

Gayatri Chakravorty Spivak
Tre esercizi per immaginare l'altro
a cura di Davide Zoletto

Premessa

Gayatri Chakravorty Spivak Terrore. Un discorso dopo l'11 settembre

Davide Zoletto Spivak. Imparare dal basso

Gayatri Chakravorty Spivak Nazionalismo e immaginazione
Giovanni Leghissa Insegnare l'umanità. Politiche della cultura

in Spivak

Gayatri Chakravorty Spivak Etica e politica in Tagore, Coetzee
e in certe scene dell'insegnamento

Sergio Adamo Tradurre Spivak: note a margine

Slavoj Žižek Alcune riflessioni politicamente non corrette sulla
violenza in Francia e su questioni correlate

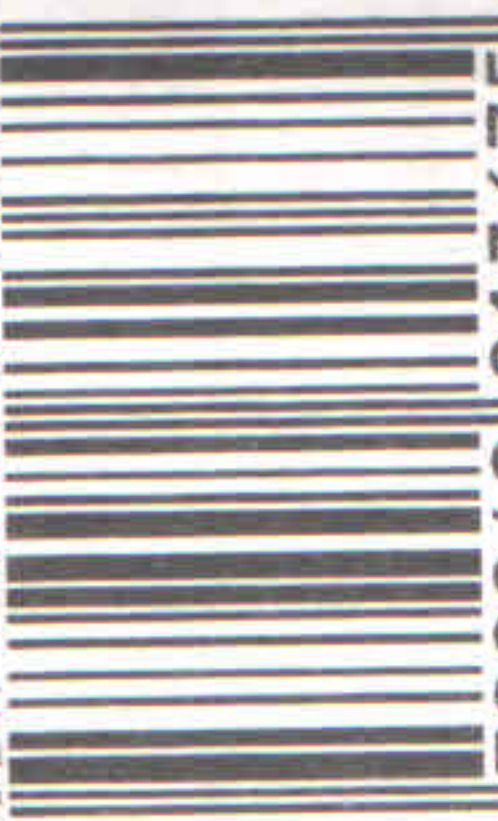
Prossimo fascicolo:
Il corpo

aut aut

329



ISBN 88-428-1367-2



9 788842 813675 >

€ 19,00

aut aut

329

gennaio
marzo 2006

Gayatri Chakravorty Spivak
Tre esercizi per immaginare l'altro
a cura di Davide Zoletto

Premessa	3
Gayatri Chakravorty Spivak Terrore. Un discorso dopo l'11 settembre	6
Davide Zoletto Spivak. Imparare dal basso	47
Gayatri Chakravorty Spivak Nazionalismo e immaginazione	65
Giovanni Leghissa Insegnare l'umanità. Politiche della cultura in Gayatri C. Spivak	91
Gayatri Chakravorty Spivak Etica e politica in Tagore, Coetzee e in certe scene dell'insegnamento	109
Sergia Adamo Tradurre Spivak: note a margine	138
Slavoj Žižek Alcune riflessioni politicamente non corrette sulla violenza in Francia e su questioni correlate	159

Insegnare l'umanità. Politiche della cultura in Gayatri C. Spivak

GIOVANNI LEGHISSA

1. Il postcoloniale e l'Italia

Nell'immaginare un contesto appropriato per quanto sta dicendo Spivak da qualche tempo a questa parte, confesso che tra i primi posti a venirmi in mente vi è la mia patria, l'Italia. La ragione non risiede minimamente nel fatto che il nostro paese ha dato i natali a Ernesto De Martino, un antropologo che ha coniugato l'analisi dei mondi subalterni alle risorse di una ragione capace di pensare un mondo più giusto in modo non troppo dissimile da come sta facendo l'autrice indiana. Il punto è che l'Italia offre spunti puntuali – direi “da manuale” – a quanti intendano prendere sul serio il discorso che fa Spivak sul nazionalismo, sul ruolo dell'immaginazione quale terreno di cultura del nazionalismo stesso, e sul ruolo delle scienze umane quale strumento politico-pedagogico atto a educare l'immaginazione in modo diverso, non più funzionale alla conservazione di formazioni identitarie forti e chiuse. Nell'Italia contemporanea, infatti, sfruttando la proverbiale inventiva mediterranea, che, a seconda dei punti di vista, serve a descrivere una virtù o un difetto all'interno delle immagini stereotipate ascritte a questo paese, si assiste a un rigoglio tutt'altro che innocuo di discorsi nazionalistici. E che tutto questo venga inserito entro una cornice in cui la religione pure gioca un ruolo non secondario, è un altro elemento a favore della tesi secondo cui il discorso di Spivak sul rapporto tra immaginazione e nazionalismo possa trovare proprio in Italia un fertile terreno di applicazione.

