

Identità e differenza: l'Altro e l'Università

Ian Maclean e Grahame Lock

REDAZIONE:

Luigi Blanco, Giorgio Bongiovanni, Gustavo Corni, Angela De Benedictis, Raffaella Gherardi, Gustavo Gozzi, Aldo Mazzacane, Mauro Moretti, Ilaria Porciani, Pierangelo Schiera, Claudio Tommasi, Gabriella Valera, Cristina Vano

La redazione fa capo al prof. Pierangelo Schiera presso il Dipartimento di Teoria, Storia e Ricerca Sociale – Università di Trento, Via Verdi 26 – 38100 Trento

SEGRETARIA DI REDAZIONE:

Angela De Benedictis

DIRETTORE RESPONSABILE:

Giovanni Faustini

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 724 del 22 luglio 1991
Composizione e impaginazione: Istituto trentino di cultura, Ufficio Editoria
Stampa: Centro Stampa dell'Università di Trento, Via Lavisotto 119, 38100 Trento

La Rivista è pubblicata con un contributo del CNR e del Dipartimento di Teoria, Storia e Ricerca sociale – Università di Trento

La storia europea è stata caratterizzata per molto tempo – forse sin dalle sue origini – da una serie incessante di sfide e conflitti, sia d'interesse che di idee. Ciò che viene comunemente indicato col nome di «identità europea», può, forse più efficacemente, essere espresso in termini di «identità nel medio della differenza».

È pur vero, d'altro canto, che gli Europei hanno talvolta stabilito come proprio obiettivo – quindi, come «telos» europeo – precisamente l'abolizione delle differenze. «Deprivata per metà dei suoi poteri», nota Eduardo Lourenço, «incerta sul come realizzare ulteriormente i propri sogni, l'Europa crede di poter salvare se stessa dedicandosi anima e corpo alla cancellazione delle differenze»¹.

Come dobbiamo intendere un tale progetto di annullamento? Secondo una delle possibili interpretazioni, esso non è altro che un tentativo di ridurre le differenze ad un mero gioco di divergenze multiculturali; un gioco che, sebbene si manifesti talvolta sottoforma di considerevoli tensioni sociali, viene sempre ed in principio considerato come suscettibile di pacifica composizione all'interno della cornice offerta dalle istituzioni democratico-liberali. Uno degli aspetti più interessanti di questa interpretazione edulcorata della nozione di differenza è che essa tenta di spiegare gli antagonismi interni alla società – almeno in molti casi – come il risultato di processi di importazione dall'esterno dello spazio culturale europeo: dunque dal mondo islamico, dall'Africa, dall'Asia e, perfino, dalle relativamente lontane società dell'Europa orientale. Ne consegue la percezione della presenza dell'Altro in Europa: Altro è chiunque – o qualsiasi cosa – sia stato introdotto dall'esterno delle linee di confine del «Nucleo-Europa».

Questo, tuttavia, non sembra essere il significato originario del concetto di Altro, o di Alterità. Secondo quanto verrà di seguito

¹ E. LOURENÇO, *L'Europe introuvable*, Paris 1991, p. 12.

argomentato, quella della filosofia europea² – e quindi, delle Università europee – è la tradizione in cui il problema dell'Alterità viene posto, prima di tutto, in termini di studio delle differenze interne caratterizzanti le società europee: di tipo politico, di religione, di cultura, linguistiche, ma anche di carattere etico. A tale proposito, non si trascuri di considerare il fatto che ognuna di queste differenze viene riflessa e alimentata dalle varie dispute che si svolgono all'interno delle Università.

Proprio in virtù del fatto che quella europea è stata una storia di emergenti e mutanti conflitti d'interesse e di idee, tutto, all'interno di questa tradizione, è potenzialmente «differenza»³.

Tali forme di conflitto non devono, comunque, essere intese alla stregua di uno scontro di forze che si trovano in relazione di mera estraneità le une rispetto alle altre.

Accade esattamente il contrario: dato che nel conflitto – come si usa dire fra filosofi – ogni agente definisce e ridefinisce se stesso, crea e ricrea il proprio mondo, i significati ritenuti socialmente rilevanti, ed una tradizione. All'interno della prospettiva fenomenologica ed ermeneutica della filosofia europea, si rinviene la nozione di «conferimento di senso» – nozione che in tedesco è espressa dal termine «Sinnggebung»: il soggetto (subiectum) dota di senso o significato se stesso ed il suo ambiente. Ma si ritiene che esso possa far ciò – adottando qui provvisoriamente l'armamentario concettuale di quei filosofi cui si è fatto precedentemente riferimento – in un mondo di inter-soggettività, che, almeno in Europa, è un mondo di differenze.

Orbene, un'ulteriore istanza avanzata da Lourenço è che «in una certa maniera, la storia d'Europa è la storia delle sue Università»⁴. E questo proprio perchè le Università, per otto secoli, sono state le istituzioni privilegiate nel compito di studiare ed elaborare simili questioni attinenti al «significato». Tuttavia, secondo Lourenço, la situazione è ormai mutata: in questi ultimi decenni «l'Università è

² Più precisamente, trattasi della tradizione europea continentale. Naturalmente, non vi è unanimità fra i sostenitori e continuatori dei filosofi continentali cui in questa sede ci riferiamo – Fichte, Husserl, Heidegger, Sartre, Levinas, Deridida, e così via – circa il senso epistemologico, metafisico, o etico, da attribuire alla nozione di Altro. In nessun caso, però, questa nozione sembra essere ridotta a mera categoria empirico-antropologica, nonostante spesso essa implichi il riferimento ad elementi antropologici. Per l'esame di alcuni aspetti del pensiero di Levinas in materia, si veda oltre.

³ Nell'Europa moderna, questa storia di differenze si trasforma in senso individualistico, in modo da far diventare la questione dell'Altro un problema di etica inter-soggettiva.

⁴ E. LOURENÇO, *L'Europe en crise et la crise de l'Université*, in *L'Europe introuvable*, cit., p. 101.

divenuta ... il luogo della negazione di se stessa in quanto istituzione consapevole della propria funzione ...». Evidentemente, «non ci sono mai state tante Università quante ve ne sono oggi, e mai come ora si è verificata una tale affluenza di giovani alla ricerca di quella prodigiosa molteplicità che è insita nel sapere e che solo in tali luoghi può essere appresa ...». Nondimeno, si chiede questo autore, non è forse l'attuale profusione di sapere, dal punto di vista della funzione originaria dell'Università, una realtà patologica, contassegnata da frammentazione strutturale e da iper-specialismo? Se la funzione dell'Università – ovvero l'insieme delle sue finalità teoriche e pratiche – è, in ultima istanza, il «conferimento di senso», non si può non concludere che l'Università europea attuale è in una situazione fallimentare: «quando essa cessa di essere il luogo delle sfide intellettuali per un senso che sia capace di trascendere la propria circoscritta realtà di Università, allora, la sua erosione interna, la sua perdita di significato, la sua malattia mortale, rappresentano tutte circostanze divenute irreversibili. La più straordinaria delle macchine intellettuali ... non sa più quale sia la sua funzione»⁵.

Le Università europee ed il «conferimento di senso»

Si consideri ora la concreta questione costituita dalla maniera in cui le Università europee hanno tentato di affrontare il compito del «conferimento di senso», nel contesto della differenza.

Uno dei modi in cui esse hanno affrontato tale compito nei tempi moderni consiste nell'aver offerto possibilità di apprendimento in materia di culture diverse da quella di appartenenza dei propri studenti: notoriamente in materia di cultura cd. «classica», ma anche di altre specifiche culture del presente; e ciò dal punto di vista della letteratura, della filosofia, della storia, o dell'arte di quelle stesse culture. Quali il senso e l'effetto di un simile approccio?

Impegnarsi in tale impresa di studio, infatti, equivale a situarsi al cospetto di qualcosa di estraneo, di qualcosa che è decisamente Altro. Si potrebbe dire che, nell'approccio alle culture diverse, gli studenti sono chiamati a scegliere fra una strategia di «invasione» ed una forma complessa di «coesistenza». Come dobbiamo intendere tali opzioni?

Nel mondo intellettuale franco-germanico – e specialmente in Francia – la questione dell'Alterità ha generato una considerevole

⁵ *Ibidem*, pp. 99-102. In particolare, questo autore sostiene che l'Università ha smarrito anche il suo significato sociologico: il suo operare, infatti, non risulta essere adeguato a quel ruolo (prosaicamente definito) di reperimento delle abilità intellettuali richieste dalla società capitalistica occidentale.

produzione letteraria. La discussione – ma ciò dipende, ovviamente, dalla sensibilità di ogni autore – verte su preoccupazioni che possono essere di tipo politico, antropologico, storico, o filosofico. Da un punto di vista politico, ad esempio, l'Altro è stato identificato con l'operaio alienato o con l'indigeno colonizzato; da un punto di vista antropologico, con l'uomo primitivo o con la donna in quanto tale; da un punto di vista storico, l'Altro è il passato, sia nel senso di «mentalità passata» che in quello di «evento passato»; dal punto di vista della filosofia e della psicoanalisi, esso è stato via via interpretato alla stregua di «desiderio», «inconscio», «non-ragione», o come «corpo», ed anche come «morte». Qualunque cosa l'Altro possa essere, esso, tuttavia, è stato sempre in qualche maniera contrapposto al Sé razionale.

