

Ivan Illich / Sull'isola dell'alfabeto



L'autore di saggi autorevoli e famosi quali Descolarizzare la società, La convivialità, Nemesis medica e Per una storia dei bisogni, sintetizza a grandi linee la storia dell'alfabetizzazione, le concezioni della comunicazione in diverse società ed epoche, gettando le basi per una ricerca fondata sulla fenomenologia storica dei presupposti della parola. Un'indagine che dovrebbe impegnare tutti coloro che non si limitano a ricerche generiche nel campo della istruzione, ma che vogliono indagare sull'istruzione in quanto tale.

Illich è nato a Vienna nel 1926, ha studiato scienze naturali, storia, filosofia e teologia. Trasferitosi nel 1950 a New York ha lavorato come prete in una comunità irlandese-portoricana, successivamente è stato prorettore dell'università di Portorico. Nel 1960 ha fondato a Cuernavaca, in Messico, il Cidoc, un centro interculturale di documentazione.

Per alfabetizzazione laica (*) intendo le conseguenze prodotte a livello simbolico dall'uso dell'alfabeto nelle cul-

(*) Il termine « laico » (*lay*, in inglese) è qui usato nel suo significato originario di « popolare », attinente cioè ad una condizione generica, non caratterizzata dall'esercizio di una professione determinata e specialistica. Non esistendo in italiano un termine moderno equivalente, è stato mantenuto nella traduzione, lasciando al lettore il compito di coglierne le sfumature, con l'ausilio della presente nota (ndr).

ture occidentali. Assai diversa dall'alfabetizzazione specialistica, che consiste nell'acquisizione della capacità di leggere e scrivere, l'alfabetizzazione laica corrisponde ad una forma peculiare di percezione, in cui il libro diviene il simbolo fondamentale di un nuovo modo di concepire se stessi e la propria collocazione. L'alfabetizzazione laica non può essere ridotta alla semplice diffusione di contenuti scritti al di fuori dell'ambito specialistico, tra persone che possono soltanto ascoltare ciò che viene letto loro. Il termine fa riferimento alla formazione di una struttura mentale definita da una serie di certezze, che si sono diffuse col processo di alfabetizzazione sin dal primo Medioevo. La persona che ha imparato a leggere e scrivere è certa che la parola possa essere congelata, che i ricordi possano essere archiviati e ritrovati, che i segreti possano essere incisi nell'animo e quindi svelati, che l'esperienza possa essere descritta. Quindi, per alfabetizzazione laica intendo un complesso di categorie che fin dal dodicesimo secolo ha determinato lo spazio mentale del popolo analfabeta non meno di coloro che sapevano leggere e scrivere.

È un nuovo tipo di spazio, entro il quale la realtà sociale viene ricostruita: si forma un nuovo intreccio di assunti basilari su tutto ciò che può essere visto e udito. Ho cercato di seguire l'evoluzione di questa struttura mentale a partire dal Medioevo, e il modo in cui sono venute a formarsi alcune certezze che possono costituirsi solo nell'ambito di essa. Spiegherò il processo di questa evoluzione, raccontando la storia del « testo ». Sono due i motivi per i quali la storia dell'alfabetizzazione laica s'impone all'attenzione di coloro che non si limitano a far ricerche genericamente nel campo dell'istruzione, ma vogliono indagare sull'istruzione come tale. Il primo è un nuovo impegno in campo educativo, che pone l'universalizzazione dell'alfabetizzazione specialistica come obiettivo da raggiungere entro l'anno Duemila. L'altro è la tendenza diffusa a sostituire il computer al libro come modello fondamentale di autopercezione.

Per quanto concerne il primo motivo, siamo tutti consapevoli del fatto che oggi si usano nuove tecniche psicolo-

giche, organizzative ed elettroniche per diffondere la capacità tecnica di leggere e scrivere. Bisognerebbe capire meglio *se* e *come* queste campagne per l'alfabetizzazione interagiscono con l'alfabetizzazione laica. Cinquant'anni fa Luria ha studiato i cambiamenti più importanti che intervengono nell'attività mentale di chi impara a leggere e scrivere. I processi cognitivi di queste persone cessano di essere meramente concreti e legati alle situazioni. I soggetti cominciano a trarre inferenze, non soltanto dalla propria esperienza pratica, ma sulla base di premesse formulate nella lingua. Da quando Luria ha compiuto i suoi studi nella Russia stalinista, si è appreso molto sui cambiamenti che l'alfabetizzazione specialistica induce nella percezione, nella rappresentazione, nel ragionamento, nell'immaginazione e nella coscienza di sé. Ma nella maggior parte delle ricerche si è presupposta l'esistenza di un nesso puramente casuale tra la capacità di leggere e scrivere dell'individuo e la nuova struttura mentale che il soggetto acquisisce. Come dimostrerò, alla luce della storia dell'alfabetizzazione laica, questo presupposto è errato. Fin dal Medioevo, le certezze proprie dell'impostazione mentale delle persone alfabetizzate si sono diffuse, nella grande maggioranza dei casi, attraverso mezzi che non erano necessariamente collegati con l'apprendimento della capacità di leggere e scrivere. Questo è un fatto che bisognerebbe tener presente nell'attuale dibattito su analfabetismo, semi-analfabetismo e post-alfabetizzazione. Il modo cui oggi si fa ricorso per diffondere la capacità della comunicazione scritta potrebbe risultare realmente sovvertitore per la mente alfabetizzata.

