alla base dei processi di razionalizzazione e pianificazione della produzione materiale e dell'organizzazione sociale. Mondo dove i singoli sono

immersi in un meccanismo che si autoperpetua in virtù di una intelligenza pragmatica come unico scopo, laddove le attività tecniche si identificano con le forme tecnicizzate di produzione. D'altra parte, fa notare l'autrice, sia nell'analisi critica della prospettiva teleologica, sia in alcune aperture, focalizzate già da Kant e Hegel, emerge come tutto il discorso sia teso a una prospettiva realizzativa del mondo ad immagine dell'uomo bianco occidentale (p. 79). Discorsività sui mezzi e sugli scopi, questa, che si arricchisce nella sua istanza politica, riprendendo W. Benjamin, sia sulla forza e violenza politica insita nell'identificazione del senso con lo scopo finale, sia nel riconsiderare una teleologia senza scopo finale dei viventi, dove gli stessi sono corpi in grado di auto-organizzarsi e non soggetti di un'idea prestabilita, al vertice dei valori di riferimento. I corpi diventano, allora, mezzi privilegiati per una valutazione differente di senso, luogo di crisi che mina la discorsività attraverso cui l'uomo bianco occidentale ha costruito la sua preminenza sulla natura e sulla storia (p. 104).

In questo quadro, mezzi e fini diventano la trama e l'ordito di un discorso che, legando tra loro potere, forza, violenza, economia, corpi e politico, sviluppa una posizione critica al sistema di produzione capitalistico e a una nuova prospettiva di senso del corpo. Emerge, quindi, riprendendo prima Weber e in

seguito Marx, come la violenza sia un mezzo di potere politicamente legittimato e messo in atto dallo Stato nel suo monopolio della forza e nell'espropriazione di tutti gli strumenti oggettivi di potere precedentemente detenuti dagli individui. Allo stesso modo, nel modo di produzione capitalistico, con una razionalità rivolta allo scopo accumulativo, avviene sia l'espropriazione dei mezzi di produzione, processo lavorativo incluso, sia la separazione dei mezzi dai fini che assumono esplicitamente valenza politica. Valenza colta anche nell'operazione di astrazione dello stesso concetto di lavoro fino a pervenire, nell'attuale capitalismo avanzato, a una nuova contrapposizione macchine-corpi. Laddove, nel capitale macchinico informatizzato, l'accumulazione del capitale può avvenire non solo con la "conoscenza che si trasforma in forza produttiva immediata", ma anche oscurando la reale attività dei corpi, i soggetti *crowd-workers*, adibiti alla *Human Intelligence Task*.

Si crea, così, il simulacro di un automatismo etereo, vera e propria distopia, come inevitabile destino, che assorbe al suo interno tutto quanto l'alimenta (p. 128). Per cui, se l'intonazione polemica heideggeriana nei confronti della tecnica moderna, sfondo di riferimento per la filosofia critica continentale del Novecento, porta alla definizione del concetto di *Gestell* come incontrollabile dispositivo coercitivo e di sopraffazione sottratto al potere umano, con Foucault la tecnica o, meglio, le tecnologie di soggettivazione e de-sog-

gettivazione collocano il corpo come termine centrale per riconoscere i vari dispositivi disciplinari latenti.

Il corpo, quindi, non è solo oggetto di potere, ma anche luogo non luogo, a partire dal quale ognuno produce le proprie "utopie" attraverso le peculiari relazioni che ha con lo stesso. Una relazione che si articola, allora, tra la sensazione che si articola, allora, tra la sensazione di un'adesione senza scampo a sé stesso, come già stigmatizzato da Lévinas e clamorosamente riproposto con la recente esperienza pandemica, e il desiderio di sfuggire a questo incatenamento attraverso una diversa e mutata interazione con il divenire della natura (p. 144).

Allargando lo sguardo, il corpo diventa elemento cruciale che può permettere non solo di riflettere criticamente sulla posizione dell'uomo nel cosmo, ma anche di indicare una prospettiva di cambiamento risemantizzando la natura, il suo rapporto con la tecnica e un suo differente uso politico. Si definiscono, così, antroposcenari che, da un lato, smascherano lo sfondo comunque neoliberista del concetto di Antropocene, affine a quello heideggeriano di *Gestell*, e dall'altro lato indicano, con la centralità analitica dei corpi, "i mezzi attraverso cui la natura e tecnica trovano efficaci spazi di esistenza" (p. 149).

In questo contesto, recuperando anche alcuni elementi dell'analisi marxista, Elettra Stimilli individua nel pensiero femminista l'orizzonte che può offrire una nuova prospettiva critica rispetto "alla visione essenzialistica della natura", la quale apre "spaccati imprescindibili

per una risignificazione dei corpi come strumenti politici” (p. 148), a partire dall’indebita assimilazione di donne e natura operata da scienza e cultura. È quindi nel ripensamento della riproduzione della vita come riproduzione sociale il nucleo di una radicale riflessione sulle politiche dominanti, laddove i processi di valorizzazione del capitale assorbono tutti gli ambiti di vita. Acquista centralità nel “contesto riproduttivo” sia la discorsività legata al concetto di “lavoro”, nella sua contraddittorietà di essere tale solo se può essere monetizzato, oscurando di fatto le pratiche legate alla riproduzione, sia affermare e rendere visibili le stesse in una dimensione differente legata all’“etica della cura” e al suo agire relazionale. In questa riflessione, Elettra Stimilli, marca la differenza tra l’indagine ontologica heideggeriana, dove il corpo è assente, e quella genealogica, connessa al tema dell’“uso di sé” di Foucault, dove il corpo è presente nel suo ruolo imprescindibile di strumento di cura e mezzo politico. Corpo e cura come valenza politica, “punto di resistenza e di contrasto”, rispetto alle pratiche di potere di cui sono teatro (p. 181). Elementi analitici fondamentali, questi, per affrontare la “prasseologia”, teoria generale neoliberista dell’azione e dell’uso organizzato dei mezzi, dove la cura diventa “tecnica specifica volta alla conservazione e miglioramento della vita” (p. 187).

La vita stessa diventa elemento del mercato, inteso come processo autopoietico di estrazione del valore: impresa individuale dove le tecniche di cura, di ri-

produzione sociale applicate al sistema corporeo, sono tecniche di prestazione in un ambito concorrenziale di scarsità di risorse. Ma è proprio nella rappresentazione neoliberista della vita, della cura e dei mezzi, che l’autrice vede la possibilità di rilanciare la centralità del corpo, di riflettere ulteriormente sullo statuto del mezzo e sul ruolo della tecnica, per aprire un varco nel decisivo conflitto politico che coinvolge i corpi all’origine delle dinamiche sociali.

La ripresa degli studi di antropologia sociale, a partire da Marcel Mauss, permette all’autrice di rapportarsi al corpo come elemento peculiare di un sistema tecnico che non si identifica con la fabbricazione o con l’uso di strumenti, ma con pratiche interagenti con la natura, senza dominarla. Per cui, se il corpo è il primo e più naturale oggetto e mezzo tecnico dell’uomo, lo stesso risulta decisivo nel processo di “ominazione”, di socializzazione e “sessuazione” (pp. 193-197). Da qui la sottolineatura di come sia la prospettiva femminista, attraverso un pensiero radicale contro una visione antropocentrica e androcentrica, ad avere da sempre assunto e rivendicato la valenza politica dei corpi, nella loro espressione allo stesso tempo materiale e simbolica. La riproduzione della vita configura, così, una geografia fenomenologica, dove il corpo con la sua vulnerabilità, la sua apertura e interdipendenza con il mondo è già concreto sfondo da cui ripartire nella conflittualità sociale e politica.