Prendiamo la polemica sul crocifisso. Quando si afferma che quell'oggetto, che indica simbolicamente la morte e risurrezione del Cristo, è nel contempo rilevante in merito alla definizione dei valori che stanno alla base dell'identità culturale degli italiani, si compie un'operazione assai strana.¹ Il crocifisso è, palesemente, un oggetto che ha una sua pertinenza specifica solo all'interno dell'esperienza kerigmatica compiuta dai cristiani, per i quali il mito della divinità di Gesù di Nazareth è fonte di senso in termini non solo esistenziali, ma anche latamente culturali. Ora, che tutti gli italiani – al pari, come minimo, degli altri europei – debbano fare i conti con l'eredità lasciataci dal cristianesimo, è un fatto innegabile. Come è innegabile che molti italiani esprimano la propria religiosità entro la cornice simbolica, rituale e dogmatica offerta dalle varie confessioni cristiane, in particolare da quella cattolica. Significa invece compiere un salto argomentativo non indifferente – una vera e propria acrobazia – se si afferma che vi sia un nesso indissolubile tra l'identità culturale italiana e i valori impliciti in quel nucleo kerigmatico del cristianesimo (morte e risurrezione di Gesù di Nazareth) che un oggetto come il crocifisso così icasticamente simboleggia. Tralasciamo gli aspetti giuridico-politici della faccenda – si potrebbe infatti mostrare con buoni argomenti come la laicità dello stato italiano, nelle forme in cui viene sancita dalla Costituzione, venga lesa se simboli che hanno valore e significato per gli appartenenti a una confessione religiosa (per quanto maggioritaria) vengono esibiti in luoghi pubblici di così grande rilievo per la vita collettiva di tutti i cittadini quali scuole, ospedali e aule di tribunale: tale laicità altro non significa che custodia della garanzia offerta dallo stato a tutti i cittadini di poter esprimere liberamente le proprie convinzioni e credenze, e l'esercizio concreto di tale custodia richiede (anche da un punto di vista meramente logico) la neutra-

¹ Qui mi riferisco ovviamente alle polemiche suscitate da una sentenza del Tribunale dell'Aquila, emessa nell'ottobre del 2003, secondo cui era legittimo togliere i crocefissi dalle aule scolastiche qualora le famiglie di scolari di religione non cattolica ne facessero richiesta, al fine di evitare una discriminazione nei loro riguardi; in particolare, mi riferisco a un commento dello stesso Presidente della Repubblica, il quale in quell'occasione ebbe a dire, appunto, che il crocifisso è il simbolo dei valori che stanno alla base della nostra identità.

lità dello stato in quanto istituzione rispetto alle varie appartenenze culturali e religiose. Quel che qui interessa è il rimando alla sfera dei “valori” e il nesso che tale sfera intratterrebbe con qualcosa che, mettendoci le opportune virgolette, definiamo “identità italiana”. Privi di una religione civile condivisa,² gli italiani faticano a costruire uno spirito repubblicano di tipo francese, o qualcosa che assomigli al “patriottismo della Costituzione” auspicato a suo tempo da Habermas. Buone premesse per qualcosa che potesse assomigliare a uno spirito repubblicano avrebbero potuto venir fornite sia dalla mitologia risorgimentale, sia da quella antifascista – e da quest’ultima forse in modo ancor più soddisfacente, potendo essere condivisa anche dai cattolici, visto il contributo offerto da questi ultimi alla Resistenza. Al posto di uno spirito repubblicano, capace di garantire l’unità nella diversità, opera invece, quale surrogato identitario, il rimando alla comune radice cristiana dei valori condivisi dagli italiani.

Ora, rilevare la contraddizione tra questo rimando e i dati che da tempo sono disponibili sulla scarsa pratica religiosa degli italiani sarebbe fuorviante.³ Il punto è un altro. Proponendo una coincidenza tra valori di ispirazione cristiana e identità nazionale si compie un’operazione duplice. Da un lato, si rende possibile il richiamo a qualcosa che si presenta come forte e solido: di fronte al temuto crollo generalizzato dei valori, la religione cattolica, con il suo corredo di dogmi che sono fatti apposta per durare nel tempo,⁴ costituisce un polo di riferimento che offre rassicurazione, una sorta di rifugio immaginario nel quale trovare riparo in tempi di incertezza e instabilità. D’altro lato, in una società che ormai non ha più bisogno di farsi catechizzare per trovare indicazioni in merito a ciò che è bene e ciò che è male, il dogma cristiano

² Cfr. G.E. Rusconi, *Possiamo fare a meno di una religione civile?*, Laterza, Roma-Bari 1999.

³ E che l’abbandono della pratica religiosa sia un fatto da tempo rilevato dai sociologi, ce lo mostrava già il classico S. Acquaviva, *L’eclissi del sacro nella società industriale*, Edizioni di Comunità, Milano 1966.