Nell'epoca presente, caratterizzata, almeno in Occidente, dall'orrore d'impronta liberale verso ogni tipo di repressione, si è soliti considerare di grande importanza il non negare l'esistenza indipendente dell'Altro, oppure il non ridurlo al «Se stessi»⁶. Questa tematica è stata ampiamente discussa in diversi sistemi filosofici. Le varie versioni dell'influente «filosofia della coscienza», ad esempio – vale a dire quelle dottrine, come l'Esistenzialismo o la Fenomenologia, che evidenziano la possibilità di elaborare un sistema partendo dai dati ricavati dall'introspezione – sono state tutte, ed in varia misura, accusate di aver compiuto un'indebita riduzione, nel senso che avrebbero spinto il soggetto a conformarsi alla coscienza della moderna e maschile (nonchè, razionale, o, presunta tale) classe media.

Il filosofo ed erudito di origine ebraica Emmanuel Levinas ha intrapreso una enuncia serrata di un simile modo di procedere. In diversi suoi scritti – ed in maniera pervasiva in un saggio apparso per la prima volta nel 1963 ed intitolato *La trace de l'autre* – Levinas si chiede quali siano le condizioni che rendono possibile una esperienza che possa dirsi «propriamente autonoma»: ossia, stando alle sue stesse parole, un tipo di esperienza all'interno della quale «il Sé abbandona se stesso per mai più farvi ritorno». Nel concettualmente felice (ma, forse, iniquo) raffronto fra la tradizione greca e quella giudaica, Levinas contrappone Ulisse, che ha lasciato Itaca con la

⁶ Tale posizione – tipica del liberalismo politico – è caratterizzata da una ben nota complicazione: mentre, infatti, proprio il nostro liberalismo politico esige il rispetto delle differenze esistenti fra noi, in quanto Occidentali, e le culture «altre», al tempo stesso, esso pretende con insistenza che tali società «altre» accettino e applichino al loro interno i suoi (meta-) principi – spesso riassunti nei termini approntati dalla dottrina dei diritti umani – in quanto tali principi sono considerati di validità e applicabilità universale. Simile difficoltà costituisce comunque una diversa questione rispetto al tema in questa sede trattato.

speranza di farvi ritorno, ad Abramo, che, invece, si è aperto all'Ignoto con la determinazione di mai più tornare sui suoi passi⁷.

È forse compito dell'Università europea, o dei suoi studenti, quello di seguire un tale percorso? L'approccio alternativo all'Alterità di Levinas riecheggia, ad ogni modo, lungo tutto l'arco della storia dell'educazione «liberale», tema al quale noi ora volgiamo la nostra attenzione. La «storia» che proponiamo non è che un abbozzo, e, di conseguenza, non ha alcuna pretesa di esaustività. Sulla base di tale premessa, abbiamo scelto tre episodi esplicativi.

Il primo episodio

Il primo episodio si riferisce a ciò che è noto col nome di «Umanesimo». Esso si è espresso, in forma sistematica, nell'Italia settentrionale del XV secolo, ispirato particolarmente da Guarino Guarini (1374-1460), il quale lo concepì come una nuova forma di educazione, praticata all'esterno delle Università dell'epoca e destinata alla gioventù dorata delle città-stato dell'Italia settentrionale. L'allora esistenti istituzioni educative, che il Guarino tentò di ammodernare, erano costituite da corsi di filosofia presso le Università e specialmente dal «trivium». Le arti della logica, della grammatica, e della retorica occupavano un ruolo di spicco, essendo propedeutiche sia alle facoltà superiori di teologia, legge, e medicina, sia all'ingresso nell'amministrazione ecclesiastica ed in quella civile.

Una tale forma di insegnamento, nella maggior parte dei luoghi, non era affatto superato o soppiantato da quello nuovo di stampo umanistico. Resistette, infatti, sino all'implosione delle Università strutturate secondo il modello medievale, avvenuta nel corso del XVIII secolo. L'insegnamento tradizionale fu energeticamente mes-

⁷ Il viaggio di Abramo all'interno del «radicalmente Ignoto» è ciò che Levinas designa col nome di «assolutamente Altro». Esso può cadere nel dominio della nostra coscienza solo a condizione di tradirne l'essenza. In simile prospettiva, dunque, noi abbandoniamo – e l'abbandonare è ciò che «si deve» – la nostra integrità nel momento in cui apriamo noi stessi all'Altro nell'agire etico. Tale agire si situa al di là della mera intenzionalità: possiamo intendere l'Altro, paradossalmente, solamente appropriandoci di esso mediante un procedere che, comunque, compromette la conservazione della sua originaria integrità. L'Altro, invero, non è nell'orizzonte della nostra esperienza; esso è piuttosto «terza persona» («*illété*»), alterità radicale che si contrappone alla dimensione ordinaria delle identità («*ipsété*»). Non si tratta, tuttavia, di un soggetto/oggetto trascendentale. L'Alterità, infatti, è accessibile da parte di ognuno di noi, alla stessa maniera in cui lo è la Razionalità, e si rende presente nell'ambito della inter-soggettività (la cd. «*pragmatica*»; ciò che nella terminologia di Buber è l'incontro «*Io-Tu*»). Ogni tentativo di definirla, o di isolarla, equivale a tradirla. Si veda E. LEVINAS, *En déjouant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris 1982, pp. 187-202.

so in discussione dai nuovi metodi introdotti dal Guarino, i quali erano stati resi possibili grazie alla scoperta o rivalutazione – dalla prima metà del XIV secolo in avanti – di una ingente quantità di testi classici.

Questo rifarsi alla classicità come motivo di ispirazione non era, ovviamente, qualcosa di proprio del Rinascimento italiano del XV secolo. A tale proposito, non è azzardato parlare – seguendo l'esempio di Rémi Brague – di una vera e propria serie di «rinascimenti»: e così, di un Rinascimento carolingio, di un Rinascimento del XII secolo, e, più tardi, di un Rinascimento germanico, che lo stesso Brague ha identificato con il «Neo-ellenismo» ispirato dal Winckelmann⁸. I dati a nostra disposizione, comunque, confermano che il Rinascimento italiano fu una vera e propria «rinascita»: non un pedissequo ritorno a e di antichità classica, ma un recupero – uno di una lunga serie – di una tradizione specificamente europea, che consisteva nella ricerca dell'identità in relazione con l'Altro, ovvero sia in relazione con altri mondi culturali e con il genio degli altri.

Le innovazioni educative introdotte dal Rinascimento italiano contenevano, naturalmente, importanti aspetti originali. Non solo, infatti, Guarino introdusse la pratica dello studio della letteratura – vale a dire di Virgilio, Ovidio, Orazio, e di altri grandi scrittori classici – nel suo sillabo, ma ideò anche nuovi metodi d'insegnamento. Presso la sua scuola, ad esempio, l'insegnamento della grammatica non precedeva lo studio dei testi, ma procedeva di pari passo con esso. Oltre a questa pratica, emersero un'attività di commento e di interpretazione che costituiscono la progenitura della moderna attività di critica letteraria.

Uno dei testi che ha fornito le basi per tale sistema educativo di nuova concezione è stato senz'altro il *De Oratore* di Cicerone, un testo classico recuperato nei primi anni del XV secolo. Quest'opera contiene la discussione fra Antonio e Crasso circa il miglior modo di educare una piccola e politicamente attiva élite da impegnare in alti incarichi politici ed amministrativi all'interno dello Stato romano. La principale raccomandazione che si ricava dalla discussione è che lo studio intrapreso dagli aspiranti amministratori dovesse includere una forma di apertura verso le altre culture. Ciò stava a significare che, imparando a praticare oggettività e imparzialità in occasione dello studio di una cultura straniera – nel dialogo di Cicerone tale cultura straniera era quella greca – sarebbe stato possibile sviluppare una particolare sensibilità e disposizione mentale in termini di capacità di giudizio, applicabile, in un secondo momen-

⁸ R. BRAGUE, *Europe, la voie romaine*, Paris 1992, p. 117.

to, anche al lavoro amministrativo all'interno della propria società. Dunque, l'acquisizione di una tale disciplina non professionalmente orientata sarebbe stata, paradossalmente, utile al livello professionale. Il suo carattere distintivo, secondo il Guarino, era costituito, in parte, da questa capacità di creare una ben precisa attitudine mentale, ed in parte da un ben riconoscibile stile che, in questo caso, si fondava sul latino «ciceroniano», in opposizione al latino «scolastico» in voga presso le Università del XV secolo. L'Umanesimo non pretese per sé alcuno statuto scientifico, ma si dispose a sviluppare nei suoi allievi una particolare competenza linguistica, e si adoperò in favore della conoscenza di un corpus di scritti selezionato in base a criteri di valutazione, più o meno, rigidi. Una delle conseguenze di tale processo fu l'incoraggiamento e l'incremento delle capacità analitiche ed analogiche. Quando, in seguito, tale tipo di educazione fu introdotto nelle regioni dell'Europa settentrionale, assunse una rilevanza morale, succintamente espressa dal famoso precetto di Erasmo da Rotterdam «abeant studia in mores». Comunque, sia nell'Europa meridionale che in quella settentrionale, questo sistema si impose sfruttando le circostanze sociali esistenti, ergendosi a rappresentante di nuove energie in contrapposizione all'approccio dello scolasticismo (le «vecchie nebbie»), ed attirando intelligenti insegnanti con la prospettiva di ragionevoli ricompense materiali.