Silvano Gregorino

Ferruccio Masini, *Brecht e Benjamin. Scienza della letteratura ed ermeneutica materialista*, Napoli, Guida Editori, 2024. ISBN 9 791255 631194, euro 18,00.

È fuor di dubbio che il reintegro, grazie a Leonardo V. Distaso, curatore del volume per Guida Editori, delle pagine, qui raccolte, scritte dal grande germanista Ferruccio Masini negli anni Sessanta e Settanta, costituisce, e non soltanto per chi scrive, una sorta di freudiano ‘ritorno del represso’. Sarà forse perché gli anni che stiamo vivendo sono quanto di più lontano ci sia dalla radicalità del dibattito estetico di quei decenni, ma sembra necessario oggi ritrovare un lessico, una problematica, un quadro concettuale e intellettuale di riferimento che ha segnato, nel bene e nel male, le sorti della critica filosofica sociologica letteraria, a un punto tale che non è stato più possibile riprenderne il contatto nel tempo a seguire.

Una teoria materialistica delle letterature, con l’ovvio richiamo a Marx e al marxismo novecentesco di area francofortese (da Benjamin a Adorno, da Horkheimer a Habermas), non si sente da tempo, e vien fatto di pensare che, col passare dei decenni, sia venuta meno la stessa istanza critica *tout court*, compreso quella rappresentata dallo strutturalismo che, dal canto suo, su un fronte ‘formalistico’ opposto a quello di cui Masini era esponente, aveva inteso, proprio in quegli stessi anni Sessanta e Settanta, fondare una ‘scienza della letteratura’ (Barthes, *Critique et vérité*) in grado di rendere conto anch’essa nella sua globalità del fenomeno letterario.

Per tutta la prima parte del volume, l’approccio di Masini intende fare luce, attraverso l’esame dello stato delle cose riguardante la letteratura e l’arte di lingua tedesca dalle avanguardie storiche al secondo dopoguerra, sulla necessità di fondare una “scienza materialista della letteratura”. Che cosa s’intende con questa formula? Riassumiamone per sommi capi i temi.

“Una scienza materialista della letteratura trova il suo presupposto nella necessità di spezzare la saldatura tra immutabilità e intangibilità del modo di produzione e inalterabilità della qualità estetica, giacché l’una implica l’altra all’insegna del ‘valore’, cioè della magia ipostatizzante e feticizzante della *Warenwelt* [mondo delle merci] capitalistico-borghese” (p. 90). Si tratta, in fin dei conti, di riallacciare l’analisi letteraria al contesto sociale e al conflitto delle classi di cui è espressione, “disideologizzandone” – commenta Masini – la vocazione di autonomia atemporale e di universalità valoriale, parallela all’“immutabilità e intangibilità del modo di produzione” sul piano socio-economico: *arte e società*, di cui la prima in funzione di alibi ‘auratico’ della seconda.

Tenuto conto, inoltre, che l’“inalterabilità della qualità estetica”, il suo “valore” universale e atemporale è stata caratteristica inalterabile nel corso di tutti i ‘classicismi’ di cui è intessuta la storia dell’arte e della letteratura

europee, risulta non meno necessario “congedarsi serenamente dal proprio passato: questo occorre agli uomini di oggi perché il passato non resti aperto in loro come una ferita immedicabile con la quale e senza la quale non possono vivere” (p. 81).

A tale scopo, occorre – afferma Masini – rifarsi ad un’ermeneutica critica materialista che, da un lato ritrovi l’aggancio con ciò che sta ‘fuori’ dell’oggetto estetico, determinandolo nell’adeguazione delle forme ai contenuti che il ‘fuori’ gli offre come materiale di riflessione e di ‘rispecchiamento’ (Lukács), e dall’altro rinunci, proprio grazie a questa dislocazione, a configurare l’oggetto estetico come il centro del circolo della comprensione ermeneutica (Gadamer): “nel quadro fondativo di una scienza materialista della letteratura anche un’ermeneutica ‘critica’ trova dunque la sua collocazione, ma la trova proprio perché essa è – a ben vedere – una ermeneutica sociale che tematizza appunto nel circolo della ‘comprensione’ quell’assenza di centro in cui stanno le contraddizioni reali della società [...]” (pp. 101-102). Il panorama letterario, artistico e sociale su cui Masini esemplifica è dunque quello di una Germania che, muovendo dalle avanguardie storiche della Repubblica di Weimar (Espressionismo, *Blaue Reiter*, Dadaismo soprattutto), nel giro di una ventina d’anni vede la letteratura perdere la sua capacità di penetrazione e di critica nei confronti del capitalismo vincente, anche e soprattutto nella sua incarna-

zione nazista, e affidarsi a operazioni intellettuali di compensazione all’insegna dell’irrazionalismo più compromesso col regime, segnato da atteggiamenti o di passiva rassegnazione, o di anticapitalismo elitario, o da derive misticheggianti: tutti sentieri che, chi più chi meno, vengono percorsi fino all’approdo al conformismo, o all’esilio, o al silenzio o all’emigrazione interna (Benn).

Masini, sempre all’interno di questa esemplificazione, rinviene una categoria capace di render conto di quello che fino lì è stato l’approccio della “scienza borghese” al fatto letterario: si tratta della categoria del “possesso” (“la determinatezza di un momento astratto e universale”), di origine economica. “Su questa figura – commenta Masini – va iscritta anche la scienza borghese della letteratura diretta a costruire la sublimazione del possesso nelle forme del suo universo simbolico concepito come teatro di un’autorealizzazione ideale dell’uomo borghese” (p. 97).

Il principio cui l’autore obbedisce è sempre quello dell’inevitabile parallelo tra assetto storico dei rapporti capitalistici di produzione, spacciato come l’unico possibile in economia, e analogo costruzione ideologica di un mondo estetico “stregato” e “rovesciato” in cui regna incontaminato l’“uomo ideale”: “la mistificazione propria del modo capitalistico di produzione si cela nell’ipostasi di una scienza della letteratura perfettamente svincolata nelle sue articolazioni produttive dalla

sua base concreta e quindi condannata all'ambigua sovrapposizione di apparenza e riflesso reale" (*ibidem*).

Tutta la seconda parte del volume è dedicata, in qualche modo sulla base delle acquisizioni teoriche sopra illustrate, all'analisi di alcune tematiche specifiche riguardanti il lavoro di Benjamin e di Brecht. Nei due saggi dedicati a Benjamin, il metodo critico da costui adottato e che trova nell'allegoria il "modulo euristico" che "costituisce la nervatura sottile del pensiero critico e filosofico di Benjamin" (p. 111) viene messo in relazione a scritti noti e meno noti, fino a focalizzarsi su uno dei capolavori dell'autore tedesco, *Origine del dramma barocco tedesco*. Il concetto benjaminiano di allegoria – afferma Masini – viene valutato come "perno dialettico di una teoria critica dell'avanguardia" (p. 115), ossia esso funziona come "potenziale semantico negativo" in grado – come si sostiene nei saggi teorici della prima parte del volume di Masini – di destrutturare e desublimare fino all'annullamento la catena concettuale che lega insieme soggettività ideale e autonomia atemporale dell'opera, fino a intaccare (e qui emerge la rilevanza genuinamente filosofica del valore metodologico dell'allegoria) "il concetto classico di 'totalità', con la sua connessa ideologia del progresso" (*ibidem*).