Mentre da una parte richiamo nuovamente la vostra attenzione sul fatto, testè menzionato, che la psicologia alfabetizzata non ha nulla a che vedere con la capacità individuale di leggere e scrivere, dall'altra intendo prendere in considerazione come tale psicologia sia venuta a formarsi. Nel corso dell'ultimo decennio, il computer si è sostituito al libro come metafora fondamentale della rappresentazione dell'Io, delle sue attività e delle sue correlazioni con l'ambiente. Le parole sono state ridotte a « unità di messag-

gio », il discorso è stato ridotto all'« uso della lingua », la conversazione è diventata « comunicazione orale » e il testo è stato trasformato, da serie di rappresentazioni simboliche del suono, in una serie di « bit » (binari). Quello che voglio dire è che lo spazio mentale in cui si collocano le certezze dell'alfabetizzazione e l'altro spazio mentale, originato dalle certezze relative alla *Macchina che gira*, sono del tutto diversi. Studiare lo spazio mentale generato dall'alfabetizzazione laica mi sembra necessario per comprendere la natura di quest'altro spazio mentale radicalmente diverso, che sta diventando dominante ai giorni nostri. E proprio come l'alfabetizzazione laica è indipendente dalla cultura specialistica dell'individuo, così la personalità cibernetica è indipendente dall'abilità tecnica individuale nell'uso del computer.

Sono state poste solide fondamenta per la ricerca sulla personalità alfabetizzata. Vorrei solo lanciare un appello affinché i risultati di questa ricerca trovino applicazione in campo educativo, portando al riconoscimento dei controversi postulati impliciti negli assiomi da cui scaturiscono le teorie educative. Il primo ad osservare la profondità della frattura epistemologica tra l'esistenza orale e quella alfabetizzata, è stato Millman Parry, una sessantina di anni fa. Grazie a lui, abbiamo imparato a riconoscere l'*Isola dell'Alfabetizzazione*, che emerge dal magma dell'oralità epica allorché lo scrivano trascrive quel canto di un bardo che chiamiamo *Iliade*. Il suo allievo Albert Lord ci ha convinto che i passi attraverso i quali si diventa bardi non possono essere compresi mediante gli stessi concetti che valgono per i passi attraverso cui si diventa uno scrittore di poemi. Eric Havelock ci ha dimostrato che i profondi mutamenti nel modo di ragionare e nel modo di percepire l'universo avvenuti nella Grecia del sesto e del quinto secolo, in concomitanza con l'apparire della « letteratura » e della scienza, possono essere compresi solo collegandoli a un processo di transizione dalla mente orale a quella alfabetizzata. Altri hanno studiato come l'invenzione unica e definitiva dell'alfabeto sia giunta fino all'India brahminica e di lì in Orien-

te. Le circostanze nelle quali i nuovi popoli europei sono stati introdotti nell'ambito della percezione alfabetizzata mi sono ben note, e quindi, in questa sede, trarrò i miei esempi più significativi da quell'epoca. Nel suo monumentale saggio dedicato all'influenza della stampa sulla cultura rinascimentale, Elisabeth Eisenstein ha analizzato un'altra trasformazione fondamentale subita dalla mente alfabetizzata in un'epoca successiva. L'antropologo Jack Goody ha attirato la nostra attenzione sull'« alfabetizzazione della mente selvaggia », un fenomeno perennemente in corso. E Walter Ong, negli ultimi due decenni, ha attinto alle ricerche di psicologi, antropologi e studiosi di epica per dimostrare che l'alfabetizzazione equivale a una tecnologizzazione della parola. Finora, tuttavia, nessuno ha tentato di tracciare una storia della mente alfabetizzata distinta dalla storia dell'alfabetizzazione specialistica. In effetti, è un compito scoraggiante, perché la mente alfabetizzata è contemporaneamente chiara e brillante, e viscida e sfuggente, come una medusa, di cui si possono discernere l'aspetto e le forme soltanto se la si osserva nel suo ambiente naturale.

Per dare forza al mio appello in favore di questa nuova direzione di ricerca, illustrerò come sono giunto alla mia attuale posizione. E lo farò criticando il mio stesso libro *De-schooling society* (Descolarizzare la società), in quanto peccava di ingenuità. Il mio travaglio è iniziato sedici anni fa, quando il libro era in procinto di essere pubblicato. Durante i nove mesi in cui il manoscritto è rimasto nelle mani dell'editore, ho maturato una crescente insoddisfazione per il testo che avevo scritto, il quale, sia detto per inciso, non auspicava l'eliminazione delle scuole. Di questo equivoco sono debitore a Cass Canfield, il titolare della casa editrice Harper, che ha dato il titolo alla mia creazione e così facendo ha tradito il mio pensiero. In realtà, il libro auspica la de-istituzionalizzazione delle scuole, come ad esempio è stata de-istituzionalizzata la Chiesa, negli Stati Uniti. Ma io ritenevo che la de-istituzionalizzazione della scuola potesse andare a vantaggio dell'istruzione, e in questo ho dovuto accorgermi che sbagliavo. Ho visto che è mol-

to più importante invertire le linee di tendenza che fanno dell'istruzione un bisogno impellente, piuttosto che un dono gratuito, superfluo. E ho cominciato a temere che la de-istituzionalizzazione della chiesa educativa potesse condurre a una reviviscenza fanatica di molte forme di istruzione degradata. Norman Cousins ha pubblicato la mia ritrattazione sulla *Saturday Review* la stessa settimana in cui è uscito il libro. In quell'articolo sostenevo che la vera alternativa alla scolarizzazione non doveva consistere in un diverso tipo di istituzione educativa, o in un progetto che inserisse l'istruzione in tutti gli aspetti dell'esistenza, bensì in una società che promuovesse un atteggiamento diverso della gente verso gli strumenti. Da allora, la mia curiosità e le mie riflessioni si sono focalizzate sulle circostanze storiche che hanno determinato l'insorgere del concetto stesso di necessità dell'istruzione.