Ciò che l'Umanesimo, inoltre, seppe fare – questo è il punto più rilevante ai fini del presente scritto – fu l'aver impercettibilmente servito gli interessi nazionali, o, quasi-nazionali, attraverso la diffusione di una forma di pensiero e di un eloquio che, di per sé, era in grado di celare quegli stessi interessi. Vale a dire che esso seppe trasformare uno stile educativo sviluppatosi nel particolare contesto storico italiano, in sovranazionale o, addirittura, internazionale. In altre parole: lo studio dell'Alterità che esso comprendeva, non solo risultò al servizio di ciò che potremmo chiamare «auto-coscienza nazionale», ma anche era tale da essere, ab origine, destinato a risultare in tal senso. Questa è, ovviamente, cosa diversa rispetto al tipo di relazione con l'Altro di cui si è occupato Levinas.

Lo stile italiano in diplomazia e nella retorica politica si è imposto in tutta l'Europa latinizzata entro la fine del XVI secolo. Già prima del Seicento, l'Umanesimo si era imposto nelle scuole di tutto il continente europeo, piuttosto che nelle Università: esso dovette attendere sino alla metà XVIII secolo per occupare un posto di rilievo nelle Università (specialmente, sotto forma di introduzione alla filologia classica a Göttingen). Riuscì, ad ogni modo, ad istituzionalizzarsi molto rapidamente fuori dalle Università, avendo fornito chiare linee guida in riferimento alle materie oggetto dei corsi

ad esso ispirati, grazie al suo metodo, ai requisiti richiesti ai suoi insegnanti, ed ai benefici conferiti ai suoi allievi⁹.

Il secondo episodio

Il secondo episodio di questa nostra schematica storia si svolge in Germania, a Jena e Berlino fra il 1780 ed il 1814. In generale, nelle Università tedesche del XVIII secolo si continuavano ad applicare gli schemi ed i moduli elaborati nelle Università medievali. Solo sporadicamente emersero nuove idee. Ad Halle, per esempio – la cui Università fu fondata nel 1694 – furono offerti corsi orientati professionalmente per aspiranti burocrati solo a partire dal 1717. Questi corsi vertevano sulla cd. «Kameralistik», sull'economia, e su altre incipienti discipline che si svilupparono maggiormente nel XIX secolo e che divennero note col nome di «*Verwaltungslehre*» e «*Finanzwissenschaft*».

All'interno del generale dibattito sul ruolo che l'Università dovesse svolgere, questo era visto in termini di somministrazione di un apprendimento professionalmente orientato, mentre l'erudizione fu considerata, addirittura, come qualcosa di pericoloso per gli studenti. Evidente espressione di una tale visione può essere, ad esempio, la «*Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einen Gesellschaft praktischer Erzieher*» (1792), di Johann Heinrich Campe. Tuttavia, una diversa ed opposta concezione dell'Università era emersa all'interno dell'Umanesimo stesso. Ciò è chiaramente esemplificato dalla fondazione dell'Università di Göttingen, avvenuta nel 1737, i cui corsi furono orientati in senso non-professionale. Tale approccio fu ripreso e sviluppato a Jena. Esso viene solitamente associato a pensatori quali Goethe, Schiller, Fichte, e Schleiermacher. Come gli Umanisti, questi letterati vollero presentare se stessi come «uomini nuovi», con l'intento di distinguersi da tutti coloro che, all'interno delle Università tedesche di allora, sostenevano vedute ritenute antiquate, o, da coloro i quali fondavano le proprie convinzioni in materia di insegnamento professionalmente egnamente professionalmente orientato su assunti di base ritenuti falsi. Quest'ultimi venivano descritti dai primi come «*Brotgelehrte*», laddove quella generazione di «uomini nuovi» si riteneva composta da brillanti «*philosophische Köpfe*». Fichte, per esempio, considerava professori e studenti come «*sacerdoti della verità*», l'intero sapere caratterizzato da interdipendenza, e le Università come luoghi di apprendimento che avevano

⁹ Per ulteriori approfondimenti in materia, si veda A. GRAFTON-L. JARDINE, *From Humanism to the Humanities*, Cambridge Mass. 1986.

il compito di incoraggiare gli studenti a partecipare a conversazioni e discussioni – del tipo indicato da Oakeshott in tempi recenti – e non di impegnarli in un'estenuante e meccanica memorizzazione di dati, oppure in un mero tirocinio professionale.

Quando, dopo la *débâcle* riportata nella prima fase delle Guerre napoleoniche, il Re di Prussia Federico Guglielmo III sentì l'esigenza di fondare una nuova Università a Berlino, egli diede l'incarico di redigere dei piani di possibile strutturazione ad alcuni dei pensatori emergenti – fra cui Fichte e Schleiermacher – e affidò a von Humboldt il compito di dirigere il gruppo di lavoro. Sulla base delle consultazioni effettuate, furono selezionate determinate politiche da attuare all'interno della nuova Università: la libertà accademica fu assicurata; l'Università si impegnava ad offrire corsi nel maggior numero di materie possibile; i professori avevano la libertà d'insegnare qualsiasi cosa fosse pertinente alle ricerche da essi effettuate; essi dovevano essere legati allo Stato da un rapporto d'impiego; gli studenti dovevano essere garantiti dallo Stato in quanto a prospettive di lavoro. Tutto ciò non implicava affatto che l'Università dovesse impartire insegnamenti professionalmente orientati.

Secondo von Humboldt, ad esempio, la storia e la filologia erano discipline perfettamente idonee alla preparazione degli aspiranti pubblici amministratori. L'Università doveva anche rappresentare la nazione. E la vita universitaria non doveva costituire solo una «*fiesta per ghiottoni di scienza*». Secondo la nuova concezione, l'Università avrebbe dovuto stimolare un tipo di apprendimento definito «*universale*», ma, al tempo stesso, servire la madrepatria. Esempio concreto di tale politica fu lo sviluppo della disciplina denominata «*Germanistik*».

All'interno di questo articolato quadro di sviluppo va evidenziato, in primis, il contestuale risalto dato alle sorti della nazione, da un lato, ed all'apprendimento enciclopedico o universale, dall'altro. Tale combinazione, in realtà, non è così paradossale come sembra. I tedeschi, infatti, pur non facendo parte di un unico Stato, interpretarono il proprio ruolo in senso universalistico, ovvero si considerarono come microcosmo simboleggiante l'intero genere umano. Senonchè, le opposizioni nazionale/universale e professionale/non-professionale inerenti a quella concezione, ne minacciavano chiaramente la coerenza interna e la stabilità. È interessante rilevare che la configurazione umanistica dell'apprendimento, la preoccupazione di riuscire a produrre uno stile, e l'attenzione verso le future opportunità d'impiego, erano elementi presenti nel caso tedesco, sebbene presentassero una particolare connotazione nazionalistica. Questo significa che discipline come quelle prettamente letterarie, la storia culturale, la storia della lingua e della letteratura

nazionale – tutte discipline che costituivano altrettanti campi di ricerca per i professori – erano legate fra loro secondo un uso che si affermò largamente solo in seguito e che è facilmente riconoscibile nei programmi delle moderne istituzioni universitarie dell'Europa occidentale¹⁰.

A questo punto, occorrerebbe chiedersi come si giustifichi, in considerazione di un simile passato, la pratica assai diffusa alla quale abbiamo fatto riferimento precedentemente e consistente non solo nell'insegnamento delle lingue straniere – antiche o moderne (grazie al più elevato livello d'istruzione stabilito in tutta Europa), ma anche nella relazione di queste ultime con lo studio dei prodotti culturali (inclusa la letteratura) e con lo studio della storia, che tutto ciò ricomprende entro di sé. In che misura tale pratica è rilevante ai fini dell'interesse nazionale, da un lato, e dell'idea di un «universalismo europeo», dall'altro? La questione comporta, inevitabilmente, implicazioni di tipo economico, politico, e filosofiche in senso lato. Cercheremo, brevemente, di esaminare questi particolari aspetti.

Oggi è possibile tentare una giustificazione fondata su argomenti di tipo morale (secondo cui saremmo debitori nei confronti dei nostri antenati – o, in alternativa, di tutta l'umanità – e avremmo quindi il dovere morale di conservare ciò che essi ci hanno tramandato); oppure far leva su di una giustificazione di tipo politico (la comprensione del presente è subordinata alla comprensione del passato e delle sue linee di sviluppo); infine, si possono far valere considerazioni ispirate all'interesse nazionale (è sempre meglio conoscere come i nostri potenziali rivali politici, militari, o economici pensano e operano)¹¹. Queste possibili argomentazioni sono legate alle idee-guida di un sistema educativo che si dice «nazionale», sia che quest'ultimo sia visto come centro di riproduzione della cittadinanza in generale, sia che invece venga considerato responsabile per la creazione di una vera e propria classe dirigente. Una pratica del tipo summenzionato, spesso, implica una distinzione fra educazione «liberale» e tirocinio professionale, ovvero fra l'apprendimento fine a se stesso e quello applicato. Essa fa anche sorgere interrogativi circa le relazioni fra istituzione universitaria e forze di mercato, e circa il rapporto fra insegnanti e studenti. Nella maggior parte dei paesi membri dell'Unione Europea e negli Stati Uniti, tale questione è pressantemente dibattuta, sebbene sia-

¹⁰ Sull'argomento si veda T. ZIOLKOWSKI, *German Romanticism and its Institutions*, Princeton 1990, specialmente pp. 218-308.