Per quanto riguarda infine il "Planetario brechtiano" (6 saggi), l'obiettivo della critica materialista è sempre quell'ideologia dell'*eternità* del tipo umano caratteristica dell'umanesimo

borghese, funzionale ad una concezione del divenire storico altrettanto 'eternamente' bloccato nella propria perentoria fatticità, tanto insuperabile quanto indiscutibile. Qui l'attenzione di Masini si concentra sul teatro epico brechtiano, sulle sue messe in scena e sugli appunti e riflessioni che hanno accompagnato il suo lavoro nel corso della vita.

Non potendo render conto di tutto il materiale qui proposto, conviene almeno accennare al saggio "Il teatro da 'luogo assoluto' a 'spazio straniato'" che chiude la rassegna. In esso si sostiene: "il modo brechtiano di far teoria è caratterizzato dalla prospettiva pedagogica. È infatti l'elemento pedagogico a stabilire il nesso tra teoria e pratica teatrale, riconducendo, da un lato, la teoria alla necessità di una sua legittimazione in termini di prassi, e innestando, dall'altro, la pratica in un quadro di progettazioni teoriche capace di articolarne i momenti" (p. 186). L'aspetto socio-pedagogico della messa in scena brechtiana trova la sua realizzazione nella dialettica attore-spettatore, quest'ultimo chiamato ad inverare col proprio vissuto le contraddizioni sociali ed esistenziali che nello spettacolo vengono rappresentate: "*straniare è dunque problematizzare l'ovvio*. [...] Proprio perché l'ovvio si risolve in un campo d'ipotesi possibili, è appunto la fantasia a chiamare in causa queste ipotesi, a evocare possibilità alternative [...]" (p. 192).

Gianmarco Pinciroli

Felice Cimatti, $\exists x(fx)$ *Logica della decisione*, Napoli, Cronopio, 2024, pp. 148. ISBN 978-88-98367-73-3, euro 14,00.

“La violenza è insita nello stesso dispositivo linguistico, nella sua decisione di dire il mondo in un certo modo anziché un altro. Il fatto stesso di dire il mondo ordina al mondo una particolare conformazione. In questo senso il linguaggio è fascista” (p. 7). Così Felice Cimatti, docente di semiotica e teoria dei linguaggi all’Università della Calabria, apre la riflessione sulla natura arbitraria e stipulatoria del linguaggio umano. La dichiarazione è ripresa dalla lezione inaugurale della cattedra di Semiologia letteraria del Collège de France pronunciata da Roland Barthes: “come Jakobson ha dimostrato, un idioma si definisce non tanto per ciò che permette di dire, quanto per ciò che obbliga a dire” (Barthes, *Lezione*, 1981, p. 7). Il linguaggio è violento di per sé, non tanto (o solo) per i discorsi di odio (*hate speech*) di cui si fa *medium*, ma nella sua stessa natura e nel suo esistere per ordinare e dare forma al mondo. Per Cimatti “il pensiero propriamente filosofico comincia quando ci si accorge della presenza del linguaggio” e “non c’è conoscenza, anche soltanto percettiva, del mondo che non sia mediata dal linguaggio. In questo senso ontologia e teoria del linguaggio sono inseparabili” (pp. 8-10).

I saggi raccolti in questo libro si focalizzano ognuno su un elemento dell’analisi linguistica a supporto della tesi centrale rappresentata dalla formula logica $\exists x(fx)$: “esiste una e una sola x e

questa x ha la proprietà f” (p. 14). La tesi dichiarata è che il linguaggio sia in relazione agli oggetti del mondo reale e ne istituisca l’esistenza all’interno della sfera mentale dell’animale umano: “il gesto originario $\exists x(fx)$ istituisce la specifica ontologia del mondo umano, ossia il mondo degli enti con cui gli esseri umani hanno a che fare nelle loro esistenze, pratiche e mentali” (p. 15). Infatti, “l’operazione ontologica $\exists x(fx)$ non dice il mondo, dice il mondo che c’è per una determinata prospettiva sul mondo” (p. 16). Cassirer, nel suo *Linguaggio e mito*, pone la parola prima della differenza tra conoscenza *by acquaintance* e *by description* teorizzata da Russell: “in quella parola sorgono insieme il mondo delle cose nominate e il mondo del parlante che le nomina, la cosa e lo sguardo che l’osserva: su ciò che in qualsivoglia senso appare significativo per il desiderare e il volere, per lo sperare e l’affannarsi, per l’agire e lo sforzarsi, su tutto ciò s’imprime il marchio della ‘significazione’ linguistica” (p. 17). Nel primo capitolo, *0. Più uno*, Cimatti descrive il numero come un’entità nominale, accostandolo alla natura del linguaggio, anch’essa arbitraria. Un esempio è il numero zero: non corrisponde a nessuna realtà dell’esperienza, ma è una convenzione del linguaggio matematico. Analogamente: “da nessuna parte, per descrivere una lingua, c’è bisogno di considerare il suo uso e tantomeno le intenzioni comunicative

dei suoi utilizzatori: [...] la definizione di 'grammaticale' non può essere identificata con 'dotato di significato' o 'significante' in nessun senso semantico" (pp. 23-27). Per Chomsky, all'inizio di ogni atto linguistico non vi è l'intenzione comunicativa del parlante, ma piuttosto l'unità fondamentale, puramente sintattica, della frase, per cui, date le regole di derivazione SN+SV, ART+N etc., il dispositivo linguistico letteralmente si autoassembla, meccanismo che prende il nome di MERGE (FONDERE). In questo modo tra la grammatica generativa di Chomsky e gli *Arithmetices principia* di Giuseppe Peano, per il quale "Dato un numero è sempre possibile generarne un altro semplicemente aggiungendone un altro, e così all'infinito" esisterebbe un nucleo logico comune, rappresentato dall'operatore +1 e dalla funzione MERGE. L'autonomia del linguaggio è quindi paragonabile all'azione di un dispositivo sull'essere umano, che lo influenza al punto di "sentire e pensare così come il linguaggio lo porta a sentire e pensare" (p. 34). Il secondo capitolo (1.), riprendendo la formula logica del titolo $\exists x(fx)$, si concentra sulla distinzione, di fatto impraticabile, tra realtà fattuali e fatti linguistici istituzionalizzati, tra l'essere e l'esistere. Secondo le tesi esposte da Quine ne *I due dogmi dell'empirismo*, non possiamo, in quanto esseri umani, avere mai "rapporto con una realtà non concettualizzata, cioè non possiamo mai vedere il mondo in un modo neutrale" (p. 57). Per spiegare questo concetto Cimatti si

serve di diversi espedienti, dall'*incipit* di un qualunque racconto "*C'era una volta un re...*", alla distanza "scientificamente attestata" del Sole dalla Terra, dagli unicorni alle divinità del mondo classico e i nostri dèi contemporanei, ovvero la tecnologia. Tutte queste realtà, pienamente istituzionalizzate nel linguaggio, esistono allo stesso modo in cui esistono per noi atomi ed elettroni: la loro esistenza è un'istituzionalizzazione linguistica, non una realtà tangibile. Per il premio Nobel per la fisica Percy Bridgman, l'azione di misurare un oggetto definisce solo un aspetto dell'oggetto stesso, come ad esempio la misurazione del tempo. Questo perché "parlare, vuol dire accettare che ci sia ciò di cui si parla, e questa decisione, ovviamente, non è del singolo parlante, ma appunto del linguaggio in quanto decisione che decide dei fatti" (p. 60). Nel capitolo *Ça parle* (ripreso dal saggio "Il brusio della lingua. Saussure (Chomsky) e Lacan", Mimesis, 2018) Cimatti affronta la "scoperta filosofica" saussuriana dell'esistenza del linguaggio: la lingua c'è ed è una *competence* già presente nell'essere umano, altrimenti egli non potrebbe apprendere alcun linguaggio. Allo stesso modo, se la lingua c'è già, ce n'è una e una soltanto, dotata di una struttura sintattica e semantica interna. In Lacan questa idea corrisponde al concetto di "la lingua", ovvero il brusio ininterrotto del linguaggio: "il linguaggio non è l'essere parlante, è qualcosa che sta lì, da parte, costituito nel corso dei secoli, mentre l'essere parlante è ben altra cosa" (p.