Per rendervi più facile il percorso, consentitemi di ricordare come ho iniziato a studiare i problemi dell'educazione. Ci sono arrivato dalla teologia. Come teologo mi sono specializzato in ecclesiologia, l'unica antica tradizione colta che, nell'analisi sociale, distingue fundamentalmente tra due entità: la Chiesa intesa come comunità visibile in cui lo spirito è incarnato, e la Chiesa intesa come una comunità alquanto diversa, quella della città o dello Stato. In questo dualismo è la sua stessa essenza. Incoraggiato da quindici secoli di ecclesiologia, vedevo nella Chiesa qualcosa di più che una semplice metafora della nuova *Alma Mater*. Volevo sottolineare sempre più la fondamentale continuità tra due agenzie solo apparentemente opposte, almeno nella misura in cui hanno definito il significato dell'educazione nel corso dei secoli.

Nell'ambito dell'ecclesiologia, ho sempre prediletto lo studio della liturgia. Questa branca del sapere esplora il ruolo che il culto ha nell'attuazione del fenomeno *chiesa*. La liturgia studia come i gesti e i canti solenni, le gerarchie e gli oggetti rituali non creano soltanto la fede, ma la realtà della comunità ecclesiale, che costituisce l'oggetto della fede stessa. La liturgia comparata insegna a distinguere i rituali mi-

topoietici (cioè quelli che producono miti) dai puri accidenti stilistici. Reso più sensibile da questi studi, ho cominciato a considerare in termini di liturgia anche quanto avveniva nelle scuole. E naturalmente, avvezzo com'ero alla liturgia cristiana, sono rimasto colpito dalla miseria stilistica così diffusa nelle scuole.

Ho cominciato a studiare il ruolo che la liturgia scolastica ha nella costruzione sociale della realtà moderna, e la misura in cui determina il bisogno di istruzione. Ho cominciato a discernere i segni che la scuola lascia nella struttura mentale dei suoi partecipanti. Ho concentrato l'attenzione sulla forma della liturgia scolastica, mettendo da parte non soltanto la teoria dell'apprendimento, ma anche la ricerca volta a misurare il raggiungimento degli obiettivi dell'apprendimento. Nell'articolo su *De-schooling society*, ho tentato una fenomenologia della scuola: a Brooklyn come in Bolivia, essa consiste in un'assemblea di individui appartenenti a determinate fasce di età, che si riuniscono intorno a un cosiddetto insegnante per tre-sei ore al giorno e per duecento giorni all'anno; in promozioni annuali, che sanciscono l'esclusione di coloro che hanno fallito, o li relega a livelli inferiori; in materie più particolareggiate e accuratamente scelte di qualsiasi liturgia monastica che si conosca. Ovunque le classi sono formate da 12-48 allievi e vi possono insegnare solo coloro che hanno assorbito queste litanie per molti anni più dei loro allievi. E dappertutto si ammette che gli allievi ricevano una cosiddetta istruzione, della quale si ammette che la scuola abbia il monopolio, e che questa istruzione sia necessaria per trasformare gli allievi in bravi cittadini, ciascuno dei quali dovrà essere consapevole del livello scolare raggiunto nella sua « preparazione alla vita ». Ecco, dunque, come la liturgia scolastica crea la realtà sociale nella quale l'istruzione è considerata un bene necessario. Già allora ero consapevole del fatto che un'educazione globale, vita natural durante, potrebbe sostituire, negli ultimi due decenni del ventesimo secolo, le funzioni mitopoietiche della scolarizzazione. Ma non sospettavo ancora ciò che ora propongo come argomento di ricerca: l'obso-

lescenza dei concetti-chiave tradizionali dell'istruzione alfabetica, poiché i termini che li definiscono sono usati in metafore adatte al computer. Allora non mi rendevo conto che la scuola potesse essere una delle maschere dietro cui si nasconde questo tipo di metamorfosi.

All'epoca in cui ero impegnato in queste riflessioni, l'impegno internazionale per lo sviluppo dell'istruzione era all'apice. La scuola era come un palcoscenico mondiale, sul quale si rappresentavano i presupposti nascosti del progresso economico. Il sistema scolastico dimostrava dove lo sviluppo ci avrebbe sicuramente condotto: a una stratificazione standardizzata a livello internazionale; a una dipendenza universale dai servizi; a una specializzazione controproduttrice; alla degradazione di molti per il benessere di pochi. Mentre scrivevo *De-schooling*, mi interessavano ancora soprattutto gli effetti sociali dell'istruzione, non la sua sostanza storica. Ero ancora convinto che, fondamentalmente, i bisogni educativi fossero, in una forma o nell'altra, una categoria storica della natura umana.