¹¹ Il rivale può sempre e comunque essere identificato come «non-Europeo»: e così, gli Stati Uniti d'America, il Giappone, forse la Russia etc.

no gli aspetti economici a dominare il dibattito stesso. Esso rivela chiaramente che esiste un conflitto fra i valori su cui si fonda il modello educativo «liberale» ed i valori propriamente di mercato. Che tipo di argomentazioni è stato recentemente addotto per difendere il ruolo del mercato nel settore dell'istruzione?

Uno degli argomenti è il seguente: si dice che l'apparato burocratico (o di governo) è necessariamente limitato nella conoscenza delle intenzioni, desideri, convinzioni e valori dei cittadini-fruitori di servizi, perchè spesso tali istanze non risultano articolate chiaramente, o perchè sono espresse in preferenze rivelate da particolari specie di attività di carattere sociale. Secondo questa impostazione, l'affidare il controllo del sistema educativo agli utenti equivale ad assecondare i loro così spesso scarsamente articolati (o del tutto non articolati) desideri.

Un'altra delle tesi in favore di un controllo del sistema educativo da parte del mercato si può riassumere come segue: i sistemi educativi posseggono razionalità formale interna nel senso indicato da Max Weber. Dunque, essi sono guidati, almeno in una certa misura, dalla logica loro inerente. Il sistema educativo «liberale» non tenta di forzare le scelte, piuttosto cerca di garantirne la possibilità – in ciò consiste uno dei suoi valori. Proprio in virtù di ciò – si dice – è opportuno applicare ad esso il modello economico che meglio d'ogni altro è capace di garantire le scelte: il «libero mercato». In altre parole, l'economia di mercato risulterebbe essere perfettamente compatibile con la razionalità formale del sistema educativo «liberale».

Le obiezioni da opporre a tali argomentazioni sono ovvie. Se le menzioniamo in questa sede, tuttavia, non è tanto per dimostrare l'invalidità di quelle tesi, quanto, piuttosto, per evidenziare alcune delle implicazioni politiche e filosofiche inerenti alla nozione economicistica del sistema educativo cui quelle stesse tesi si ricollegano. Un settore nel quale si è registrato un impiego massiccio di argomentazioni del tipo suindicato, è quello dello studio delle lingue straniere presso le Università. Si tratta di un settore, come abbiamo già fatto notare, in cui gli studenti si possono confrontare ampiamente con il fenomeno dell'Alterità. Ciò che solitamente si afferma a sostegno dell'insegnamento di queste discipline è l'utilità professionale o commerciale di un tale studio. Agli studenti viene ripetuto che l'apprendimento delle lingue straniere è strumentale alla conquista di un impiego nel settore del commercio internazionale. Rimane pur vero il fatto che la maggior parte delle facoltà di Lingue e letteratura straniere nelle Università dell'Unione Europea, almeno ai più alti livelli, ancora impartiscono un insegnamento che è di impronta «liberale» e non professionalmente orientato.

Infatti, le lingue straniere cd. «morte» – principalmente il latino ed il greco – potrebbero difficilmente essere insegnate partendo da presupposti diversi.

Non sarebbe certo difficile effettuare una schematica ricerca su come i dipartimenti o le facoltà in questione abbiano sviluppato e mantenuto un orientamento educativo «liberale»; su come questo sviluppo si ricollegli ai dibattiti circa la scelta fra istruzione di massa e d'élite; su quali interessi di classe ed elementi di nazionalismo si celino all'interno del dibattito sull'apprendimento di tipo umanistico; e sugli effetti che i modelli risultanti dall'analisi di mercato hanno avuto sulle discussioni politiche nel contesto europeo¹².

Il terzo episodio

Il terzo episodio della nostra breve storia riguarda l'introduzione dello studio delle lingue straniere all'Università di Oxford. Questo tema deve essere considerato da un duplice punto di vista: quello concernente le lingue classiche, e quello che riguarda le lingue moderne.

È risaputo che lo studio delle lingue classiche, in combinazione con quello della storia e della filosofia – conosciuto sotto il nome di «Greats» ed organizzato presso la Facoltà di «Literae Humaniores» – ha svolto un ruolo molto importante all'interno del sistema educativo di Oxford, e, specialmente, in relazione al reclutamento della élite politico-amministrativa britannica. È stato spesso obiettato che un tale ruolo sia stato svolto in via del tutto accidentale: ciò che la Gran Bretagna necessitava era solamente un qualche criterio per formare e reclutare la sua classe dirigente politica e amministrativa. Un obiettivo del genere – si arguisce – sarebbe stato realizzato, comunque, attraverso l'istituzione di qualche ragionevolmente difficoltoso corso di studi. L'essenza di tale prospettiva è che, come poi si è realmente verificato, l'élite esistente – i cui membri si sono in maggioranza specializzati nelle materie costituenti il «Greats» di Oxford – ha ritenuto opportuno reclutare le nuove leve proprio fra coloro che avevano intrapreso il medesimo percorso accademico. Tale ragionamento, a nostro parere, non risulta essere pienamente convincente. Ed infatti un diploma conseguito in «Greats» era considerato – a torto, o, a ragione – idoneo a fornire un'adeguata preparazione in vista di futuri alti incarichi.

¹² Questo contesto è, naturalmente, più vasto della somma dei territori degli Stati membri dell'Unione Europea. Ma questa tematica già appartiene ad un'altra questione. Essa meriterebbe una ben più approfondita analisi. Si tratta di un'analisi che, evidentemente, non è possibile realizzare in questa sede.

Considerando questo argomento da un altro punto di vista, è ben noto – come Edward Shils ha evidenziato – che «le antiche Università britanniche (specialmente quella di Oxford), a partire dalla riforma dell'amministrazione civile della metà del XIX secolo, presero particolarmente a cuore la preparazione di alcuni dei propri migliori allievi per gli alti incarichi nell'amministrazione nazionale e, al tempo stesso, imperiale¹³.

Shils aggiunge che «la nomina di persone istruite effettuata prendendo in considerazione il tipo di formazione intellettuale ricevuta e gli esami predisposti per verificare la padronanza delle materie oggetto di studio precedente, erano ritenuti buoni criteri al fine di garantire un'attitudine all'efficienza, all'onestà, ed alla lealtà, in paragone alle procedure di nomina basate sui legami di parentela, di amicizia, comunque di appartenenza a potenti famiglie, o sull'acquisto vero e proprio delle cariche...». Secondo quanto constatato da questo autore, «era opinione diffusa che il tipo di istruzione in questione contribuiva alla formazione di un forte carattere capace di far accettare alte responsabilità e di far realizzare gli scopi ad esse connesse in maniera fruttuosa».

Infine, «si riteneva che, pur prescindendo dalla sostanziale conoscenza delle materie connesse ai compiti da dover espletare in occasione dei futuri incarichi nell'alta amministrazione e nella diplomazia, la disciplina della mente era comunque un'attitudine assicurata da un rigoroso corso di studi d'impronta intellettuale¹⁴, proprio come quelli offerti ad Oxford al livello di «Greats».

La situazione, per quanto riguarda le lingue moderne, era alquanto diversa. Durante tutto l'arco del XVII e XVIII secolo, l'Università di Oxford versò in una condizione di impoverimento, almeno rispetto a molte altre Università continentali: nè corsi in legge, nè in medicina erano impartiti, mentre grande (se non totale) attenzione veniva dedicata alla preparazione teologica. Naturalmente, non solo quelli che intendevano prendere i sacri voti nella Chiesa d'Inghilterra frequentarono Oxford. L'Università era ancora popolata, infatti, da giovani appartenenti alle più influenti famiglie del paese, la maggior parte dei quali, tuttavia, partecipava ai corsi solo con il malcelato intento di godersi la vita dei «gentleman commoners»¹⁵,

¹³ E. SCHILS, *Intellectuals and Responsibility*, in I. MACLEAN-A. MONTEFIORE-P. WINCH (edd), *The Political Responsibility of Intellectuals*, Cambridge 1990, pp. 270-271.

¹⁴ E. SCHILS, *Intellectuals and Responsibility*, cit., pp. 272-273.

¹⁵ «Commoners», ad Oxford, erano gli studenti che, in quanto tali, avevano – per consuetudine – il privilegio di desinare in compagnia dei loro professori. A ciò fa riferimento l'espressione «gentleman commoners», in cui è anche evidenziata la provenienza altolocata di tali studenti (N.d.T.).

trattava l'Università come una chiassosa e interminabile «fine della scuola», e raramente si preoccupava di procedere alla «supplica» per poter conseguire il diploma¹⁶.

Non deve, dunque, sorprendere il fatto che di questo bagaglio di esperienze facesse parte anche una serie di false partenze in relazione all'introduzione dello studio delle lingue straniere. Nel 1724 Lord Townsend, ministro di Re Giorgio III (di madrelingua tedesca), essendosi reso conto dei benefici connessi alla capacità di parlare le lingue straniere (compreso, ovviamente, il tedesco parlato dal proprio sovrano), si adoperò energicamente affinché l'Università fosse in grado di preparare una élite di giovani da destinare alla carriera diplomatica proprio attraverso lo studio di quelle lingue. Da questa iniziativa scaturì l'istituzione di nuove cattedre universitarie in storia moderna e lingue moderne e la nomina di quattro insegnanti di lingua. Ciascun professore doveva garantire quattro serie di lezioni ogni anno, riguardanti i migliori libri stranieri in circolazione ed il relativo metodo di lettura. Parallelamente, gli insegnanti erano tenuti ad istruire gli allievi nell'eloquio, nella scrittura, e lettura del Francese, dell'Italiano, e del Tedesco. Non senza difficoltà, tuttavia, furono offerti agli allievi degli utili sbocchi nella carriera diplomatica.