87). Nel capitolo 3. *Decisione*, si indaga la possibilità di considerare l'idea stessa di *vita* senza un determinato rapporto con il tipo o la categoria (animale, umana, biologica, giuridica). Ogni scienza opera delle decisioni con le quali stabilisce che un determinato fenomeno appartenga ad una determinata categoria: "all'inizio, allora, c'è una decisione, che con un gesto violento strappa una porzione di vita dal mondo" (p. 104). Nella scienza contemporanea il gesto di misurare una variabile durante un esperimento equivale alla *decisione* presa su quel determinato oggetto. La domanda quindi è: che cos'è una vita fuori dalla decisione della sua misurazione, una vita estrinsecamente considerata? Deleuze ha provato a definire questa condizione indicibile come "pura immanenza", come il non-luogo in cui viene meno la distinzione tra aderenza alla realtà (immanenza) e piano del linguaggio e del pensiero (trascendenza). "La 'pura immanenza' sosta fra l'ente e il suo posto all'interno dello spazio di tutti gli altri enti, cioè nel campo indeterminato dell'essere" (p. 106). Per spiegare questo concetto Cimatti si serve del noto esperimento del premio Nobel per la fisica Erwin Schrödinger (noto come "il gatto di Schrödinger"): finché non si osserva la realtà, la verità sull'essere dell'oggetto è indecidibile.

Nel capitolo 4. *Oggettualizzazione* viene messo in evidenza come anche l'oggetto, la cosa, sia in realtà il frutto di un processo di "oggettualizzazione" linguistica. L'esempio-guida è il nome della

città di Napoli e la considerazione che la realtà di NAPOLI, il suo riferimento Napoli e il nome "Napoli" non siano equivalenti. Esiste ciò che noi vediamo quando ammiriamo una veduta della città dal mare, esiste il concetto di Napoli come città ed esiste poi il concetto stesso di città. Per Toraldo di Francia il concetto di "oggettualizzazione è un'attività primitiva, cioè logicamente (e cronologicamente) anteriore a tutte le altre attività del pensiero" (p. 117). L'originalità della sua proposta è l'aver associato le entità della microfisica all'esperienza quotidiana; considerando come il linguaggio sia effettivamente inadeguato a parlare delle prime, ci si accorge che il problema permane anche nel secondo caso. "Il tavolo, in realtà, è il prodotto di una operazione di oggettualizzazione (anche se non facciamo che dimenticarcelo) tanto quanto il quark" (p. 130). Compito della filosofia è quindi ricordare che ci sono sempre realtà al di là dei nomi, che il mondo di cui parliamo e che siamo soliti considerare reale è soltanto un mondo "oggettualizzato". Oggetto della filosofia è allora ciò che sfugge alla cattura dell'"oggettualizzazione", qualcosa che esiste proprio perché non lo possiamo nominare, l'essere-nel-linguaggio-dell-non-linguistico" (p. 132).

In conclusione Cimatti propone una riflessione tratta dal romanzo *I reietti dell'altro pianeta* (*Dispossessed: An Ambiguous Utopia*) della scrittrice Ursula K. Le Guin, in cui due pianeti un tempo vivevano uniti, ma sono stati separati da una decisione, etimologi-

camente da un “taglio”, così che adesso, oltre alle differenze culturali e politiche che li dividono, l’uno è considerato dall’altro semplicemente come la propria Luna. Se “la nominazione, decidendo per una identità, esclude tutte le altre che avrebbero potuto comparire al suo posto” (p. 141), l’unico modo di “sostenere l’insostenibile differenza”

è, in conclusione, quello che Deleuze e Guattari hanno definito pensiero “schizofrenico”, un pensiero capace di sopportare le differenze senza decisioni, attraverso il quale sperimentare “lo spazio indeterminato del desiderio non nominato e non deciso” (p. 144).

Raffaella Diacono

Marshall McLuhan, *L’educazione nell’età elettronica* (a cura di Simone di Biasio), Pisa, ETS, 2023, pp. 146. ISBN 978-88-4676-467-6, euro 13,00.

Dato alle stampe per la prima volta nel 1970 sulla rivista canadese *Interchange*, dedicata a temi e problemi dell’educazione, *Education in the Electronic Age* è ora disponibile in traduzione italiana a cura di Simone di Biasio. Si tratta di un intervento che McLuhan ha tenuto nel 1967, in occasione di una conferenza per il Comitato Provinciale per gli Scopi e gli Obiettivi dell’Educazione delle scuole dell’Ontario, seguito dal dibattito con un pubblico di insegnanti. Siamo nella seconda metà del XX secolo, e Marshall McLuhan, insieme ad altri studiosi dagli approcci diversi – si pensi, ad esempio, a Umberto Eco in Italia, Guy Debord in Francia, Stuart Hall in Inghilterra, Horkheimer e Adorno negli Stati Uniti – si colloca “tra i primi a dimostrare e a studiare che nella vita dell’uomo della società contemporanea le agenzie educative sono molte, certamente non soltanto riferibili a una scuola monolitica” (p. 42). Ecco perché, afferma Simone di Biasio, “non si può non considerare

le opere del canadese tra le fonti della storia dell’educazione, e in particolare della storia sociale dell’educazione” (p. 45). In questa prospettiva, dunque, come sostiene Paolo Granata nell’Introduzione al volume, *L’educazione nell’età elettronica* ci consente di “rileggere l’eredità intellettuale di McLuhan in quanto pedagogo” (p. 10).

Confluiscono nel testo alcune considerazioni già sviluppate altrove – per esempio in *The Gutenberg Galaxy* (1962) e in *Understanding Media* (1964) – che, tuttavia, in questa occasione ha ripreso e approfondito in chiave pedagogica, con un *focus* particolare sulla distanza che separa le generazioni nel bel mezzo di un cambiamento epocale di civiltà: il rapido sviluppo delle nuove tecnologie della telecomunicazione.

Il cambiamento in questione – afferma McLuhan poco dopo la diffusione della TV nelle case dei cittadini – non è tanto una questione di idee, perché, prima ancora che nella mente, “i cam-

biamenti si verificano nei sensi” (p. 102), nella misura in cui l’ambiente, a sua volta, è soggetto a modificazioni e propone nuovi stimoli. L’“era elettronica” si contraddistingue proprio per la radicalità della modificazione ambientale, che avrebbe condotto, secondo McLuhan, a un ritorno al “primitivo”. In questa prospettiva, l’era elettronica sancisce la fine di una fase storica in cui l’uomo occidentale faceva esperienza del mondo in un *continuum* spazio-temporale, che a sua volta si rifletteva anche nella forma della coscienza, “continua e collegata” (p. 105). Era questa la fase della “razionalità”, termine col quale l’Autore si riferisce alla “vecchia cultura visuale”, dove il tempo, lo spazio e le cose erano collegate fra loro: “l’occhio, badate, è l’unico senso che abbiamo che è continuo, connesso e uniforme” (p. 119). Ora, nel rapido e ininterrotto flusso di informazioni, il mondo si frammenta, le cose si sconnettono fra loro e si presentano con quell’“energia pazza e confusa” tipica dell’inconscio. L’età elettronica coinciderebbe proprio, secondo McLuhan, con l’irruzione dell’inconscio. Ecco dunque ciò che lo studioso canadese intende per “primitivo”: “noi esternalizziamo l’inconscio nell’ambiente semplicemente buttandolo fuori tutto in una volta senza connessioni. L’inconscio contiene tutto, ma non ha connessioni [...]. Abbiamo creato l’inconscio fuori di noi come un ambiente. I bambini rispondono ad esso per quello che è. Hanno perfettamente ragione. Se proiettate

l’inconscio all’esterno, allora tutto è permesso e non c’è da discutere. Questo è ciò che abbiamo fatto loro, e lo sanno” (p. 123).