La fede nel presupposto non verificato che gli esseri umani appartenessero per natura alla specie dell'*homo educandus* ha cominciato a scemare a mano a mano che mi addentravo nello studio delle teorie economiche, da Mandeville a Marx (con René Dumont) e da Bentham a Walrass (con Elie Halevy), e anche a mano a mano che acquisivo conoscenza della natura storica delle mie certezze sulla scarsità leggendo Karl Polanyi. Ho imparato che in economia esiste un'importante tradizione critica, che analizza come costruzioni storiche i presupposti formulati dagli economisti delle più varie tendenze, e mi sono reso conto che l'*homo oeconomicus*, con il quale ci identifichiamo emotivamente e intellettualmente, è una creazione abbastanza recente. E così ho imparato che istruzione significa apprendere *in condizioni di scarsità dei mezzi atti a produrre l'istruzione stessa*, e che quanto viene definito come bisogno di istruzione non è che il risultato di convinzioni e di assetti della società che rendono scarsi i mezzi necessari alla cosiddetta socializzazione. Sempre nella medesima ottica, ho cominciato a notare che

i rituali educativi riflettono e rinforzano la fiducia nei valori dell'apprendimento in condizioni di scarsità, e di fatto creano tale fiducia. Anche se con successo finora limitato, ho cercato di spingere i miei studenti a fare in campo pedagogico ciò che altri hanno fatto in campo economico.

Polanyi ha dimostrato che lo scambio di beni ha preceduto di molti secoli, se non di millenni, l'economia di mercato. Gli scambi pre-economici erano attuati da una classe di barattatori, che agivano come diplomatici, più che come uomini d'affari. Commentando la *Politica* di Aristotele, Polanyi ha dimostrato che la tecnica mercantile, dove il valore del bene dipende dalla domanda e dall'offerta, di modo che il mercante ricava un profitto, è un'invenzione greca dell'inizio del quarto secolo. E io ho trovato un numero crescente di prove dimostranti che lo spazio concettuale nell'ambito del quale la *paideia* ha preso un significato paragonabile a quello di ciò che noi chiamiamo istruzione si è definito più o meno nella medesima epoca. Ciò che Polanyi ha chiamato *enucleazione* di una sfera economica formale nell'ambito della società è avvenuto nello stesso decennio in cui si è prodotta l'enucleazione di una sfera educativa formale. Nel medesimo secolo è anche cominciato ad esistere formalmente lo « spazio euclideo ». La sua creazione e il suo destino forniscono un'analogia che torna utile per dimostrare ciò che intendo per « spazio mentale ». Euclide ha formulato con grande cura gli assiomi sui quali fondava la sua geometria. Voleva che fossero ricordati come convenzioni. Tuttavia, oggi sappiamo che in un caso ha definito come assioma « evidente di per sé » qualcosa che in realtà aveva bisogno di un postulato. Quando Euclide ha stabilito assiomaticamente che due rette parallele non s'intersecano mai, egli presupponeva inconsapevolmente l'esistenza di un particolare spazio, quello spazio che oggi viene definito con il suo nome. Egli ha stabilito un presupposto che, rimanendo senza verifica, si è tramutato in certezza. E per duemila anni la tradizione colta occidentale ha considerato ciò del tutto naturale. Solo all'alba del nostro secolo Rieman ha dimostrato che, per un ma-

tematico, uno spazio in cui due rette parallele non s'intersecano mai è soltanto un caso particolare. Dopo che Rieman ha posto le basi della teoria della relatività, gli antropologi hanno osservato che in molte culture diverse dalla nostra non si ragionava in termini euclidei. In seguito, gli etnolinguisti hanno confermato che, ad esempio, gli Hopi e i Dagon parlano dello spazio e delle direzioni in modi che potrebbero essere tradotti più facilmente in termini di tensori matematici, piuttosto che in una qualsiasi delle lingue indogermaniche. D'altro canto, gli storici hanno scoperto che le letterature antiche descrivevano lo spazio più accuratamente facendo riferimento agli odori, ai suoni e all'esperienza del movimento attraverso un'atmosfera, piuttosto che evocando esperienze visuali. Storici dell'arte come Panowski e filosofi come Susan Langer hanno sostenuto con argomentazioni la teoria secondo la quale quasi tutti gli artisti dipingono quel particolare spazio che loro stessi e gli uomini della loro epoca concepiscono. Non organizzano la propria percezione secondo la prospettiva creata da Durer, o secondo le coordinate cartesiane. La prospettiva, così si dice, è stata introdotta nella pittura per esprimere una nuova capacità di vedere il mondo secondo un'ottica prevalentemente egocentrica. Analogamente ai diversi paradigmi descrittivi che, secondo Kuhn, sono stati via via adottati in campo scientifico, gli storici dell'arte parlano di successivi paradigmi pittorici corrispondenti ad altrettanti modi peculiari di percepire lo spazio visuale.

Nessun tentativo storiografico paragonabile a quello sullo spazio economico e visuale è stato fatto finora per studiare il modo in cui si forma e si sviluppa lo spazio mentale, all'interno del quale prendono forma le idee pedagogiche. Ciò non significa che tutte le discipline accademiche siano rimaste prigioniere di quello spazio; significa soltanto che finora soltanto i non-educatori hanno contrastato seriamente questo confinamento mentale, ma le loro proposte non sono state accettate dagli educatori di professione. La scoperta della profonda differenza tra esistenza orale e alfabetica, ad opera di Millman Parry, avrebbe potuto indurre

gli educatori a rendersi conto dei postulati inconsapevolmente dati per scontati nei presupposti della loro professione. Ma la rilevanza della scoperta di Parry ai fini di una teoria storica dell'istruzione, finora non è stata riconosciuta.