Ed infatti, solo tre fra i graduati del corso così strutturato riuscirono ad ottenere un impiego in campo diplomatico. Tutti gli altri dovettero rassegnarsi a cercare un impiego tradizionale all'interno della Chiesa d'Inghilterra. Dunque, una tale precoce iniziativa ben presto si esaurì infruttuosamente¹⁷. Nuove energie furono, comunque, fornite da un consistente lascito, reso disponibile nel 1835. L'ingente somma di denaro oggetto del lascito rese possibile l'istituzione di nuove cattedre in lingue straniere, come pure nuove forme di organizzazione dell'insegnamento. Quest'ultime furono rese permanenti all'interno dell'Università nel 1903, con l'istituzione di una Facoltà di lingue straniere. Il decreto istitutivo della nuova Facoltà esplicitamente stabiliva che lo studio delle lingue e delle letterature straniere dovesse seguire il modello ben collaudato della Facoltà di «Literae Humaniores». Questo orientamento rifletteva, in qualche misura, le (mai sopite) discussioni registrate attorno alla metà del secolo scorso sulla natura dell'Università. Ecco quan-

¹⁶ Si fa qui riferimento ad un'altra tradizione in auge ad Oxford: gli studenti che avevano portato a termine con successo tutti i corsi, prima di ottenere l'agognato diploma finale, dovevano provvedere ad una «supplica» solenne nei confronti dei propri professori (N.d.T.).

¹⁷ Sul punto, si veda l'interessante lavoro di Ch. Firth, *Modern Languages at Oxford*, London 1929.

to John Henry Newman, nel suo famoso *Idea of a University* del 1856, faceva notare con acume: «l'Università è il luogo dell'insegnamento della conoscenza che aspira ad essere universale. Ciò implica che il suo oggetto sia prettamente intellettuale e non morale, da un lato, e che esso consista, dall'altro lato, nella diffusione ed estensione della conoscenza, piuttosto che nell'avanzamento della stessa. Se davvero il suo oggetto fosse la mera scoperta scientifico-filosofica, non vi sarebbe alcuna ragione d'ospitare al suo interno degli studenti. E se, ancora, il suo oggetto fosse il mero apprendimento religioso, proprio non riesco a capire la ragione di avere delle cattedre di letteratura e di scienze»¹⁸.

Una simile idea, come ben sappiamo, non era universalmente accettata: i Riformatori tedeschi dell'Università di Berlino, per esempio, concepirono l'insegnamento come indissolubilmente legato alla ricerca. Tale impostazione rivela una certa quantità di implicazioni che erano di fondamentale importanza per quello stesso movimento di riforma. In primo luogo, si ha che l'oggetto di qualsiasi disciplina universitaria è visto come oggetto di una conoscenza fine a se stessa (si tratta del cd. «valore intrinseco» del conoscere). Una conoscenza così concepita è, altresì, considerata la sola ad essere capace di «nutrire» l'intelletto e di preparare lo studente a fornire i suoi servizi all'interno della società: non nelle vesti di esperto preparato in maniera strettamente professionale, ma come «generalista». Come i suoi predecessori tedeschi, però, Newman riuscì a rendere lo studio della letteratura strumentale rispetto ad un fine «generale», concepito da quest'ultimo in termini di «espressione del pensiero attraverso il linguaggio», ovvero come l'insieme di «idee, sentimenti, vedute, ragionamenti, e altre operazioni della mente umana». Un'ampia concezione della letteratura, in quanto «duplice logos, pensiero e parola», permette a Newman di sottolineare che i grandi autori sono sia nazionali – almeno nella misura in cui essi fanno uso della propria madrelingua e sono fermamente ancorati alla propria storia – che sovra-nazionali. Tali possono essere, nella misura in cui sono capaci di «parlare» a tutti gli uomini¹⁹. La sua concezione dell'insegnamento universitario, perciò, è anche in grado di fornire un'ampia giustificazione dello studio della letteratura e, in special modo, di quella straniera. Questa impostazione connette, in primis, l'attività specifica di studio alla più generale esigenza di sviluppo intellettuale – come, d'altra parte, si era fatto in alcune precedenti teorie educative – ma anche agli interessi nazionali e sovra-nazionali, proprio alla stessa maniera in cui

¹⁸ J.H. NEWMANN, *Idea of a University*, London 1873, p. ix.

¹⁹ *Ibidem*, cit., p. 291.

si era proceduto nella programmazione dei corsi all'Università di Berlino. Questo tipo di giustificazione fu ampiamente adottato ad Oxford. Senonché, la Grande Guerra – e lo stridente carico di nazionalismo che l'accompagnava – compromise inevitabilmente la concezione di Newman incentrata su di uno studio letterario orientato in senso sovra-nazionale, e fece in modo che l'insegnamento universitario fosse, ancora una volta, vissuto e interpretato alla luce del supremo interesse nazionale.

Indicativo, in tale senso, può essere il rapporto di una commissione istituita nel 1916 dall'allora Primo ministro H.H. Asquith, con il proposito di valutare il ruolo delle lingue straniere all'interno del sistema educativo britannico.

Il rapporto fu reso di pubblico dominio nel 1918²⁰. In esso si poteva leggere che «la guerra ha reso il popolo britannico cosciente della sua ignoranza sui paesi stranieri ed i loro popoli». I membri di quella commissione erano convinti che la conoscenza dei paesi e popoli stranieri fosse necessaria sia per «l'effettiva prosecuzione della guerra», che per la promozione di eventuali «amichevoli attività di cooperazione dopo la guerra».

In questo caso, la «conoscenza degli altri» diviene inequivocabilmente oggetto di interesse nazionale. Anche se la cosa può apparire paradossale, questa concezione era collegata, all'interno dei circoli governativi, all'idea ciceroniana secondo cui la migliore preparazione per gli alti incarichi politico-amministrativi consisteva nello studio delle culture diverse da quella di appartenenza, e ciò proprio in virtù del fatto che un simile studio era l'unico capace di formare una disposizione mentale ispirata ad imparzialità e senso critico²¹. Solamente pochi anni prima, precisamente nel 1902, durante la fase di progettazione dello «Education Act», una «mente ben allenata» insieme ad una buona «formazione morale» furono riconosciuti come i maggiori benefici derivanti da un'educazione di tipo «liberale». Pressappoco nello stesso periodo, il filosofo T.H. Green andava affermando che il ruolo delle Università di Oxford e Cambridge doveva consistere nel produrre una «classe di governanti» – indicata specificamente col termine «the clerisy»²² – i cui

²⁰ È, forse, bene ricordare che una tale iniziativa ebbe dei notevoli risvolti sul piano legislativo, con la promulgazione del «Education Act», proprio del 1918. Tale riforma del sistema educativo britannico fu realizzata grazie all'impegno dell'allora Ministro dell'educazione H.A.L. Fisher, nel gabinetto guidato da D. Lloyd George, Primo ministro dal dicembre del 1916 (N.d.T.).

²¹ Si veda C. FIRTH, *Modern Language*, cit.

²² Si fa qui riferimento ad un'élite fortemente orientata in senso intellettuale: i cd. «chierici». Si tenga presente che il termine «the clerisy» era usato anche dal Coleridge ad indicare l'insieme dei letterati ed eruditi: «learned men as a body» (N.d.T.).

membri avrebbero dovuto guidare una società forgiata secondo i precetti dell'educazione «liberale»²³. Dunque, il caso inglese presenta una forte tensione interna (di politica e di cultura dell'educazione) fra l'imparzialità di stampo umanistico ed una moralità intesa come universale, ma anche mostra una certa attenzione nei confronti di più o meno espliciti interessi nazionali o di classe. Questi ultimi erano costituiti dall'esigenza di conservare le élites esistenti e da quella di reclutare nuove energie da destinare agli apparati burocratici. Tutto ciò avveniva nella più ampia cornice della necessità politica di comprendere lo specifico carattere delle culture nazionali rivali²⁴.

Analisi sociologiche

Le tensioni fra i vari tipi di giustificazione dello studio dell'Alterità evidenziate dalla nostra schematica ricostruzione storica, sono altrimenti rilevabili. Per esempio, sottoponendo la medesima materia ad un'analisi di tipo sociologico secondo il metodo di Weber o di Bourdieu. È bene ricordare che Weber distingue la razionalità di un sistema – «razionalità formale» – dalla razionalità umana in senso lato, la quale viene ulteriormente divisa in «tradizionale», «affettiva», «valutativa», e «strumentale»²⁵. Stando alla mappa weberiana della razionalità, la natura dell'analisi culturale – sia essa letteraria, di critica d'arte, o storiografica – è idealmente oggettiva, nonostante sia, de facto, influenzata dai vari sistemi di valore esistenti. Un'analisi di questo tipo è perciò «razional-valutativa» e, solitamente, il suo oggetto di studio viene assunto come dotato di un inferiore grado di razionalità (di tipo «affettivo» o «tradizionale»).

Qualora un tale schema venisse applicato al campo dell'educazione, si potrebbe arrivare a concludere che: se la letteratura è studiata come manifestazione del «Weltgeist», è possibile attribuire

²³ Si veda R. PRING, *The Context of Education: Monastery or Market-Place*, in «The Cambridge Review», CXV, 1994, p. 56. Tale posizione è fortemente avversata da Julian Benda nel suo lavoro intitolato *La Trahison des Clercs* del 1927. Questo autore contesta che il ruolo degli intellettuali sia quello di governare la salute morale di una nazione ed il grado di umanità della sua ideologia generale, per giunta, stando all'esterno dell'agone politico.