⁴ Sebbene nessuno abbia mai negato, anche all’interno della più stretta ortodossia cattolica, che vi sia un nesso tra dogma e storia – cfr., in proposito, J. Ratzinger, *Storia e dogma*, Jaca Book, Milano 1971.

quale presunta sorgente valoriale pare esercitare la sua forza di attrazione *proprio perché* distante, proprio perché non impegna fino in fondo. E questo aspetto mi pare il più rilevante, in quanto presenta connessioni precise con una lettura della questione identitaria condotta a partire da una prospettiva postcoloniale. Richiamarsi a un insieme di istanze sentite come non (più) vincolanti risolve in maniera egregia la questione identitaria perché permette la creazione di un surrogato identitario che ha la virtù di esonerare la costruzione, faticosa e laboriosa, di una coscienza collettiva basata su una pratica diffusa dell'autocritica, ovvero della presa di coscienza dei lati oscuri della passata storia nazionale. Evocando questi ultimi, mi riferisco sia ai massacri compiuti da soldati e ufficiali italiani impegnati nelle varie imprese coloniali (sia prima che dopo l'avvento del regime fascista), sia agli atti di violenza commessi da italiani/e nei confronti di altri/e italiani/e durante la guerra di Liberazione (tanto nel periodo dal 1943 al 1945, quanto nel periodo immediatamente successivo al 1945).⁵ Ciò che sembra essere scarsamente presente nel nostro paese, invece, è proprio un atteggiamento autocritico capace di favorire il passaggio da una coscienza identitaria "infantile", caratterizzata dalla presenza di un immaginario collettivo in cui lo stereotipo degli "italiani brava gente" domina ancora incontrastato, a una coscienza identitaria "adulta", caratterizzata dalla presenza di processi di elaborazione collettiva del passato coloniale, con forti momenti di carattere rituale e narrativo a livello istituzionale.

Prova ne sia la persistenza di certe forme, più o meno consapevoli, di razzismo e di xenofobia che con frequenza permeano il discorso quotidiano degli italiani, sia nel linguaggio dei media, sia negli atteggiamenti di molte forze politiche.⁶ Se non si elaborano narrazioni collettive capaci di includere anche una coscienza di tipo postcoloniale, infatti, diviene più difficile concepire

⁵ Su tutto ciò, si veda il recente lavoro di A. Del Boca, *Italiani, brava gente?*, Neri Pozza, Vicenza 2005.

⁶ Per un'analisi della xenofobia italiana, mi limito a rimandare a A. Dal Lago, *Non persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1999.

forme di ospitalità verso lo “straniero” – per non parlare della possibilità di implementare politiche dell’integrazione rispettose della diversità culturale.

Narrare l’identità, la propria identità, in vista della costruzione di una coscienza postcoloniale diffusa, non è compito facile. Esso richiede un impegno collettivo che coinvolge non solo – e non tanto – la buona volontà dei cittadini, oppure la buona volontà di chi ha il compito di fare informazione, quanto soprattutto le istituzioni; queste ultime vanno qui intese quali luoghi di formazione di una discorsività atta a rendere “normale” l’idea che il riconoscersi in un patrimonio comune di esperienze e valori, ereditati da una tradizione (nazionale, europea e, nel caso italiano, anche mediterranea), comporta anche la necessità di confrontarsi con la questione del nazionalismo. È la retorica nazionalista, infatti, ad aver reso possibili, direttamente o indirettamente, tutte quelle formazioni discorsive in cui la presunta superiorità della nazione italiana, dotata di una specifica missione civilizzatrice, viene fatta valere quale legittimazione di pratiche di conquista, dominio e sopraffazione. Una retorica di questo genere non nasce nelle teste di qualche agitatore scalmanato e particolarmente incline al razzismo, ma si sviluppa invece, fino a diventare egemonica, sul terreno di ciò che possiamo chiamare “cultura”, intesa come archivio in cui si dislocano le rappresentazioni collettive.⁷ Sul terreno stesso della “cultura”, però, è anche possibile compiere quelle operazioni che comportano un rivolgimento e una modificazione degli atteggiamenti e dei modi di sentire. A rendere possibile questa modificazione e questo rivolgimento concorre un utilizzo mirato delle materie umanistiche. Certo, messa così, la faccenda assume i tratti un po’ obsoleti – e sospetti – di un programma banalmente neoilluminista. Che non sia questo qui in gioco, risulta evidente se si pone mente alle implicazioni che la prospettiva postcoloniale comporta. Educare l’immagi-

⁷ In merito alla genesi del discorso nazionalista europeo, resta imprescindibile E. Hobsbawm, *Nazioni e nazionalismi dal 1780. Programma, mito, realtà* (1990), Einaudi, Torino 1991.

nario collettivo in una prospettiva postcoloniale non significa solo far emergere i nessi che legano la mancata elaborazione di una coscienza nazionale “adulta” alla persistenza di atteggiamenti xenofobi e razzisti – il che, comunque, non sarebbe poco. Significa soprattutto operare quel salto, così ben delineato da Spivak, da una vaga e imprecisa volontà di dialogare con l’altro, per meglio “conoscerlo” e “restituirgli la parola”, a una completa ristrutturazione del desiderio. Tale salto mette in questione il proprio desiderio di “sentirsi a casa”, “protetti” dall’invasione degli “stranieri”, e apre la strada a una modulazione della propria identità aperta e duttile, capace di mettere in gioco la presenza dell’altro. Il carattere spaesante che questa presenza porta con sé non sparisce, ma viene inserito entro una cornice narrativa e affettiva che contempla la possibilità dell’incertezza, dello stupore e della perdita. Parlo qui di una perdita che va vissuta fino in fondo, in quanto ad andare perduta è la convinzione, nel suo fondo delirante, che vi sia da qualche parte la possibilità di vivere in una patria pura, abitata solo da individui che si lasciano incasellare immediatamente entro la coppia “stranieri/non stranieri” – vecchia riedizione di quella, centrale in tutto l’immaginario europeo moderno, che voleva distinguere tra “amici” e “nemici”.