Nella sua tesi di dottorato sugli epiteti omerici, Parry ha osservato per primo (nel 1926) che la transizione dall'oralità epica alla poesia scritta nella Grecia arcaica segna una rottura epistemica. Egli sosteneva che per la mente alfabetizzata è pressoché impossibile rendersi conto del contesto nell'ambito del quale il bardo pre-alfabetizzazione componeva i suoi canti. Nessun ponte che si fondi sulle certezze insite nella mentalità alfabetizzata può ricollegarci al tempo del magma orale. In questa sede non è possibile riassumere le conclusioni e le idee maturate negli ultimi cinquant'anni da Lord Havelock, Peacock, Notopoulos e Ong, che sono quelli che mi hanno convinto. Ma per coloro che non conoscono i loro scritti sull'eteronomia tra epica orale e poesia scritta, consentitemi di esporre sinteticamente alcune delle salde convinzioni che io stesso ne ho tratto. In una cultura orale non vi possono essere parole come quelle di cui siamo abituati a cercare il significato nel dizionario. In quel tipo di cultura, tra un silenzio e l'altro ci può essere una sillaba o una frase, ma non il nostro atomo, la parola. I suoni sono alati, e s'involano prima ancora che si possa finire di pronunciarli. L'idea di fissare questi eventi su una riga, di mummificarli in vista di una resurrezione futura, è inconcepibile. Perciò, in una cultura orale la memoria non può essere concepita come un archivio o una tavoletta di cera. Sollecitato dal suono della lira, il bardo non cerca la parola giusta: un'espressione tratta casualmente dal repertorio tradizionale muove la sua lingua ad un ritmo adatto al canto. Il bardo Omero non si è mai affannato a cercare *le mot juste*. Invece Virgilio ha corretto e modificato l'*Eneide* fino al giorno della sua morte. Era già il prototipo del poeta scrittore, il geniale *Schriftsteller*.

Non a caso, l'equivalente dei nostri programmi era chiamato *Mousike* nelle scuole ateniesi del quinto secolo. Gli studenti imparavano a comporre; la scrittura è rimasta

un'abilità servile, esercitata soprattutto dai ceramisti, fino all'anno 400 circa, quando Platone ha cominciato a frequentare le scuole. Solo allora sono apparse le *materie*; solo allora il sapere delle precedenti generazioni ha potuto essere trasmesso con le stesse parole di quelle generazioni, in modo da poter essere commentato con parole nuove e originali dall'insegnante. La registrazione alfabetica è presupposto fondamentale di ciò che chiamiamo scienza/letteratura, così come è necessaria per distinguere tra pensiero e discorso. Platone, uno dei pochi giganti che hanno affrontato il problema della divisione tra oralità e letteralità, ha fatto della transizione dalla sempre nuova esperienza recente alla memoria scritta il soggetto del suo Fedro. Platone sapeva perfettamente che, con l'insegnante che cuce le parole (scritte), le quali di per se stesse non possono né parlare da sole né insegnare la verità agli altri, si stava inaugurando un'epoca del tutto nuova, e che l'uso dell'alfabeto avrebbe impedito il ritorno all'oralità del passato. Forse ancor più chiaramente di noi moderni, Platone si è reso conto che aveva aperto un nuovo spazio mentale, e che all'interno di esso nascevano concetti che prima sarebbero stati inimmaginabili, e che avrebbero dato un significato del tutto nuovo all'educazione di Lisia. Si possono perciò distinguere due cose, nella storia dei presupposti educativi: l'avvento dello spazio pedagogico, quello che oggi viene forse minacciato, e l'evoluzione di quella rete di concetti pedagogici che prende corpo all'interno di quello spazio.

Per dimostrare quanto si sia espanso uno di tali assiomi che stanno all'interno dello spazio alfabetizzato, e abbia acquisito un carattere dominante, sceglierò come oggetto del mio esame il *testo*. Il termine ha origini classiche: in latino significa principalmente *tessuto*, è solo raramente la composizione formata da un insieme organizzato di frasi. Al tempo della Bibbia di Lindisfarne il termine veniva dapprima usato come equivalente di sacra scrittura. Solo più tardi, nel quattordicesimo secolo, è stato effettivamente usato per esprimere il concetto che oggi diamo per scontato, un concetto che, come dimostreremo tra poco, era emerso

in forme diverse già duecento anni prima. Ed è proprio dell'emergere di quest'idea, o concetto, che intendo parlare, non dell'uso del termine.

Ho scelto come esempio l'idea del *testo* per due motivi: è un'idea importante nell'ambito della teoria educativa e (sia pur profondamente trasformata) ha un ruolo centrale anche nella teoria della comunicazione. Dalla metà del dodicesimo secolo in poi, il testo è un discorso tradotto in codice, in modo che l'occhio possa decifrarlo sulla pagina. Nella teoria della comunicazione, il termine indica una sequenza binaria qualunque. Il *testo* inteso come elemento-cardine nella mente alfabetizzata, invece, ha un inizio e una fine.

Per definizione, l'alfabeto è una tecnica per registrare i suoni del discorso in forma visibile. In questo senso, è molto superiore a qualsiasi altro sistema di notazione. Gli ideogrammi, i geroglifici e anche il beta-beto semitico privo di vocali costringono il lettore a comprendere il significato delle parole prima di pronunciarle. Solo l'alfabeto consente di leggere correttamente anche senza capire ciò che si legge. E infatti, per oltre duemila anni la decodificazione di una trascrizione alfabetica non poteva essere effettuata usando soltanto gli occhi. Leggere significava recitare, a voce alta o a mezza voce. Sant'Agostino, uno dei più famosi oratori del suo tempo, è rimasto sorpreso quando ha scoperto che si poteva leggere in silenzio. Nelle sue *Confessioni* racconta come aveva imparato a leggere senza far rumore e senza svegliare suo fratello. Benché occasionalmente la si praticasse, fino al settimo secolo la lettura silenziosa non aveva potuto entrare nell'uso corrente, perché non esistevano cesure, cioè spazi vuoti, tra le parole scritte. Soltanto poche iscrizioni monumentali erano decifrabili a vista, perché separavano una parola dall'altra. Sulle tavolette di cera, sui papiri e sulle pergamene ogni riga era formata da una sequenza ininterrotta di lettere. Di fatto non era possibile leggere, se non pronunciando le frasi a voce alta e ascoltandone il suono per comprenderne il significato. I semplici *motti* (frammenti di discorso enucleati dal contesto) erano praticamente illeggibili. Una sentenza destinata a essere tra-