²⁴ «Al fatto che l'universo accademico sia composto da un gran numero di più o meno identiche Università, consegue che esse siano tutte dominate dalle stesse idee o che in tutte si trasmettano le stesse idee. Questo stato di cose, certamente, non rappresenta un beneficio né per l'attività d'insegnamento, né per quella d'apprendimento, e nemmeno per le attività di ricerca scientifica e di erudizione». Si tenga presente, infine, che le argomentazioni di Shils vanno nella direzione dello studio e della promozione dell'Alterità all'interno della cultura nazionale.

²⁵ Si veda M. WEBER, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen 1968, I, pp. 12-13.

ad essa carattere «razional-valutativo»; se, invece, è mera espressione del «Volkgeist», presenta un grado di razionalità inferiore rispetto a quello presente nel primo caso. Lo storico della cultura «liberale» si situa necessariamente «al di sopra» del suo oggetto di studio, a meno che, di esso, egli non riesca a fornire una più ampia giustificazione di stampo umanistico, ovvero una giustificazione che sappia connettere il suo oggetto di studio allo studio dell'umanità in generale.

Si noti che questo è precisamente il dilemma del tardo Illuminismo e del Romanticismo, manifestatosi proprio nelle prese di posizione di quegli illustri pensatori che furono impegnati nella fondazione dell'Università di Berlino. Essi ritenevano che i Tedeschi fossero gli Europei per eccellenza – quello tedesco come popolo-simbolo dell'Europa – e, persino, la rappresentazione vivente più alta dell'umanità civilizzata; che la loro storia culturale li potesse elevare a termine di paragone del mondo intero; che il loro studio delle culture straniere potesse condurre, attraverso la scoperta e la valorizzazione del genio straniero – di Shakespeare, ad esempio – alla (invero curiosa) conclusione che, essendo comunque patrimonio universale dell'umanità, quei geni stranieri non potevano che essere ricondotti alla tradizione germanica. Fu questa la sensazionale conclusione cui pervenne A.W. von Schlegel e resa nota al pubblico viennese in occasione di una famosa serie di lezioni tenuta nel 1805²⁶.

Anche l'uso delle categorie weberiane di razionalità conferma l'esistenza di un pregiudizio nazionalistico nello studio delle letterature straniere. L'analisi del comportamento culturale per «disposizione» e per «campo» di Bourdieu rivela, d'altro canto, la specie di interessi che si cela nello studio delle opere letterarie. La sua nozione di «disposizione» può essere intesa anche come «attitudine stabilizzata trasmissibile». In tale nozione è implicita l'idea di un qualcosa che consente a chi opera in un contesto sociale di strutturare la sua esperienza, e che, al tempo stesso, è capace di rivelare come una tale esperienza possa, a sua volta, strutturare il soggetto. La nozione di «campo», invece, fa riferimento ad una specifica porzione dell'universo sociale, caratterizzata da organizzazione gerarchica, da interni rapporti di forza, e da meccanismi regolatori – i soggetti agenti – che creano e modificano il loro stesso «campo» attraverso dei conflitti. Tali conflitti servono per mantenere, dominare, o, sovvertire i «campi» in precedenza delimitati.

²⁶ A.W. VON SCHLEGEL, *Über dramatische Kunst und Literatur*, Heidelberg 1809-1811.

Facendo largo uso di questi concetti, Bourdieu giunge a caratterizzare le forze che rappresentano la cultura «liberale» all'interno della società capitalistica come in stato di conflitto con il «campo» sociale e politico dominante, e, perciò, come forza in posizione «anti-economica» o «anti-capitalista»²⁷. Questa stessa posizione, tuttavia, costituisce un «campo» che viene ad essere delimitato all'interno della società capitalista, almeno nel senso che esso ne riflette la struttura complessiva e l'orientamento economico. Ne consegue, infine, che le nozioni di «disposizione» e di «campo» contengono al loro interno delle tensioni caratterizzate dalla simultanea presenza di «determinismo» e «libera attività».

La conseguenza di ciò in termini educativi è, secondo Bourdieu, che «la disposizione ad appropriarsi di certi beni di rilevanza culturale è il risultato dell'apprendimento (generale o specifico) ... che è, a sua volta, capace di creare ... competenza artistica, intesa come padronanza degli strumenti di appropriazione di detti beni [per esempio, l'abilità di leggere ed interpretare la letteratura straniera, secondo quanto da noi indicato nel testo], ma anche bisogno di cultura mediante la produzione dei mezzi per soddisfarlo [come, ad esempio, l'edizione e pubblicazione accademica delle opere letterarie straniere]»²⁸.

L'argomentazione di Bourdieu è che ogni analisi culturale che si pretende «imparziale» o «spassionata» – come quella di Oakeshott, ironicamente soprannominata da Bourdieu «lo sguardo puro» – è, in realtà, del tutto «interessata», come pure precisamente orientata sul mercato (poiché, de facto, connessa alla riproduzione di un'alta borghesia la quale ha un interesse di classe nell'acquisire competenza specifica circa le culture straniere, e specialmente per ragioni di prestigio che, inevitabilmente, allignano fra persone dello stesso ceto o rango sociale).

Queste istanze di Bourdieu fanno il paio con i suoi rilievi critici sulla burocrazia, la quale si pretende imparziale – quasi alla maniera ciceroniana – in riferimento ai documenti che essa stessa produce e che rivelano inequivocabilmente i suoi concreti interessi.

In uno dei suoi lavori più recenti, questo autore prende di mira quei «residui» che all'interno delle strutture burocratiche tentano in tutti i modi di perpetuare le loro posizioni di potere, mentre

²⁷ Sull'antagonismo fra cultura «liberale» e strutture sociali capitalistiche, si veda E. LOURENÇO, *L'Europe introuvable*, cit., p. 102: «Le Università sono accusate, da quelli che le costituiscono, di produrre funzionari-intellettuali incapaci di garantire un luogo percepito come utile, creativo, umanizzante nel contesto della ... capitalista società occidentale».

²⁸ Si veda I. MACLEAN, *Bourdieu's field of cultural production*, in «French Cultural Studies», IV, 1993, pp. 283-289.

pretendono di essere riconosciuti come i devoti servitori del «bene pubblico» (altro non essendo, infine, che dei referenti per i loro «padroni» politici). Bourdieu, dunque, non esita ad attaccare il mito della imparzialità dei pubblici amministratori²⁹.

Finora ci siamo occupati dello studio delle lingue straniere. Tensioni identiche a quelle esaminate, tuttavia, si possono oggi giorno riscontrare nello studio di ciascuna delle letterature nazionali all'interno delle Università occidentali. In relazione a ciò, non si può fare a meno di osservare che è una diversa specie di Altro a dominare la scena.

In questo caso, il dibattito su cultura e nazionalità è condotto in termini di «politeismo dei valori», secondo la terminologia weberiana. Tale concetto evidenzia l'abbandono dei tradizionali canoni artistici e di gusto, e fa riferimento a quelle tendenze di pensiero che sono solitamente ricomprese nella categoria del «post-modernismo». Una delle conseguenze pratiche di un tale dibattito è stata la revisione dei canoni applicati alle letterature nazionali alla luce di una prefissata «political correctness». Ciò che è concepito come «letteratura» – si dice – deve proporzionalmente riflettere la posizione dei gruppi minoritari o marginali (costituiti, in tale visione, da donne, persone di colore, popolazioni vittime del colonialismo occidentale, omosessuali, etc.) in funzione di antidoto contro il suo passato pregiudizio in favore degli insensibili ed intorpiditi «maschi europei bianchi».

Ciò significa che la tradizionale immagine della nazionalità, solitamente ricavata da quella che viene vista come l'essenza delle produzioni culturali di un popolo³⁰, è stata sovvertita, e che ormai è quasi impossibile compilare un curriculum letterario nazionale, oppure istituire un corso di storia capace di promuovere una coscienza nazionale secondo l'usuale stereotipizzazione.

A mò di corollario, bisogna aggiungere che uno degli obiettivi dello studio delle letterature straniere – ovvero l'esplicitazione delle loro caratteristiche nazionali – è stato raggiunto, sebbene in maniera frammentaria a causa della segmentazione della coscienza nazionale per classi o categorie antropologiche. In ambo i casi, la visione più conservatrice – quella per cui di deve mantenere sia i canoni che l'unitarietà dell'apparire nazionale – sembra essere supportata dai sostenitori del libero mercato che, per ironia dell'

²⁹ Si veda, di questo intellettuale francese, P. BOURDIEAU, *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*, Paris 1994.

³⁰ In questo senso, l'arte inglese viene considerata essenzialmente anarchica e propria di coscienze tormentate; l'arte tedesca come sommamente filosofeggiante; l'arte francese come logicizzante e osservante delle regole, e così via.

sorte, sono ben felici in altre circostanze di sfruttare il «politeismo dei valori» a proprio vantaggio.