2. Torsioni della Bildung

Se non ci si sforza di situare la proposta di Spivak in contesti che permettano a questa di produrre effetti, si rischia di essere poco ospitali nei confronti del suo discorso, il quale nasce da uno sforzo costante di piegare le *humanities* verso le pratiche del mondo della vita. Dico questo, in parte, per giustificare le considerazioni svolte nel paragrafo precedente. Nel presente paragrafo cercherò invece di attenermi con maggior rigore ai protocolli imposti dal genere qui praticato, che è il commento. Ne va della gerarchia, della distinzione – imposta appunto da tali protocolli – tra autori (nel vecchio senso di *auctoritates*) e commentatori. Non ho nulla contro il rispetto delle *auctoritates*: posto che la loro funzione (giusta l’etimologia, da *augeo*) sia quella di far sgorgare parole nuove, concetti e metafore importanti per la vita buona, com-

mentare il testo di chi ha più autorità significa appunto far sì che quanto in esso è contenuto dia frutto e si renda disponibile per la vita. Interrogarsi su questa operazione, renderla meno ovvia, è però altrettanto necessario. Spivak, infatti, invita in vari modi i cultori delle *humanities* – i colleghi, insomma – a ridiscutere lo statuto delle loro operazioni, la loro pratica istituzionale, ciò che fanno quando scrivono e insegnano. Poiché questo scrivere e questo insegnare ha per lo più la forma del commento, prendere sul serio l'invito di Spivak non può non comportare una certa qual presa di distanza da quello specifico genere che è il commento – in particolare se a essere commentati sono i testi della stessa Spivak.

A prima vista, l'invito di Spivak a rinnovare la pratica delle *humanities* contiene tratti molto tradizionali. Anche nel suo discorso, infatti, si lascia leggere l'idea che le materie umanistiche debbano fornire le ragioni per le quali vale la pena occuparsene. Ciò rientra in una topica vetusta, perché si può dire che le scienze umane, da quando esistono, devono fare i conti con la necessità di fornire una giustificazione della loro esistenza. Di fronte al peso di altre discipline, più utili e più performative dal punto di vista pedagogico, le scienze umane si trovano in una posizione di svantaggio. Se lo scopo della formazione consiste nel mettere a disposizione dei discenti un insieme chiaro e distinto di competenze, che possono essere spese nel corso dell'esistenza per trovare un lavoro, guadagnare soldi, aumentare il proprio prestigio, allora studiare medicina o legge si rivela senz'altro una scelta migliore.

Tale scelta si configurerebbe come migliore perché "più utile". Ma, si potrebbe chiedere, "più utile" rispetto a cosa? E in base a quale criterio? Una volta poste queste domande, il cultore delle materie umanistiche ha buon gioco nel far valere i propri argomenti. Se ci interroghiamo su cosa rende possibile la nascita e la diffusione, entro una formazione sociale data, dei criteri di utilità, diviene chiaro, infatti, che c'è bisogno di un insieme di discipline che permettano di indagare le modalità attraverso cui si articola il complesso intreccio tra volontà di sapere da un lato e,

dall'altro, aspirazioni, desideri, interessi. Potremmo dire, semplificando, che qui entra in gioco la distinzione tra conoscenza e interesse, per dirla con Habermas – oppure, per dirla con Foucault, il rapporto tra sapere e potere.

Mettendo in scena un insieme di giochi linguistici piuttosto articolati, capaci di riflettere la complessità di quel gioco linguistico che potremmo definire mentalità, immaginario collettivo, o, gramscianamente, senso comune, le materie umanistiche dovrebbero fornire, *in primis*, un'analisi di ciò che permette agli individui di sentire ciò che sentono, ritenere utile ciò che ritengono utile, preferire ciò che preferiscono, e via dicendo. Insomma, le materie umanistiche si assumerebbero il compito di torcere la nostra percezione ingenua del mondo, per complessificarla e renderla meno disponibile a diventare una giustificazione passiva di ciò che c'è. Nel loro insieme, esse lavorano alla realizzazione di una critica delle ideologie – se qui intendiamo con ideologia le strutture del sentire di cui ci parla Raymond Williams.⁸ Di conseguenza, quando le materie umanistiche forniscono ragioni in merito ai vantaggi che si ricavano dalla loro presenza nei curricula, l'accusa rivolta nei loro confronti – accusa che si condensa di solito nell'affermazione della loro “inutilità” – si ritorce contro quanti l'hanno formulata: tutt'altro che inutili, le materie umanistiche servirebbero a formare donne e uomini dotati di senso critico, capaci di vedere almeno alcuni degli intrecci che legano la propria condizione umana a quella dei propri contemporanei e a quella delle generazioni precedenti.