scritta era un dettato: veniva pronunciata secondo le regole del *cursus*, la ritmica prosaica classica, oggi perduta. Se si riusciva ad azzeccare il *cursus* che il *dictator* aveva usato, si poteva leggere a vista. Ma il significato non emergeva dalla pagina finché il testo non veniva letto a viva voce.

Le cesure tra le parole sono state introdotte a fini didattici al tempo di Beda. Servivano a facilitare l'apprendimento del vocabolario latino da parte degli « stolidi novizi scozzesi ». Una conseguenza indiretta di questa innovazione è stata la trasformazione della tecnica di copiatura dei manoscritti. Fino ad allora, un monaco doveva dettare a vari copisti leggendo dall'originale, oppure ciascun copista doveva leggere a viva voce quante più parole la sua memoria uditiva era in grado di ricordare, per poi trascriverle « dettandole a se medesimo ». Gli spazi tra le parole hanno reso possibile copiare in silenzio. Ora l'amanuense poteva copiare i testi parola per parola. In passato, non sarebbe stato possibile trascrivere a vista righe formate da una sequenza ininterrotta di 30-50 lettere minuscole.

Benché i codici medioevali fossero scritti con parole chiaramente divise le une dalle altre, e non con righe formate da serie ininterrotte di lettere, il testo non era ancora leggibile agevolmente usando solo la vista. Ciò è stato possibile soltanto a partire dall'epoca di Bernardo e di Abelardo, grazie all'introduzione di svariate tecniche, alcune delle quali avevano precedenti nella tradizione araba e classica, mentre altre rappresentavano una novità assoluta. Queste nuove tecniche hanno contribuito a delineare e a diffondere un concetto sostanzialmente nuovo: quello di un testo distinto sia dal libro che dalla lettura. I capitoli hanno cominciato ad essere indicati con titoli e divisi al loro interno da sottotitoli. Capitoli e versi sono stati numerati. Si evidenziavano le citazioni con sottolineature in inchiostro colorato. Sono state introdotte le divisioni in paragrafi e, di tanto in tanto, anche glosse riassuntive. Le miniature hanno assunto un carattere meno esornativo e più illustrativo. Grazie a questi nuovi artifici, è stato possibile redigere sommari e indici degli argomenti in ordine alfabetico, e inserire nel testo

riferimenti da un capitolo all'altro. Il libro, che un tempo poteva essere letto soltanto da cima a fondo, ora consentiva ingressi casuali. Il concetto di consultazione ha assunto un nuovo significato. Anche il criterio con cui i libri venivano scelti è cambiato. All'inizio del dodicesimo secolo l'usanza imponeva ancora che l'abate, in certi giorni festivi di ogni stagione, estraesse solennemente i libri dal Tesoro della chiesa, dov'erano custoditi insieme ai gioielli e alle reliquie dei santi, e li esponesse nella sala Capitolare. Ciascun monaco ne prendeva uno, che doveva servirgli per la *lectio* dei mesi seguenti. Alla fine di quello stesso secolo, i libri in genere non venivano più tenuti sotto chiave in sagrestia, ma venivano conservati in un apposito locale, la biblioteca, ben ordinati su scaffali. I primi cataloghi comprendevano soltanto le opere conservate nella biblioteca di un singolo convento, ma verso la fine del tredicesimo secolo, sia Parigi che Oxford potevano vantare cataloghi generali unificati. Grazie a queste innovazioni tecniche, la consultazione dei libri, la verifica delle citazioni e la lettura in silenzio sono diventate pratiche comuni, e gli *scriptoria* hanno cessato di essere luoghi nei quali ciascuno doveva sforzarsi di ascoltare soltanto la propria voce. Finalmente, né gli insegnanti, né i vicini potevano più udire ciò che una persona stava leggendo. Anche per questo si sono moltiplicati i libri oscuri ed eretici. A mano a mano che all'antica abitudine di citare attingendo a una memoria ben esercitata si sostituiva una nuova abilità, quella di citare direttamente dal libro, è cominciata a emergere l'idea di un *testo* indipendente da questo o quel manoscritto. Molte delle ripercussioni sociali che si è soliti attribuire all'invenzione della stampa, in realtà erano già state prodotte dalla possibilità di consultare i testi. L'antica abilità specialistica di scrivere sotto dettatura e leggere le righe ad alta voce si arricchiva ora della nuova capacità di contemplare ed esplorare il testo con gli occhi. E, seppure in modo assai complesso, la nuova realtà del testo e la nuova abilità specialistica hanno influenzato la mentalità alfabetizzata, comune sia alle persone colte che a quelle comuni.