È qui che emerge il problema dell’educazione e dell’istruzione: a confronto con “l’ambiente esterno”, quello scolastico è decisamente povero di stimoli e risulterà intollerabile alle nuove generazioni, poiché lo studente “sa che tale sistema non è in relazione con il mondo in cui vive” (pp. 110-111). È a partire da queste constatazioni che le istituzioni scolastiche e gli insegnanti dovrebbero partire per progettare un’azione educativa. Non si tratta, però, della mera introduzione di strumenti audiovisivi e di nuove tecnologie nelle scuole: a ciò McLuhan era piuttosto contrario, in quanto gli studenti conoscono fin troppo bene i nuovi prodotti culturali. Essi sono pienamente partecipi dei processi socio-culturali in atto, ne sono profondamente coinvolti. Tuttavia, è proprio questo profondo coinvolgimento che può giocare un ruolo significativo dal punto di vista educativo. Infatti, secondo lo studioso canadese, ciò che si dovrebbe proporre alle giovani generazioni è un lavoro che si configura come “distacco” dalle abitudini percettive che l’ambiente tende costantemente a proporre. Infatti, afferma McLuhan, “*sembra necessario* in un mondo in cui tutto accade contemporaneamente e in cui l’ambiente quotidiano è denso di messaggi e significati, *che la formazione alla percezione diventi il compito necessario di qualsiasi scuola* (pp. 126-127, corsivo mio). Ora,

questa formazione alla percezione, secondo il “metodo McLuhan”, si compone di due ingredienti. Il primo, come accennato, è il “distacco”, che consiste nel modificare lo sguardo con cui ci si relaziona all’abitudine. In fondo, “non sappiamo cosa sia la nostra percezione corporea a meno che compiamo lo sforzo specifico di calarci in un nuovo ambiente per esaminarla” (p. 105). Ciò in vista di un duplice obiettivo educativo: da un lato, come chiarisce di Biasio, nell’ottica di comprendere criticamente nuove tecnologie e prodotti culturali e “analizzarne i processi di produzione, di senso e di significato” (p. 33); dall’altro per orientarsi ‘razionalmente’ – potremmo dire, orientarsi ritrovando un *continuum* di riferimento – nell’era elettronica, ossia l’era “più primitiva [...] che sia mai esistita” (p. 127). Dove, nel flusso caotico dell’inconscio caratterizzato dalla a-sistematicità, l’uomo è chiamato ad agire a tutto-campo come un “cacciatore” ben allenato nella percezione: deve distinguere i segni, le tracce, scoprire indizi e significati perché ne va della sopravvivenza stessa nel suo ambiente di riferimento. Il secondo ingrediente, invece, consiste nel rivolgere il profondo coinvolgimento dei giovani a favore dell’azione educativa. Ciò significa affidare ai giovani un “ruolo” di “ricerca” nel proprio ambiente, come quello del *pattern recognition*. Per riprendere ancora le parole di McLuhan: “quando l’informazione si muove a velocità istantanea, non è possibile classificarla, quindi si cercano i modelli. L’allenamento della

percezione nel nostro tempo significa allenamento al riconoscimento dei modelli, e i giovani sono molto bravi in questo. Chiedete loro di uscire e cercare schemi. Sono molto bravi” (p. 130). Dunque, nell’ottica mcluhaniana, l’azione educativa nell’era elettronica può trarre significativa linfa attraverso la “ricerca” e l’affidamento di “ruoli” nell’orizzonte di una formazione alla percezione che si nutre di “distacco”.

Come spesso accade con il lavoro di Marshall McLuhan, anche in questo caso i suoi toni suonano quasi profetici: il passaggio dall’analogico al digitale ha, di fatto, esasperato la dissolvenza dello spazio-tempo e ha confermato la frammentazione del mondo e dei soggetti. A tal proposito, piuttosto significativa ci appare, oggi, la risposta che l’intellettuale canadese dà a un insegnante che gli chiede se l’educazione possa essere considerata una scienza: “nella misura in cui si basa sulla conoscenza e sull’evidenza autentiche, credo che sia molto scientifica; ma nella misura in cui scienza significa frammontare tutto in piccoli pezzi, in termini statistici o quantitativi, questa non è scienza, solo una specie di scienza. [...] La cosa si è rivelata molto efficace in ambito industriale. Se vuoi controllare qualsiasi processo naturale, spezzettalo in piccole parti, in piccoli bit. Così puoi controllarlo. Dividi le persone in piccoli bit, in piccole specializzazioni, e puoi fare qualsiasi cosa con loro: sono indifese” (p. 129).

Romano Alquati, *Cultura, formazione e ricerca. Dentro e contro l'industria del sapere*, Bologna, DeriveApprodi, 2023, pp. 109. ISBN, 978-88-6548-470-8, euro 12,00.

A ormai trent'anni dalla prima edizione per la torinese Velleità alternativa, esce in nuova veste, nell'ambito di un più ampio progetto culturale di DeriveApprodi, un testo di estrema importanza nel percorso di ricerca e di militanza di Romano Alquati. Noto soprattutto come teorico dell'operaismo, a partire dalle esperienze con "Quaderni rossi" e "Classe operaia", nonché come studioso della conricerca sin dai tardi anni Cinquanta, del Nostro è forse rimasta un po' in ombra la produzione culturale successiva, che pure, in particolare negli anni Ottanta e Novanta, offre una lettura di grande interesse dei processi di trasformazione della società capitalistica, collocando al centro della propria analisi, il cosiddetto modellone, le categorie di iperindustrializzazione e di riproduzione.

Contro le interpretazioni egemoni, che negli anni del passaggio dal fordismo al toyotismo vedono come sbocco obbligato quello della società postindustriale, la lettura di Alquati va in una direzione molto diversa, sottolineando, piuttosto, come le nuove forme della produzione e dell'accumulazione capitalistica siano legate non solo alla dimensione strettamente produttiva di merci, ma siano caratterizzate dall'estensione del modello industriale a tutti gli ambiti della vita dei soggetti, facendo della riproduzione sociale ciò che determina il processo stesso di va-

lorizzazione. Tale modello, infatti, non viene inteso come vincolato al solo ambito economico e al tradizionale sistema di fabbrica, ma come un modo di organizzare l'attività umana secondo una razionalizzazione dei processi basata sulla centralità della scienza, della innovazione, della pianificazione e del risparmio: di mezzi, di risorse e di lavoro. Non quindi il semplice superamento dei tradizionali modi di produzione, nella prospettiva del decentramento, dell'immaterialità e, forse per qualcuno, della fine stessa del lavoro, come la narrazione dell'epoca va sostenendo, ma un rovesciamento sussuntivo che fa della "riproduzione della capacità umana vivente" il baricentro del sistema. Di qui l'importanza della formazione su cui l'autore molto insiste, in questo come in altri scritti del periodo. Fino a suggerire l'ipotesi, come sottolineano i curatori del volume Francesco Bedani e Francesca Ioannilli, che nella riflessione di Alquati, "se non entriamo nell'ambito formativo non comprendiamo nulla non solo dei suoi mutamenti in rapporto alle richieste del mondo industriale, ma neppure di come funziona oggi il capitalismo, della sua evoluzione e di quella degli individui che al suo interno si plasmano" (p. 10).