Emerge, da quanto appena detto, che le materie umanistiche contengono anche una pretesa normativa mica da poco. Ciò costituisce un problema non piccolo – un problema che per noi è interessante in quanto è proprio con esso che Spivak sembra confrontarsi. Entrare nel gioco linguistico costituito dalle materie umanistiche, attraverso la lettura dei testi letterari o attraverso lo studio della storia, significa confrontarsi con l'umano in tutta la complessità delle sue sfaccettature. Quando le materie umanisti-

⁸ Cfr. R. Williams, *Marxismo e letteratura* (1977), Laterza, Roma-Bari 1979, p. 169 sgg.

che si chiamavano *studia humanitatis*, accostarsi alla complessità della condizione umana era un'operazione che poteva venir compiuta solo immedesimandosi nella mentalità degli antichi. Certo, sulla possibilità di realizzare appieno tale immedesimazione nessuno si era mai fatto troppe illusioni – tanto più che studiare i testi dei greci, dei romani e dell'antico Israele (almeno fino a che filologia classica e filologia biblica non erano ancora separate) ha contribuito potentemente alla nascita della coscienza storica (quel singularizzarsi della storia, intesa come orizzonte di senso intrascendibile per gli umani, che si attua nella seconda metà del Settecento e di cui Koselleck in un'opera famosa⁹ ricostruisce magistralmente l'avvento, sarebbe stato impossibile senza l'affinarsi del metodo filologico, teso non solo a restituire il senso letterale delle opere pervenuteci dall'antichità, ma anche a ricostruire i mondi che le avevano prodotte). Tuttavia, l'uomo antico – rigorosamente maschio – offriva un esempio insuperabile dell'umano *ut sic*; in qualche modo, l'idea era che, per realizzare in modo completo l'umanità di cui ciascun individuo è latore allo stato potenziale, si dovesse ripercorrere il cammino di coltivazione di sé percorso a suo tempo dagli antichi. Universalista nelle intenzioni, il richiamo al classico ha permesso di costruire potenti retoriche dell'emancipazione. Imitare gli antichi, infatti, altro non significa che portare a piena espressione la propria umanità attraverso il libero gioco di immaginazione, sensibilità e intelletto. Che a questo tema della coltivazione di sé, intesa come piena espressione delle proprie potenzialità in quanto esseri umani, sia stato possibile attribuire una valenza emancipatoria lo si deve al fatto che gli antichi hanno potuto fare quello che hanno fatto perché liberi. Anzi, sarebbe stato proprio un irrefrenabile istinto per la libertà ad aver spinto l'uomo greco a fare della cultura la sua seconda natura. Tale cortocircuito argomentativo, in cui natura e cultura si confondono e si fondono, va ben tenuto presente, non essendo affatto un incidente di percorso all'interno di quella sto-

⁹ Cfr. R. Koselleck, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici* (1979), Marietti, Genova 1986.

ria della *Bildung* che per molti versi coincide con la storia della modernità occidentale (che qui vuol dire bianca, maschile, imperialista, europea e nordamericana). Ma vediamo cosa comporta, concretamente, il cortocircuito appena evocato. Dicendo che i greci sono animati da un istinto per la libertà che li porta a scegliere la via più diretta per una completa formazione del sé, si afferma che quanto ai greci pertiene per natura è precisamente ciò che i moderni possono acquisire per cultura – dove “cultura” viene a tradurre il tedesco *Bildung*, ovvero “formazione completa e armoniosa della propria individualità attraverso lo studio delle testimonianze letterarie antiche”. Ma si dice, così, anche ben altro. Se si ipotizza che i greci abbiano potuto attingere alla perfezione dell’umano perché è la loro stessa natura ad averli predisposti tanto all’amore per la libertà quanto alla cura di sé attraverso l’arte, la musica, l’esercizio della critica, eccetera, e se parimenti si ipotizza che qualcuno nell’Europa moderna – i tedeschi, per esempio, che si accostano al mondo antico attraverso lo studio dell’*Altertumswissenschaft* – può giungere più o meno agli stessi risultati in virtù di predisposizioni non dissimili da quelle che erano all’opera presso i greci, allora si viene a saldare entro un unico complesso argomentativo tanto il richiamo al valore pedagogico del classico, quanto l’intero armamentario concettuale e metaforico che ha reso possibile l’affermarsi del discorso nazionalista moderno. Non tutti, infatti, possono comprendere i greci, e lo studio delle culture antiche, da solo non basta. Ciò che fa la differenza, tra greci e altri popoli dell’antichità (per esempio i popoli dell’Oriente), come pure tra tedeschi e altri popoli europei, è infatti la presenza o meno del *Geist*, che permette di vivificare la mera materialità della produzione culturale e trasformarla in divino entusiasmo. Il potenziale emancipativo del richiamo al classico qui non cessa di operare, ma si salda a un contesto specifico, a una storia locale, diviene cioè lo strumento per legittimare il mito dell’origine di questa o quella nazione europea – quanto compiuto dai tedeschi con l’*Altertumswissenschaft*, infatti, si ripeterà, con varianti strutturalmente non significative, anche in altri contesti nazionali.