Questa impostazione è stata letteralmente (e con successo) presa d'assalto da un drappello di intellettuali scettici e radicali, i quali, anche in questo caso per ironia della sorte, sono essi stessi figli dell'educazione «liberale» all'interno della quale, però, si crede nell'intrinseco valore dell'arte e della sua essenza. Riprendendo Bourdieu, si potrebbe affermare che la «disposizione» che caratterizza questo tipo di educazione (alla riflessione, alla sfida intellettuale, ad estrarsi dal quotidiano «negotium» e dalla vita politica attiva) ha operato dentro e fuori del campo delle politiche sull'istruzione, in modo tale da creare un nuovo ed ulteriore campo nel quale questa stessa «disposizione» non ha più alcun ruolo critico da svolgere. Effetti di questo genere si possono individuare anche fuori dell'ambito concernente la cultura dell'apprendimento. A titolo di esempio, si pensi ad alcune curiose e recenti esternazioni del Presidente della Repubblica Federale di Germania Herzog, raccolte dalla «Süddeutsche Zeitung» nel novembre del 1994. Nell'auspicare l'acquisizione di un'autentica «coscienza europea», il Presidente Herzog afferma che bisogna «ricavare una forte componente altruistica dal concetto di nazione, che, tuttavia, rimane essenzialmente basato sull'egoismo». Qualcuno potrebbe osservare che tali parole denotano un «politeismo di valori» basato, in questo caso, su di un sostrato ideologico «tradizional-razionale».

Non pochi autori e storici della cultura hanno messo in discussione la validità di analisi di questo tipo in quanto costituiscono un pericolo per la concezione «liberale» dell'educazione. Un caso interessante è quello di Michel de Certeau. Questo autore nota che, quantunque ci si trovasse nelle condizioni di appropriarsi dell'Altro alla maniera dell'Ulisse di Levinas, l'oggetto di simile appropriazione non smetterebbe di perseguitarci, magari sottoforma di «residuo» o di «resistenza» all'analisi. Il nostro (più o meno costante) tentativo di ridurre l'Altro somiglia molto alla sublimazione del desiderio attraverso la repressione dello stesso: un tale modo di procedere non fa che permettere una nuova manifestazione del desiderio proprio in quanto represso³¹.

Una tale posizione può essere considerata, de facto, come una difesa dell'educazione ciceroniana, indipendentemente dagli interessi di classe o nazionali che potrebbero in essa celarsi. Certamente, se ne potrebbero ricavare effetti benefici.

³¹ Di Michel de Certeau, si veda M. DE CERTEAU, *L'écriture de l'histoire*, Paris 1975; ed anche *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*, Paris 1987, specialmente pp. 97-117.

Vi sono, ad ogni modo, altre argomentazioni da prendere in considerazione. Si pensi alla nozione di «pragmatica universale» di Jürgen Habermas, la quale si riferisce ad uno schema di razionalità accettato provvisoriamente da un dato gruppo sociale, che non abbia alcuna pretesa di validità assoluta, ma che, d'altro canto, sia ritenuto sostanzialmente indispensabile al funzionamento di quel gruppo stesso, in maniera costante e indipendentemente da ogni giudizio circa il suo grado di imperfezione, o da ogni considerazione circa il suo essere condizionato da pregiudizi e ideologie non ufficialmente accettati.

Questa nozione non solo ridimensiona lo statuto degli strumenti concettuali usati nell'analisi delle culture straniere, ma anche limita gli effetti egemonici che quegli stessi strumenti sono in grado di provocare³².

Ambo le posizioni sembrano essere interessanti e meriterebbero, senz'altro, di essere approfondite nel contesto di uno studio più ampio.

A questo punto, conviene fare riferimento alle lezioni tenute da Edmund Husserl all'Università di Vienna nel 1935, su «Filosofia e Crisi dell'umanità europea»³³.

Husserl arguisce che «le Nazioni europee sono malate» e che «l'Europa stessa è in crisi». Husserl era convinto che la causa di tale crisi fosse da rinvenire nella moderna concezione della scienza

³² Si veda J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main 1981. Robert Nozick non ha mancato di esternare i suoi dubbi circa le idee di Habermas nel suo R. NOZICK, *The Nature of Rationality*, Princeton 1993 (in particolare, si veda p. 125). Nozick afferma che «la razionalità non richiede» – e tanto peggio per Habermas! – «la più estesa fra le valutazioni della prova, o alcun esercizio computazionale. Il procedimento razionale ha i suoi costi e, dunque, qualche aspra decisione potrebbe essere presa circa la quantità di tempo e di energia necessari per ogni particolare scelta o formazione di convinzioni ... I governanti di una società non-democratica potrebbero decidere come distribuire le loro fonti di informazione e così condizionare eventuali posizioni contrastanti il loro regime. Non si capisce perché, allora, le loro decisioni e convinzioni debbano essere considerate non-razionali. Per poter raggiungere un buon livello di certezza, quei governanti dovrebbero anche considerare le possibili attitudini che operano all'interno delle limitate fonti d'informazione di cui si servono. Questo è un risultato, tuttavia, che potrebbe essere conseguito attraverso una limitata campionatura di opinioni largamente diffuse». Ciò che Nozick sembra rimproverare ad Habermas è l'aver sviluppato una concezione etico-politica a partire da una mera teoria del valore della razionalità. Una tale base, secondo Nozick, sarebbe inadeguata a costituire il fondamento della concezione di Habermas.

³³ Per la traduzione in Inglese delle lezioni viennesi del '35, si veda E. HUSSERL, *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, Evanston 1970, pp. 269-299.

e della razionalità³⁴. Per questo motivo credeva che gli esponenti dell'Umanesimo, tutto sommato, avevano tradito la loro originaria vocazione capitolando al primo apparire dell'approccio scientifico dei naturalisti. In questione non sarebbe stato tanto il metodo, quanto il senso complessivo, l'essenza stessa, ed il fine delle discipline umanistiche, insieme alla «forma spirituale dell'Europa», tema straordinariamente caro agli umanisti stessi. «Non importa» – egli diceva – «quanto ostili le Nazioni europee possano mostrarsi le une verso le altre», poichè vi sarebbe «una particolare ed interna affinità di spirito che tutte le unisce, trascendendo le differenze nazionali».

Egli ravvisava, inoltre, l'esistenza di una «relazione affratellante» che, in tale sfera, permetterebbe una più alta «consapevolezza della propria madrepatria».

«Noi percepiamo l'esistenza» – continuava Husserl – «di un'entelechía immanente alla nostra civilizzazione europea, e nonostante l'oscurità del presente, questo sentimento è probabilmente legittimo. Essa governa e guida l'Europa attraverso tutte le sue manifestazioni contingenti le quali sono armonizzate all'interno di uno sviluppo che procede verso una forma ideale di vita e di essere, quasi fosse un eterno polo».

Si potrebbe dire che la fratellanza di spirito cui Husserl si riferiva, sarebbe in grado di trasformare l'alterità in affinità o prossimità³⁵.

L'Europa spirituale, secondo Husserl, ha come luogo di nascita la Grecia classica dei secoli VII e VI a.C., dove si manifestò «una nuova attitudine» degli individui verso l'ambiente circostante: la filosofia, appunto.

Da questo punto di vista, l'attenzione assegnata dalle Università europee – ovvero dall'intera cultura europea – al mondo classico, si spiega non tanto per le evidenti «differenze» fra l'Europa moder-

³⁴ *Ibidem*, cit., p. 270; per la fonte ed il contesto delle altre citazioni, si veda inoltre pp. 274, 282, 283, 286-287, 299.

³⁵ Non si trascuri di considerare le ripetute critiche fatte da Levinas ad Husserl in merito alla nozione di intenzionalità, vista da quest'ultimo come «intenzione dell'anima, spontaneità, volere». Scrive Levinas: «un intenzione cognitiva è un atto libero ... niente sembra accadere che possa contraddire l'intenzionalità del pensiero ... ma l'intenzionalità davvero esaurisce tutti i modi in cui il pensiero è dotato di senso? ... Ciò che consideriamo come il segreto di un altro uomo in occasione dell'appercezione, è esattamente il lato nascosto del significato altro rispetto a quello dato dal conoscere intenzionale; è un risveglio al cospetto di un altro uomo nella sua identità, che è sottratta al conoscere e che costituisce un pensiero in cui la prossimità del simile è una fonte di significato, di un 'commercio' con l'altro che non può essere ridotto ad alcuna esperienza ... Qualcuno mi chiama e invoca la mia presenza ... proprio qui ha inizio la prossimità etica, al momento della mia risposta alla chiamata ...». Si veda E. LEVINAS, *Beyond Intentionality*, in A. MONTEFIORE (ed), *Philosophy in France Today*, Cambridge 1983, pp. 101-109.

na ed il mondo antico, quanto, piuttosto, per la loro «prossimità». I filosofi della Grecia classica, in particolare, ci hanno rivelato ciò che noi siamo. E questo non perchè sono «altro» rispetto a noi, ma perchè, e nella misura in cui, la loro sensibilità ha anticipato e formato la nostra.

«La filosofia» – ancora secondo Husserl – «si manifesta in una duplice maniera: come comunità professionale di filosofi in espansione, e come movimento costantemente in espansione di ... Bildung». Sarebbe questa, fra l'altro, la ragione per cui ogni compagine sociale è fatalmente costituita da persone colte e da persone incolte. Questa tendenza all'auto-manifestarsi da parte della filosofia non può, tuttavia, dirsi circoscritta ad un preciso ambito territoriale ... Rispetto ad altri prodotti della cultura, la filosofia non è un movimento fondato su interessi che costringono ad operare all'interno del perimetro di specifiche tradizioni nazionali».

Queste enunciazioni contengono un certo numero di elementi cui è stato fatto precedentemente riferimento: l'esigenza di trascendere il nazionalismo (una delle tante specie d'Alterità) attraverso l'attività razionale della filosofia (il mezzo più idoneo ai fini di detta trascendenza, in contrasto con lo studio empirico delle culture straniere che, di per sè, non sembrerebbe assicurare un risultato di quel genere); l'attenzione verso il problema della divisione degli uomini in «classi sociali» (i colti ed i non colti: un'altra specie di Alterità), che, secondo Husserl, sarebbe una conseguenza inevitabile del progresso culturale.