Per motivi eminentemente pratici, per buona parte del quattordicesimo secolo la capacità di scrivere e lo status ecclesiastico hanno coinciso. La semplice capacità di scrivere il proprio nome e di compitare le parole era considerata prova dei privilegi ecclesiastici, e chiunque dimostrasse di possedere le suddette abilità poteva evitare la pena capitale appellandosi ad essi. Tuttavia, mentre la maggior parte dei chierici non possedeva abbastanza cultura da essere in grado di consultare il testo di un libro, nel tredicesimo secolo il testo è divenuto, per una vasta popolazione laica, metafora costitutiva del suo stesso modo di vivere.

Ai non medioevalisti, che tuttavia desiderassero una buona introduzione alle attuali conoscenze storiche circa lo sviluppo dell'alfabetizzazione laica in quell'epoca, consiglio un libro di Martin Clanchy, *From memory to written record* (Dalla memoria alla registrazione scritta). L'autore non vuole evidenziare il contributo che l'alfabetizzazione laica ha dato alla letteratura e alla scienza; mostra invece come la diffusione delle lettere abbia mutato l'autopercezione dell'epoca e le idee sulla società. In Inghilterra, ad esempio, il numero di documenti scritti per la certificazione dei passaggi di proprietà aumenta di cento e più volte tra l'inizio del dodicesimo e la fine del tredicesimo secolo. L'accordo scritto sostituisce l'accordo sulla parola, che è per natura orale. Il testamento sostituisce il pugno di terra che il padre metteva simbolicamente in mano al figlio prescelto come erede delle proprietà terriere. Anche in tribunale s'impone l'inconfutabilità dei decreti scritti. Il possesso, che si esercitava sedendosi sulla proprietà, perde importanza rispetto al possesso di un titolo inteso come detenzione, qualcosa che richiede l'uso delle mani. In passato vigeva l'usanza solenne di percorrere insieme all'acquirente l'estensione della proprietà che si voleva vendere; ora basta indicarla col dito, poi si lascia al notaio il compito di descriverla sulla carta. Anche l'illetterato acquisisce la certezza che il mondo si possiede attraverso la descrizione scritta: « per trenta passi a partire dalla roccia a forma di cane, indi in linea retta fino al torrente... ». Tutti tendono ad assumere il ruolo

di *dictator*, benché gli scrivani siano ancora un'esigua minoranza. Paradossalmente, persino i servi possiedono un sigillo, da apporre in calce ai propri *dettati*.

Ormai tutti registrano per iscritto ogni cosa, persino il diavolo. Nella sua nuova veste di scrivano infernale, raffigurato come diavolo scrivente, il demonio compare in alcune tarde sculture romaniche. Seduto sulla coda attorcigliata, è intento ad annotare ogni azione, parola e pensiero dei suoi clienti, in vista del giudizio universale. È della stessa epoca una rappresentazione del Giudizio Universale sul timpano sopra il portale d'ingresso di una chiesa. Vi è raffigurato Cristo, assiso sul trono in veste di giudice, tra le porte del paradiso e l'antro infernale, affiancato da un angelo che tiene il libro della vita aperto alla pagina in cui è scritto ciò che riguarda la povera anima in attesa del verdetto. Così, neppure il più umile contadino o la più misera squattera possono entrare in chiesa attraverso quel portale, senza sapere che i loro nomi e le loro azioni sono annotati scrupolosamente nel testo del Libro celeste. Dio, come il padrone di casa, fa riferimento alla registrazione scritta di un passato che la comunità ha pietosamente dimenticato.

Nel 1215, il quarto Concilio lateranense rende obbligatoria la confessione auricolare. Il testo conciliare è il primo documento canonico che sancisce esplicitamente un obbligo che accomuna tutti i cristiani, uomini e donne. E la confessione interiorizza il senso del testo in due modi distinti: promuovere il senso della memoria e della confessione. Per un millennio, i cristiani avevano recitato le preghiere attenendosi alle versioni che circolavano all'interno della loro comunità, perciò con notevoli varianti da una località e da una generazione all'altra. Spesso le frasi erano deformate a tal punto, che potevano fors'anche suscitare pensieri pii, ma non avevano più alcun significato. Nel dodicesimo secolo i sinodi ecclesiastici tentano di porre rimedio a questo stato di cose e impongono al clero di tenere in esercizio la memoria dei laici, costringendoli a ripetere le parole del Pater e del Credo, così come sono scritte nel Libro. Quan-

do i penitenti andavano a confessarsi, dovevano dimostrare al sacerdote di sapere a memoria le preghiere, di aver acquisito quel tipo di memoria nella quale le parole rimangono incise. Soltanto dopo questa prova di memoria, il penitente poteva fare esaminare un'altra parte del suo cuore, la cosiddetta coscienza, nella quale erano registrati tutti i peccati commessi: le cattive azioni, le parole e i pensieri malvagi. Così, ora, anche l'*io* analfabeta che parla in confessione ha nuovi occhi alfabetizzati attraverso i quali percepisce se stesso come soggetto nell'immagine di un testo.