La società iperindustriale è quindi quella in cui ogni aspetto dell'agire umano viene condotto alla produzione e valorizzazione di capitale, come

se non fosse più sufficiente l'acquisizione della sola forza lavoro, ma l'appropriazione della persona nella sua totalità, trasformando ogni sua attività in una merce, fino a comprenderne la dimensione emotiva ed affettiva. Così, l'incremento della "capacità umana vivente" non attiene più solamente alla sfera del lavoro, ma tocca direttamente cultura, formazione e ricerca in quanto ambiti, sempre più decisivi, dei processi di valorizzazione capitalistica e riproduzione del sistema sociale. È questo uno dei temi centrali della proposta alquatiana di questa specifica fase storica che nel presente volume trova una sua peculiare articolazione su cui merita riflettere, anche per la capacità di anticipare questioni di estrema attualità nella società odierna.

Frutto dell'incontro su "Formazione e impresa" con gli studenti del movimento torinese della Pantera nel febbraio del 1990, quando Alquati è docente di Sociologia industriale presso la Facoltà di Scienze politiche, il testo, accompagnato dall'utilissima Prefazione dei curatori, viene qui riprodotto fedelmente alla stesura per la prima edizione, ponendo sostanzialmente due questioni di fondo, tra loro fortemente correlate. Da una parte, la formazione intesa come riproduzione di capacità, quindi come aspetto strategicamente decisivo negli stessi processi della riproduzione sociale, tra dinamiche di potenziamento e al contempo di impoverimento per il soggetto, dall'altra, la cultura pensata come merce il cui consumo diviene ambito di valorizzazione del capitale e

distruzione di capacità individuali, ma anche qui entro una dinamica che non è mai unidirezionale, dove crescita e distruzione risultano costitutivamente intrecciate, richiamandosi l'una all'altra. Un processo dialettico, quindi, nelle cui pieghe occorre entrare per comprenderne il funzionamento, in modo da poter intercettare i punti di criticità e di rottura. Dentro e contro l'industria del sapere, come ben sintetizza il sottotitolo di questa nuova edizione e che esprime efficacemente quella che è sempre stata l'attitudine di Alquati nei confronti del problema. Se possono esserci spazi per la fuoriuscita dal capitalismo, ci avverte sostanzialmente il Nostro, questi non possono che muovere da pratiche di militanza e di lotta che siano davvero radicate nella concretezza della realtà storica, proprio a partire dalla comprensione degli ambivalenti meccanismi che la governano. Un'avvertenza ricorrente nel suo lavoro, dal significato politico assai rilevante, poiché costringe a pensare la rivoluzione non come un atto tauturgico o una necessità storica, bensì come processualità aperta, dove la questione della formazione gioca un ruolo di primo piano. Là dove si tratta di agire affinché si costruiscano nella società delle controcapacità, e quindi processi di controformazione, per una soggettività altra rispetto a quella funzionale al consolidamento delle attuali forme della riproduzione sociale. Intesa, infatti, la formazione come "riproduzione allargata di capacità vivente e umana" (p. 37), si tratta di capire come essa si realizzi, nella società capitalistica, come

potenziamento ma non come arricchimento della vita dei soggetti. Vale a dire, seguendo il modello di Alquati per quel che concerne i differenti livelli dell'agente umano – attore, persona, soggetto – che il potenziamento di capacità può riguardare l'individuo solo in quanto attore, impegnato a corrispondere ad attese sociali già predisposte, ma non in quanto soggetto, la cui autonomia travalica le imposizioni del sistema. Solo in questa dimensione, in quel “residuo irrisolto” che esso rappresenta, si aprono gli spazi dell'autentica realizzazione di sé. Un processo di arricchimento, e non di mero potenziamento, che non riguarda mai la soggettività individuale in sé stessa, chiusa nella propria autoreferenzialità, ma sempre intesa come individuale collettivo, e cioè dentro i più larghi processi sociali e culturali che la determinano come tale.

È in questa direzione che va l'interesse dell'autore verso i movimenti antagonisti del suo tempo, cogliendone i punti di frizione col sistema, le potenzialità delle lotte, ma anche le contraddizioni e le opacità che possono attraversarli. Aspetto, questo, che nel volume è quanto mai evidente, in un dialogo aperto e senza sconti con gli stessi studenti che ha di fronte. Tutto il suo discorso, infatti, prendendo le mosse da una peculiare idea di formazione che non sempre vede colta nella sua rilevanza dagli stessi interlocutori, esamina in modo problematico le nozioni di cultura e di ricerca diffuse nella società alle quali anche i movimenti antagonisti finiscono, magari in modo inconsapevole,

per aderire. Così, le parole d'ordine che ne animano le lotte (sapere alternativo, cultura critica ecc.) vanno in qualche modo decostruite per svelarne gli elementi di mistificazione che possono attraversarle. Corrono, infatti, il rischio di essere fini a se stesse se non vengono connesse con la materialità dei processi di valorizzazione che organizzano la società a partire dai suoi reali rapporti di forza. E se è vero che “l'università è in piena armonia con ciò che avviene al di fuori, è uno spaccato di quel che succede dappertutto” (p. 26), si tratta di mettere in atto un'opera di desacralizzazione della cultura, che non ha in sé istanze salvifiche e di rottura rispetto al sistema che la produce, ma va considerata come vera e propria merce in quanto fattore di valorizzazione del capitale. Per Alquati, la sua mercificazione non costituisce un'aberrazione del tardo capitalismo, né ritiene che esistano ambiti in sé estranei a tale processo, bensì un aspetto strutturale che nell'attuale fase è caratterizzato da peculiarità proprie che occorre indagare a fondo, soprattutto a partire dal problema del consumo, dal momento che capacità intellettuale e cultura costituiscono “le merci odierne più tipiche” (p. 44). Se c'è un elemento di novità che emerge con il tramonto di un certo modello produttivo, che sostanzialmente coincide con l'esaurimento del ciclo dell'operaio massa, questo è dato dall'incremento della dimensione distruttiva del consumo, che si è via via staccato dalla dimensione riproduttiva tradizionale per veder incrementata la distruttività

come “strutturalità fondamentale nella produzione di capitale” (p. 48). In questo senso, ponendo questioni con le quali la società attuale i conti li fa in modo ben più drammatico rispetto a trent’anni fa, Alquati ci ricorda che in gioco non sono solamente “la distruzione del pianeta, delle foreste, della natura, dei panda, ma la distruzione generale di valori d’uso che funzionerebbero benissimo per altri mille anni e che invece devono essere distrutti. Tuttavia, nel capitalismo e nella sua conflittualità si persegue anche e soprattutto la distruzione di ricchezza di capacità attiva umana. Distruzione di noi” (pp. 48-49).