L'ambiguità appena rilevata potrebbe essere vista come un caso particolare di quella logica dell'universale analizzata da Derrida in *L'autre cap*, saggio in cui si mostra assai bene tanto come non ci possa essere rivendicazione nazionalistica che non si fondi sul postulato di una speciale vocazione per l'universale della nazione che si autocandida, quanto come ogni universalismo riveli necessariamente una genesi spuria e nazionale.¹⁰ Ma quello che qui preme notare è che tale ambiguità rimane intrinseca alla nozione di *Bildung* anche quando il valore emancipativo a essa connesso si lascia ricavare non da un richiamo al classico inteso come ciò che pertiene all'antichità greca e latina, ma da un richiamo ai valori perenni, universalmente umani, presenti nella *Weltliteratur*. Il valore di esemplarità conferito primariamente agli antichi greci e romani qui si sposta, e viene dislocato nella produzione letteraria di tutte le nazioni, degne allo stesso titolo di rappresentare l'umano nella sua forma più alta. La letteratura universale in quanto archivio dei classici diviene una sorta di caleidoscopio in cui si rifrange l'umanità: per sapere cosa significa essere umani in modo pieno, ci si deve confrontare con le opere classiche della letteratura universale, attraverso uno specifico esercizio di lettura e interpretazione che coinvolge tanto la facoltà immaginativa quanto l'intelletto. In tal modo, la "cultura", a cui si accede attraverso il processo di autoformazione che il termine *Bildung* designa, viene a significare il luogo in cui si raccolgono le migliori idee, il miglior sapere di un'epoca, per usare la canonica definizione che Arnold ne dà in *Cultura e anarchia*.¹¹ Diventare colti significa, in tale contesto, non solo essere mossi dalla curiosità intellettuale, ma anche dall'impulso morale a perfezionare se stessi. Frutto della *Bildung* diviene "un'armoniosa espansione di *tutte* le capacità che formano la bellezza e il pregio dell'umana natura".¹² Ora, che il quadro non cambi di molto se a fornire i modelli in virtù dei quali il pro-

¹⁰ Cfr. J. Derrida, *Oggi l'Europa* (1991), a cura di M. Ferraris, Garzanti, Milano 1991.

¹¹ Cfr. M. Arnold, *Cultura e anarchia* (1869), a cura di V. Gabrieli, Einaudi, Torino 1975, pp. 43 e 71.

¹² Ivi, p. 46, corsivo mio.

cesso di formazione di tale individualità espansa e armoniosa può aver luogo sono i classici della letteratura mondiale e non più solo i classici latini e greci, lo si deve al fatto che il soggetto, che in tale processo formativo viene implicato, resta sempre il cittadino europeo o nordamericano, maschio, libero e benestante. L'istituzione letteraria in quanto parte integrante della *Bildung* è concepita in funzione di questa figura, che nutre se stessa – o, meglio, il proprio “spirito” – attraverso l'appropriazione di quell'alterità che il viaggio nei testi classici permette di incontrare. Nell'idea che grazie al confronto con l'alterità ci si possa arricchire, che il viaggio nell'altrove reso possibile dalla lettura possa terminare con un rimpatrio, in virtù del quale poi la propria patria viene abitata in modo diverso e più pieno, appartiene al nocciolo duro della retorica che definisce i contorni del sé europeo moderno.¹³

Si è dovuta attendere la rottura epistemica connessa con l'avvento della prospettiva postcoloniale per giungere a un cambiamento di rilievo entro il contesto appena delineato, in cui la forza emancipatrice della *Bildung* basata sulle materie umanistiche costituisce il perno di una retorica che ingloba una certa idea di Occidente (con quel che ne consegue in termini di politiche imperialistiche) e una certa dislocazione della differenza di genere. Sottolineare in che senso si possa e si debba qui parlare di rottura è importante per capire non solo il lavoro di Spivak, ma anche – e soprattutto – per capire la peculiarità della sua posizione entro quel mondo tutt'altro che omogeneo costituito dai *postcolonial studies*.

L'atteggiamento di Spivak verso la *Bildung* è chiaramente di tipo decostruttivo, è cioè mutuato dal gesto derridiano nei confronti della tradizione.¹⁴ Decostruire non significa semplicemente rigettare o smontare, ma significa introdurre crepe, scarti e fratture in seno alla tradizione alla quale si appartiene, al fine di mettere in luce ciò che quella stessa tradizione ha forcluso. A ri-

¹³ Su ciò, cfr. R. Williams, *Cultura e rivoluzione industriale. Inghilterra 1780-1950* (1958), Einaudi, Torino 1968.