Come si può notare, i tipi di differenze si susseguono: l'uno prende il posto dell'altro. In tale procedere, le «alterità originarie» vengono superate, sebbene non alla maniera prospettata da Levinas.

Possiamomo ora passare ad esaminare i risvolti politici dei vari tentativi di mantenere il sistema educativo di tipo «liberale» all'interno delle Università europee, e così cercare di renderci conto della reale entità della posta in gioco. Le questioni da affrontare possono riassumersi nella seguente serie di domande: deve l'educazione di stampo «liberale» essere riservata ad un élite, e quella professionalmente orientata, invece, alla massa dei cittadini? In caso affermativo: deve una tale élite essere incoraggiata a considerare se stessa come il bacino naturale dal quale trarre il personale per gli alti incarichi politici-amministrativi? Non sarebbe, forse, più appropriata una preparazione specialistica a tale fine? Può essere lo studio dell'Alterità, da parte di un'élite, la via migliore per creare una maggiore consapevolezza del proprio carattere nazionale e, al tempo stesso, una forte disposizione a trascendere le contingenti circostanze sociali, politiche, ed economiche? Può essere lo studio delle culture straniere considerato un utile mezzo per creare un'autenti-

ca «cittadinanza europea», se non, addirittura, una «cittadinanza mondiale»? Non si corre, forse, il rischio, attraverso questo tipo di studio, di rinforzare il senso dell'appartenenza nazionale³⁶?

Debbono le risorse finanziarie europee essere impiegate anche per incoraggiare le identità sub-nazionali, attraverso azioni di supporto economico a favore delle «culture locali» (come nel caso delle popolazioni basche, galiziane, gallesi, e così via)? Debbono tali risorse finanziarie essere rese disponibili anche per incoraggiare l'uso privilegiato di una qualche lingua su scala comunitaria (come, per esempio, nel tentativo di conservare il francese come lingua scientifica) e, perciò, per incoraggiare un certo tipo di differenza? Ed è poi un bene una siffatta differenziazione fra le lingue? E se davvero è un bene, come possiamo essere sicuri che, non appena si sia manifestata in quanto tale, la differenza sia davvero capace di trascendere se stessa?

Come dimostra anche la presenza di interessi nazionali e di classe all'interno della «disinteressata educazione liberale», l'Europa è portatrice di specifiche modalità di conflitto e di differenze interne che non sembrano essere suscettibili di risoluzione. Ciò che può emergere da una tale forma di conflitto sembra essere, allora, una più lucida ed esplicita consapevolezza dei differenti interessi che dominano la scena. In tal modo, Bourdieu sembra aver ragione quando afferma che l'antagonismo interno ad ogni campo culturale è un fenomeno inevitabile. Ciononostante, può ancora darsi il caso di un'Europa retta da burocrati «ciceroniani», sebbene non del tutto imparziali e orientati in senso sovra-nazionale come alcuni, invece, auspicano.

Tipi di alterità e apprendimento universitario

Per concludere, torniamo al punto da cui questa nostra indagine è partita: la questione dell'Alterità. Molte (se non tutte) delle opposizioni in cui ci siamo imbattuti – educazione «liberale»/educazione specialistica; nazionalismo/super-nazionalismo; élite/massa; disposizione/campo; valore intrinseco/forze di mercato – debbono fare i conti, prima o poi, con la questione dell'Alterità, almeno nei termini descritti da Levinas.

Nella prospettazione fatta da questo autore, l'Altro è una figura etica. Molti pensatori – ci rammenta Levinas – hanno impostato la questione dell'Alterità dal punto di vista prettamente cognitivo, limitandosi a rilevare l'assenza di conoscenza in relazione allo «stra-

³⁶ Una tale idea è quanto rimane di alcune proposte fatte in occasione di recenti dibattiti in tema di «sussidiarietà».

niero», oppure, insistendo sul bisogno di acquisizione di una tale conoscenza. In tal caso, sarebbe del tutto logico che l'Università si preoccupasse, nella predisposizione dei suoi programmi, di impartire un'insegnamento dell'Alterità basato su alcuni dati egoistici, come la nazione, il mercato, la rilevanza sociale, la classe sociale, o la minoranza sociale, e così via.

Sempre in tal caso, non vi sarebbe alcun collegamento necessario fra conoscenza dell'Altro e simpatia o fraternità per l'Altro³⁷.

Ogni analisi dei compiti e delle funzioni delle istituzioni di istruzione superiore – volendo seguire tali linee interpretative – potrebbe essere considerata di tipo «tecnico».

Come sappiamo, dal punto di vista di Levinas le cose stanno in maniera diversa. Il «senso» che l'Università è chiamata a fornire è di altra natura. O meglio: l'Università dovrebbe provvedere alla dotazione di «senso» in maniera radicalmente diversa, e cioè in relazione (etica e pratica) con l'Alterità.

In questo secondo caso, l'espressione «educazione liberale» assumerebbe certamente un significato diverso rispetto a quello che le viene attribuito allorquando essa viene ridotta al complesso delle istituzioni educative orientate sul mercato: l'aggettivo «liberale», infatti, cesserebbe di essere meccanicamente e acriticamente ricondotto alle pratiche di libero mercato³⁸.

È vero che l'educazione «liberale» ha, per certi versi, la stessa disponibilità all'apertura che si riscontra nell'economia di mercato, e che il dialogo fra insegnanti e allievi, o la tensione fra programmi prestabiliti e libera ricerca, produce risultati tanto imprevedibili quanto quelli realizzati dalle operazioni di mercato. Tuttavia, essa si basa su di un sistema di valori tale da impedire la sua stessa fine, anche laddove esso sia capace di celare gli interessi sociali cui si lega. Il collegamento fra questo tipo di educazione e quelli a guida di mercato ha provocato, in tempi recenti, un certo numero di situazioni critiche: e così, il conflitto fra apprendimento professionalmente orientato e pura scolarità; l'emergere del fenomeno della «correttezza politica», che implica, specialmente all'interno delle Università, la promozione del linguaggio e della cultura dei gruppi marginali a svantaggio dei canoni esistenti, i quali, a loro

³⁷ Si veda E. LEVINAS, *Beyond Intentionality*, cit., p. 110: «Fraternità è precisamente quella relazione attraverso gli abissi più profondi che è essa stessa irraggiungibile da parte della mera conoscenza dell'alterità umana. Essa, in quanto responsabilità, non è nè conoscenza dimezzata, e nemmeno una conseguenza del conoscere».

³⁸ È evidente che l'etica fondata sulla virtù della «liberalitas» non deve essere confusa con alcune delle moderne correnti ideologiche del «liberalismo». Queste ultime, infatti, sono basate su di una semplicistica dottrina della libera volontà, della libertà di pensiero, di decisione, di scelta, e simili.

volta – come è stato arguito – si fondano su di un'idea di predominanza da parte di un sesso, di una classe, di una nazione, o di qualsiasi altro tipo di interessi³⁹.

Qualunque sia la forza disgregante di questi sviluppi, essi possono essere valutati positivamente nella misura in cui contribuiscono a decomporre le identità stereotipate, e qualora agiscano in questa maniera senza l'imposizione di nuovi (sebbene alternativi) stereotipi.

Non ci resta, dunque, altro da concludere se non che la strada che le Università europee debbono percorrere non è quella della specializzazione in studi dell'Alterità orientati dal punto di vista cognitivo, manchevoli senz'altro di sostrato morale – e, con ogni probabilità, soggetti de facto alle regole del mercato – e neanche quella della semplicistica importazione di tale dimensione morale dal campo della politica, come è accaduto nel caso del movimento per la «correttezza politica», ma anche in numerosi altri casi?

Dovremmo forse applicare alle politiche in materia di istruzione un approccio che sappia far tesoro dei suggerimenti di Levinas?

Ancora una volta, un tentativo del genere, ovverosia ogni esame dell'Alterità concepito nei termini esposti, rende plausibile il punto di vista di Michel de Certeau, secondo cui l'intero studio culturale dell'Alterità lascia dei residui che impongono a coloro che sono in esso impegnati un certo tipo di rispetto per l'Altro. Un tale rispetto, inoltre, coinciderebbe con l'obiettivo del progetto di Cicerone.

Oppure, se si preferisce formulare la questione in maniera pessimistica: l'Abramo di Levinas – cioè l'uomo idealmente aperto all'alterità dell'Altro – potrebbe essere un'illusione tanto grande quanto l'imparzialità ed il disinteresse di stampo ciceroniano cui si accorda l'educazione «liberale». Ed infatti, noi tutti potremmo benissimo essere dei cripto-Ulisse. Senonchè, anche in questa evenienza, sarebbe quantomai imprudente abbandonare una tale immagine di Abramo. Ciò rimarrebbe vero perfino se noi ci limitassimo ad emulare Abramo in maniera curiosamente tortuosa, soffrendo, ad esempio, degli effetti («razionali-formali») derivanti dal sistema che, nelle vesti di soggetti, noi stessi abbiamo creato.

³⁹ Forse è bene ricordare che la «correttezza politica» non disdegna di promuovere interessi settoriali o di categoria, accontentandosi di appurare che quest'ultimi non appartengano a gruppi dominanti dediti allo sfruttamento ed alla repressione.