Sono le stesse forme della cultura e della ricerca, in definitiva, a legarsi sempre più ai processi di “mezzificazione ostile” (p. 54) che impediscono di formare soggettività capaci di emanciparsi dalle logiche mortifere del capitalismo. Ben prima che la riflessione sul postumano si affermasse nella sua pienezza, Alquati ci mostra i dinamismi di una società dove i mezzi hanno raggiunto l’egemonia, costringendo gli umani in qualche modo ad imitarli. I mezzi, infatti, “sono dei soggetti, poiché sono capitale e incorporano gli interessi del capitalista collettivo; mentre gli umani pare che soggetti lo siano sempre meno. Avviene questo nel darwinismo sociale neomoderno, della concorrenza tra tutti e della reciproca inimicizia concorrenziale, di ruoli e di attori in gara tra loro; nella *dépense* di massa, per il successo e/o per la sopravvivenza. Questa faccia della medaglia del sociale capitalistico

che sta dentro il mercato della capacità umana è venuta prevalendo, nella contingenza odierna, su altri antagonismi, latenti” (pp. 58-59). Così, ad essere ostile al soggetto diventa la cultura medesima, comprese le forme considerate tradizionalmente più refrattarie alla sussunzione capitalistica, come quelle di matrice umanistica, ad esempio. Nemmeno per queste sembrano esservi margini di sottrazione dai processi di industrializzazione della conoscenza, anzi, sembra proprio che nel loro essere incorporate nei meccanismi del sistema passi una quota significativa di distruzione di capacità individuali. Occorre muovere da tale consapevolezza, suggerisce Alquati, se si vogliono attivare forme di controcultura oltre la retorica degli slogan, capaci di agire come “cultura effettivamente contro’ nella produzione di *controsoggettività*: nella capacità del nostro pensiero, dell’immaginazione di andare oltre le situazioni presenti. Diventa centrale la questione della *controformazione* effettiva. A partire dall’ambivalenza della formazione critica” (p. 62).

Nella riflessione di questo anomalo intellettuale, un “cane in chiesa” rispetto al sistema dei saperi, com’è stato osservato, poiché isolato dal mondo accademico, estraneo alle logiche della cultura *mainstream* e lontano da qualsiasi ambizione di potere, rileviamo elementi di estremo interesse per la comprensione di fenomeni di fondamentale importanza per il nostro tempo. Soprattutto perché pongono, qui per noi, l’accento sul tema della forma-

zione in modo coraggioso ed inusuale, ricordandoci che “se non c’è incremento di capacità umana dei discendenti, non c’è formazione effettiva” (p. 105). In una società dominata dall’industrializzazione dei saperi e delle conoscenze, dove gli individui corrono il rischio di diventare meri esecutori di procedure sulle quali non esercitano alcun tipo di controllo, non può esserci incremento di capacità umana, nessuna possibilità, quindi, di sottrazione dai processi di consumo e di sperpero delle intelligenze e delle creatività. “La formazione è allora sempre più un’apparenza

ingannatrice e dissimulatrice del suo contrario, della distruzione della capacità umana. Occupiamoci di questo, lottiamo e organizziamoci per questo!” (*ibidem*). Un monito, qui rivolto a studenti in lotta chiamati a fare i conti con le proprie inevitabili contraddizioni, che a distanza di trent’anni mantiene viva tutta la sua forza, tanto sul piano politico quanto su quello formativo, poiché ci mostra i complessi legami che innervano la trama del capitalismo contemporaneo.

Silvano Calveto

Franco Lorenzoni, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Palermo, Sellerio, 2023, pp. 356, ISBN 978-88-389-4498-7, euro 16,00.

Il volume conclude la trilogia iniziata dall’autore con *I bambini pensano grande* (2014) e proseguita con *I bambini ci guardano* (2019) e racconta, con stile semplice e coinvolgente, il cuore pulsante di una pedagogia incarnata, di un’educazione controvento. Franco Lorenzoni, giornalista e scrittore, è stato per quarant’anni maestro elementare e insieme ricercatore e formatore. Attivo nel Movimento di Cooperazione Educativa dal 1977, vive un’esperienza radicale, a suo dire iniziatica, che nel 1980 lo porterà a fondare la Casa-laboratorio di Cenci, ad Amelia, in Umbria, dove tuttora vive. Un centro di ricerca e di sperimentazione attualissimo che si rivolge alla formazione degli adulti impegnati in campo educativo e che promuove progetti e

stage per le classi di ogni grado, dall’infanzia alle superiori.

L’intenzione del centro, fin dalle sue origini e ancora oggi, tende verso l’acquisizione di nuovi saperi e strumenti didattico-educativi, capaci di intercettare l’attualità di un tempo arido, il nostro, dove i luoghi di co-creazione culturale, purtroppo, sono ancora residui, con ricadute minime nella scuola pubblica. È sempre più importante, allora, individuare nel presente ciò che di positivo si muove per mettere in campo, ora più che mai, quella pedagogia necessaria al “pieno sviluppo della persona umana”, come indicato nell’articolo 3 della Costituzione (p. 46). In questo, l’autore s’ispira a Piero Calamandrei, padre costituente, il quale concepiva la scuola come “incu-

batrice di vocazioni” (p. 46). La parola “incubatrice”, infatti, evoca un artificio in grado di sostenere la vita nella sua fragilità, non priva di responsabilità, che ha bisogno di essere riconosciuta e fatta propria. Non a caso, l’articolo 3 della Costituzione è strettamente legato alla dimensione più propriamente politica del compito della scuola, chiamata a formare l’individuo a una partecipazione attiva alla vita della società e del lavoro, su cui si fonda, nell’articolo 1, la Repubblica democratica.

L’atto dell’educare (e dell’educarsi), ribadisce l’autore, è una responsabilità individuale – perché corrisponde a un mettersi in gioco incessante, cogliendo le sfide del nostro presente – e, nel contempo, è anche un’impresa collettiva. Lo sfondo culturale nel quale si è formato Lorenzoni – il maestro di Giove, come lo chiamavano i suoi alunni – è fortemente politicizzato: sono gli anni successivi al ’68, proseguiti in Italia, nelle lotte operaie del ’69, nella direzione di una generale contestazione all’autoritarismo implicito nei sistemi di potere. Il MCE romano, frequentato assiduamente dall’autore, ha la caratteristica di avvicinarsi maggiormente alle lotte femministe di quegli anni, differenziandosi così dai MCE di altre città. La scelta è quella di una via più legata alla corporeità, al desiderio di un cambiamento, di un’attenzione e di un ascolto che coinvolgano l’interezza della vita di ognuno. Si lotta contro ogni forma di dominio e il ruolo autoritario dell’insegnante viene radicalmente messo in discussione. In questo

clima si colloca l’operato di maestre e maestri che hanno avuto il coraggio di intraprendere il viaggio educativo, controvento, con laboratori progettati per le scuole d’infanzia e per le scuole primarie situati in contesti periferici e difficili, nella non linearità di un pensiero che si dà volutamente come esperienza pedagogica all’avanguardia, nella direzione di nuove prospettive didattico-educative.

Nel testo, i capitoli dedicati alla teoria e alla pratica educativa si susseguono armonicamente e il lettore può sostare liberamente in svariati luoghi formativi – e nelle relative narrazioni – dove l’accento viene posto sull’incessante dialogo con le bambine e i bambini, nel tentativo di dare respiro a un mondo diverso e, perché no, rovesciato.