¹⁴ Sul rapporto che Spivak intrattiene con la decostruzione di Derrida, si veda G.C. Spivak, *Critica della ragione postcoloniale* (1999), Meltemi, Roma 2004, pp. 429-437.

sultare centrale, qui, è il fatto che l'atto della decostruzione non comporta un'uscita, una sorta di fuga verso quell'altrove che la nozione di forclusione permette di pensare e rendere visibile, ma comporta un insieme di strategie, concettualmente precarie e sempre revocabili, atte a dislocare altrimenti il luogo che il soggetto abita quando prende parola per nominare il gioco della differenza. Se così non fosse, il contributo dell'impresa postcoloniale consisterebbe in una riedizione ingenua del gesto che caratterizza la messa in opera della *Bildung* classica – avremmo cioè l'ennesimo tentativo di rendere fruttuoso, in termini di accrescimento del sé, l'incontro con l'altro. Che dell'altro non si dia che rappresentazione, invece, è il punto fermo del discorso di Spivak, esposto in tutta la ricchezza delle sue articolazioni nell'*opus maius* dell'autrice.¹⁵

La portata di questo assunto si mostra in tutta la sua produttività quando si afferma che lavorare all'interno delle discipline umanistiche – la letteratura comparata nel caso di Spivak – significa rendere percettibile il legame tra le rappresentazioni dell'alterità che sono rilevanti in vista della costruzione del soggetto moderno e le pratiche di esclusione a cui è stato/a – e viene – assoggettato/a l'altro/a. Abbiamo qui ciò che definirei una riscrittura del ruolo pedagogico attribuito alle materie umanistiche: rendere visibili tali pratiche di esclusione, mostrare il nesso che esiste tra queste e l'autoriproduzione di ciò che Spivak, con un'espressione forse semplicistica, a volte chiama il capitale globale, comporta sì una critica permanente del *Geist* europeo e nordamericano, ma comporta anche la necessità di continuare a perorare la causa di quell'umanesimo universalista la cui retorica non è disgiungibile dalla storia di quello stesso *Geist*. Ciò che da questo quadro risulta è sia una vera e propria torsione della *Bildung* basata sullo studio delle materie umanistiche, sia una trasformazione dell'universalismo, che da capitolo interno alla storia europea e nordamericana diviene universalismo policentrico, capace di legare le proprie sorti alle storie locali di coloro che abitano le

¹⁵ Cfr. *ivi*, p. 295.

periferie del pianeta. Come emerge in molti luoghi della sua produzione più recente,¹⁶ Spivak tenta di spingere all'estremo il potenziale emancipativo che il confronto con i testi letterari contiene e veicola. Lo scopo esplicitamente perseguito consiste nell'indurre un cambiamento tale da permettere una presa di distanza e, auspicabilmente, una messa in mora di atteggiamenti legati tanto alla strutturazione patriarcale della formazione sociale in cui opera il soggetto moderno, quanto all'immaginario imperialista e razzializzato che ne permea le strutture del sentire.

3. Per una politica degli affetti

A rendere possibile la trasformazione della pratica educativa delineata sopra è una certa pratica di lettura, che mette a frutto le risorse dell'immaginazione. Ancora una volta, il ricorso alla letteratura quale stimolo per l'immaginazione – la quale, a sua volta, può mettere in moto trasformazioni nell'atteggiamento e nel modo di giudicare la realtà – potrebbe sembrare canonico. Si potrebbe pensare che il programma di Spivak, in altre parole, comporti una semplice riedizione dell'educazione estetica. Con quest'ultima, certo, il programma di Spivak condivide il sospetto che le idee della ragione, da sole, non possano scaldare gli animi. Per restare nel clima culturale inaugurato dalle *Briefe* schilleriane, potremmo addirittura dire che anche Spivak sembra ritenere che sia necessario lavorare all'edificazione di una inedita mitologia della ragione, in modo non diverso dal giovane Hegel – posto che questi, giuste le ipotesi di Dieter Henrich, sia l'autore del manoscritto pubblicato da Rosenzweig nel 1917, intitolato *Das älteste Systemprogramm des deutschen Idealismus*.¹⁷ Una mitologia rigorosamente laica, quella di Spivak, che sa quindi resistere alle sfide poste dalle società multiculturali odierne, abitate da individui capaci di appartenenze multiple, anche sul piano confessionale.

¹⁶ Ne sono testimonianza i tre saggi pubblicati in questo fascicolo, che continuano e ampliano un discorso iniziato in G.C. Spivak, *Outside in the Teaching Machine*, Routledge, New York 1993 e Id., *Morte di una disciplina* (2003), Meltemi, Roma 2003.

¹⁷ Cfr. C. Jamme, H. Schneider (a cura di), *Mytologie der Vernunft. Hegels „ältestes Systemprogramm“ des deutschen Idealismus*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1984.

Ciò che ha in mente Spivak – e questo è un aspetto che emerge bene nel saggio sul terrorismo – è insomma una nuova religione civile, diversa da quella che alimenta il nazionalismo statunitense corrente, fatta di preghiere mattutine davanti alla bandiera a stelle e strisce. E questa religione secolare, che permetta lo sviluppo non di un astratto cosmopolitismo, quanto di una sensibilità empatica per i subalterni del pianeta, non può che nascere da un'educazione che ha il suo perno nelle materie letterarie. Credo che in questo senso vada interpretata l'affermazione contenuta nel saggio *Ethics and Politics in Tagore, Coetzee, and Certain Scenes of Teaching*, a prima vista sorprendente, secondo cui la lettura ha una valenza sacrale.¹⁸ Non è in gioco qui il reincantamento del mondo per reagire alla presa stritolante della gabbia d'acciaio costituita dalla razionalità economica neoliberale; non si tratta, in altre parole, di ascrivere alla letteratura il ruolo di supplemento d'anima. Leggere e interpretare testi letterari, piuttosto, costituisce la base di una nuova religione civile in quanto permette di ridefinire la cornice immaginaria entro la quale si svolge il gioco delle identità.

Ciò in due sensi. Da un lato, il confronto con opere significative della *Weltliteratur* permette di analizzare i meccanismi di una macchina discorsiva tra le più efficaci in vista dell'edificazione delle retoriche nazionaliste e imperialiste. Giuste le ipotesi di Said, esiste un nesso ben preciso tra l'idea di avere un impero e l'insieme delle pratiche che hanno portato alla sua realizzazione¹⁹ – nesso in cui si saldano la conquista e lo sfruttamento di popoli extraeuropei con la costruzione di un archivio della loro memoria e con l'istituzionalizzazione di saperi, come l'orientalistica e l'antropologia, che permettono di conoscerne la storia e la cultura. D'altro lato, il processo formativo proposto dalle materie umanistiche contribuisce a costruire una mentalità aperta e solidale nei confronti di coloro che si trovano a subire privazioni della propria libertà perché posti ai margini dello scambio sociale e

¹⁸ Cfr. in questo fascicolo.

¹⁹ Cfr. E. Said, *Cultura e imperialismo* (1993), Gamberetti, Roma 1998, p. 36.

culturale, perché impossibilitati ad accedere, cioè, a quelle risorse che sole permettono di realizzare una vita pienamente umana. Non si intende dire con ciò che si debba piegare il testo in una direzione che ne faccia perdere i connotati in quanto “testo letterario” per diventare strumento di edificazione. Spivak ipotizza che una pedagogia basata sulla lettura possa far emergere una percezione della condizione umana, grazie alle risorse offerte dall’immaginazione letteraria, tale per cui la messa in evidenza della differenza di genere e di classe è generatrice di mutazioni significative nella sfera del sentire.

Vale la pena ricordare come Spivak, nel ribadire come l’immaginazione possa essere usata come facoltà che rende possibile l’immedesimazione con l’altro, si incontri con il discorso di Martha Nussbaum, un’autrice che, pur su un versante disciplinare diverso, da tempo invita a utilizzare le risorse di una pedagogia incentrata sul buon uso dell’immaginazione per formare quegli atteggiamenti di cui si ha bisogno per essere cittadini democratici nel senso pieno del termine.²⁰ Nussbaum risulta forse più legata al canone letterario classico, che comprende in primis i tragici greci, ai quali viene attribuita la capacità di esprimere esperienze e sentimenti di portata universale; ma anche nel suo discorso a essere in questione è il peso che va attribuito alla lettura e al commento di testi letterari all’interno dei processi formativi. Solo grazie a tale pratica di immedesimazione nel testo, infatti, il sistema educativo pubblico riuscirà a “coltivare la capacità di immaginare le esperienze di altri e di partecipare alle loro sofferenze”.²¹ Non siamo lontani da quella rieducazione del desiderio di cui parla Spivak nei testi presentati in questo fascicolo. Quest’ultima, però, pare più attenta nei confronti della concretezza delle pratiche pedagogiche, nei confronti di quanto accade, cioè, tra le pareti di un’aula – sia questa posta nei pressi di un elegante cam-

²⁰ Cfr. soprattutto M.C. Nussbaum, *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile* (1995), Feltrinelli, Milano 1996, e Id., *L’intelligenza delle emozioni* (2001), il Mulino, Bologna 2004.

²¹ Ivi, p. 507.

pus americano o tra i suburbi bengalesi.²² In altre parole, Spivak intende praticare, tanto nei luoghi in cui è chiamata a operare come educatrice, quanto nelle riflessioni che compie nei suoi testi sul significato etico-politico delle scienze umane, una riedizione di quella che Gramsci chiamava “filologia vivente”. Gramsci conia tale espressione in riferimento al ruolo politico-pedagogico dei partiti di massa che si erano posti il compito di trasformare la società in senso democratico; in polemica con quanti pensavano che per rendere possibile tale trasformazione fosse sufficiente munirsi di adeguate leggi statistiche, capaci di prevedere scientificamente il corso della storia, Gramsci riteneva che si dovesse instaurare una “compartecipazione attiva e consapevole”, una “con-passionalità” tra le stesse masse e coloro che si erano prefissi di educarle.²³ Anche qui, come in Spivak, pare centrale l’idea che si debba giungere al superamento di una via “razionale e intellettuale, troppo spesso fallace”,²⁴ per giungere a un’educazione del desiderio.

²² “The proof of the pudding is in the classroom”, è l’espressione icastica che usa Spivak in *Outside in the Teaching Machine*, cit., p. 274.

²³ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, vol. II, p. 1430.

²⁴ *Ibidem*.