Gli esempi narrati sono molteplici. Ecco il ricordo di alcuni. Emma Castelnuovo, classe 1913, professoressa di matematica alle scuole medie dell’autore, figlia di Guido Castelnuovo, uno dei più grandi matematici italiani del Novecento. La matematica, con Lei, ha assunto una valenza liberatoria del pensiero, nel ricercare corrispondenze ancestrali come quella che lega il cervello alla mano, il ragionare al costruire. Era, infatti, nelle azioni concrete che nascevano e si consolidavano, quelli che l’autore chiama *concetti-esperienza*: “concetti, cioè, che a noi allievi divenivano familiari non solo perché ci tornavamo di frequente, ma perché erano legati ad esperienze concrete” (p. 150). Oppure l’incontro con la necessaria utopia incarnata da Nora Giaco-

bini, ricercatrice e insegnante, classe 1916, profonda conoscitrice della cultura Lakota e convinta antifascista, impegnata nel primo dopoguerra nel Partito d'Azione. L'autore la conosce nel 1978, nel MCE, per seguirla nella casa-laboratorio di Cenci, dove lei visse per oltre dodici anni, dal 1985 sino alla sua morte. Nora immaginava una scuola vissuta come *luogo di decondizionamento*, in cui "l'azione educativa si manifesta come opera, non solo un'opera di pittura – per via del porre – ma anche un lavoro di scultura – per via del levare" (p. 188). E sempre nel rispetto di ciò che caratterizza irriducibilmente ognuno di noi. Ancora: l'incontro, unico e poetico, tra il maestro di Piadena, Mario Lodi, e don Lorenzo Milani, priore a Barbiana, quando, nel 1963, il primo fu accompagnato da Giorgio Pecorini a conoscere quel prete inusuale. La loro divergenza di pensiero e il comune amore verso il proprio mestiere generò una fruttuosa collaborazione che ha segnato la storia dell'educazione nel nostro Paese. Non ultima, la cono-

scenza di Alessandra Ginzburg, classe 1943, promotrice della lotta contro la segregazione nelle scuole speciali di bambini e bambine con disabilità.

Le parole chiave che attraversano questi insegnamenti nell'esperienza delle relazioni educative sono l'emotività, la valorizzazione della corporeità, la dimensione dello spazio e del tempo nelle sue varie declinazioni, la condivisione nel gruppo, il dialogo, l'ascolto, l'inclusione, il silenzio, l'osservazione della natura, l'attenzione auspicabile verso l'arte, la scrittura.

La gratitudine di Lorenzoni è rivolta alle memorie riportate nel testo e a chi, ancora oggi, collabora con lui, nei laboratori di Cenci. L'auspicio è quello che guarda verso l'urgenza dello studio, di nuove idee, del coraggio di trasformare le pratiche educative, cominciando dal proprio spazio e dal proprio tempo, nella condivisione di una ricerca continua, di un sapere che oggi è ancora da costruire.

Cristina Gatti

Nicolas Mathieu, *Le ciel ouvert*, con illustrazioni di Aline Zalko, Parigi, Actes Sud, 2024, pp. 128. ISBN 978-2-33-018549-7, euro 18,50.

Con *Le ciel ouvert*, Nicolas Mathieu (Goncourt, 2018) pubblica una raccolta di frammenti poetici contemporanei illustrata dagli sfolgoranti e bizzarri disegni d'Aline Zalko, artista che ha collaborato con diverse testate internazionali.

Come possiamo leggere sul risvolto della copertina, l'obiettivo di questa raccolta è di consegnare sulla pagina "ce qui vient, au jour le jour". Un dovere ("il fallait"), questo, che guida l'autore a collocare entro le prime pagine le vivide impressioni, più intime, pubblicate da egli stesso su Instagram, per poi sviluppare una sorta di racconto corale parallelo, in cui i personaggi non hanno nome e non sanno di appartenere a uno stesso destino.

Le ciel ouvert sfugge alle classificazioni di genere. Per certi versi, infatti, in quanto ricettacolo di riflessioni digitate con cadenza ravvicinata, potremmo classificare quest'opera nel tipo diaristico. Le illustrazioni di Zalko fungerebbero, in questo senso, da supporto visivo, come le immagini pubblicate per accompagnare i testi sul social network. Tre modelli ci sorgono in mente: il *Journal extime* di Michel Tournier (2002), qui attualizzato dal ricorso al supporto digitale; il *Journal du dehors* ("une collection d'instantanée de la vie quotidienne collective"), e *La vie extérieure* di Annie Ernaux (rispettiva-

mente 1993 e 2000). Nell'allontanarsi dal frammento lirico per tendere verso un racconto corale, *Le ciel ouvert* è più prossimo ai lavori dell'autrice di Lillebonne, la quale, però, adotta e rivendica uno stile molto più asciutto.

Tuttavia, laddove Tournier ed Ernaux lasciano planare uno sguardo e un orecchio sulle periferie, sui cambiamenti che attraversano un giardino o una casa, in queste pagine i sentimenti occupano uno spazio preponderante. Inoltre, l'io narrante è dapprima autobiografico; poi, finzione e autofinzione s'intricano. *Je, on, il, elle, ils, tu*: la lenta transizione da un pronome personale all'altro indica lo spostamento da un punto di vista intimo a un altro, più generale, pur permettendo di conservare una connivenza con l'Altro, come quella che si installa fra compagni di viaggio. Il "tu" di Mathieu è un destinatario indefinito con il quale il narratore condivide le gioie e le angosce della vita da genitore, i pensieri sulla morte che comincia a lasciare indizi sulla pelle.

Infine, come annunciato in epigrafe, *Le ciel ouvert* è anche, innanzitutto, una dichiarazione d'amore. Questo sentimento caratterizza soprattutto i frammenti iniziali, collezionati dalla rete, ov'erano messi in scena pur senza svelare l'identità dell'Altro. Descrivere pubblicamente le sensazioni provate nell'amare una donna già sposata per-

mette di amplificare il desiderio, di evadere dai vincoli imposti dalla relazione adulterina e di uscire, seppur nasco- stamente, dalle stanze d'hotel entro le quali si costringono gli amanti. Queste pagine, in cui sono evocate la passione, la noia, la nostalgia e la tristezza della relazione, sentimenti comuni e dunque generalizzabili, offrono altresì l'occasione per allargare lo sguardo, per accogliere quei pensieri che vanno verso la pulsione opposta: "tu as quarante ans et sur l'autoroute, il fait nuit, il tombe des cordes, tu écoutes Nostalgie. C'est toi qui perds tes cheveux maintenant. Tu es fatigué. Tu l'es tout le temps de toute façon. [...] Et ils sont cent comme toi, sur cette route, dans des bleds, n'importe où, des hommes pareils" (pp. 116-117).

Oscillando tra amore e morte, vitalità e malattia, *Le ciel ouvert* si situa entro una certa idea di letteratura che contraddistingue la produzione dell'autore transfuga e che potremmo definire come *engagée*. Mathieu si interessa, infatti, alla Francia meno gloriosa: quella che

vive in cassette tutte identiche nelle periferie delle grandi città, in famiglie in cui spesso uno dei genitori – o entrambi – sono assenti o disfunzionali, in cui i ragazzi sfrecciano sulle motociclette la notte, fumano sigarette e affrontano ogni giorno la noia e un senso di non appartenenza. Le relazioni amorose sono illecite, imperfette, un po' crude. L'amore, raccontato in queste forme, è un messaggio politico, giacché "une voix a toujours un devenir collectif et en cela, la littérature est fatalement politique" (p. 14). Un messaggio che si conclude con un finale apertamente speranzoso: "tu avais envie d'un café et de regarder passer les gens, te remplir de leur tendresse fugitive, profiter de cette minute identique à tant d'autres, revenue malgré la mort progressive des saisons. Et en dépit de la guerre, des lois et de l'impossibilité de la mer, malgré tes cernes et les mauvais choix, tu étais à cet instant l'homme le plus content de la terre" (p. 120).

Marta Baravalle



Ibis si impegna nella difesa dell'ambiente
e per questo stampa su carta prodotta
a partire da boschi gestiti in maniera responsabile.

Finito di stampare nel mese di novembre 2024 da Joelle srl.