Il nuovo tipo di passato, congelato in forma scritta, è fissato indelebilmente tanto nel soggetto quanto nella società, tanto nella memoria quanto nella coscienza, tanto nei documenti quanto nei libri contabili. Descrizioni e confessioni firmate. E l'esperienza del se stesso individuale corrisponde a un nuovo tipo di soggetto legale, che prende forma nelle scuole di legge di Bologna e di Parigi e diviene, nel corso dei secoli e ovunque la società occidentale estende la sua influenza, la norma su cui si fonda il concetto di persona. Questo nuovo *io* e questa nuova società sono realtà che possono essere concepite soltanto nell'ambito della mente alfabetizzata. In una società fondata sull'oralità, un'affermazione passata può essere ricordata soltanto per mezzo di un'altra affermazione simile. Le parole non perdono le loro ali neppure nelle società in cui si usano forme di trascrizione non alfabetica: una volta pronunciate, se ne vanno per sempre. Le notazioni pittografiche o ideografiche suggeriscono al lettore idee, per esprimere le quali egli deve ritrovare ogni volta le parole adatte. Il testo alfabetico, invece, fissa il suono. Quando lo si legge, la frase pronunciata in passato dal *dictator* torna a essere presente. Diventa disponibile un nuovo tipo di materiale per costruire il presente: è costituito dalle precise parole che furono pronunciate da oratori ormai morti da tempo. E in un certo senso, verso la fine del Medioevo, l'avvento del testo visibile porta nel presente intere costruzioni del passato.

In una società fondata sull'oralità, un uomo deve tener

fede alla parola data. Egli conferma il proprio impegno verbale pronunciando un giuramento, che è una maledizione condizionale rivolta contro se stesso, nel caso mancasse alla promessa. Mentre giura si tocca la barba o i testicoli, pone a garanzia del voto la sua stessa carne. Quando un uomo libero giura, gli si crede, e ogni procedimento contro di lui viene sospeso. In una società alfabetizzata il giuramento perde valore rispetto al manoscritto. Non conta più la memoria, ma la registrazione. E, se non c'è registrazione, il giudice ha la facoltà di leggere nel cuore dell'accusato: perciò ricorre alla tortura. Si pone la domanda e le tenaglie aprono il cuore. La confessione sotto tortura sostituisce il giuramento e l'ordalia. Le tecniche inquisitorie insegnano all'accusato ad accettare l'identità tra il testo che il tribunale gli sottopone e l'altro testo, quello che è impresso nel suo cuore. L'identità dei due contenuti, quello dell'originale e quello della copia, può essere immaginata visivamente solo attraverso il confronto di due testi. In una miniatura del 1226 si trova la prima raffigurazione conosciuta di un nuovo funzionario, il *corrector*, che si china sopra la spalla dello scrivano per controllare l'identità di due documenti. È sempre una tecnica di specialisti della scrittura, quella che si trova riflessa nel nuovo regime giuridico delle prove, che impone al giudice di verificare le dichiarazioni dell'accusato con la verità racchiusa nel profondo del suo cuore.

La mente alfabetizzata implica una profonda ricostruzione dell'io laico, della coscienza laica, della memoria laica, non meno che della concezione laica del passato e della paura laica di dover fare i conti con il libro dei peccati nell'ora della morte. Naturalmente, sia gli illetterati che i colti condividono questi nuovi elementi, che vengono trasmessi efficacemente al di fuori delle scuole e degli *scriptoria*. Finora, questo aspetto è stato quasi del tutto ignorato dagli storici dell'istruzione, che hanno concentrato la loro attenzione soprattutto sull'evoluzione della capacità tecnica di leggere e scrivere, ed hanno visto in queste trasformazioni

dello spazio mentale soltanto un sottoprodotto di alcune abilità da scrivani. Hanno osservato l'enorme aumento del consumo di cera per sigilli nelle cancellerie; sanno dirci che intorno alla metà del dodicesimo secolo, per le necessità di un processo penale, perdevano la pelle in media una dozzina di pecore, mentre un secolo più tardi la quantità di pergamene utilizzata avrebbe richiesto molte centinaia di pelli. Gli storici hanno studiato l'evoluzione dell'alfabetizzazione laica, o, più in generale, la nuova configurazione assunta dalla mente alfabetizzata, ma nella maggior parte dei casi hanno osservato come essa si è formata tra chierici: come la nuova coscienza di sé è diventata terreno di indagine psicologica, nelle autobiografie di Guibert e Abelardo; come la nuova logica e la grammatica scolastiche presupponessero la testualizzazione visuale della pagina. Qualcuno si è chiesto come mai sempre più spesso i racconti *fabliaux*, i resoconti dei viaggi e le omelie venissero scritti per essere letti dinanzi a un vasto pubblico, e come ciò abbia influito sullo stile in cui le opere erano composte. Ma, ovviamente, sebbene le scuole, gli *scriptoria* e le innovazioni tecniche dell'alfabetizzazione specialistica fossero essenziali per la diffusione della mentalità alfabetizzata, tutto ciò ha un'importanza secondaria ai fini della diffusione di tale mentalità tra la maggioranza delle persone, che pure, anche in mancanza di questi ausilii, l'hanno assunta con rapidità sorprendente.

Gli esempi che ho citato, che risalgono tutti al dodicesimo secolo (il periodo che conosco meglio), mostrano quale influenza può avere, sulla formazione della mente alfabetizzata di una determinata epoca, l'introduzione di una particolare tecnica di lettura e scrittura. E illustra anche l'effetto che il testo visibile ha avuto in quel momento su una serie di altri concetti, la cui formazione dipendeva dall'alfabeto. In particolare, concetti come quelli dell'*io*, della coscienza, della memoria, della descrizione possessiva, dell'identità. È compito degli storici controllare come questo insieme concettuale si sia trasformato nelle epoche successive, sotto l'in-

fluenza della *narratio* tardo-medioevale, delle edizioni critiche rinascimentali di testi a carattere narrativo, della stampa, della grammatica vernacolare, del lettore, e così via. In ogni fase, lo storico dell'educazione ricaverebbe maggiore ispirazione iniziando a indagare sulle prove di nuovi ambiti dell'alfabetizzazione laica, piuttosto che sui nuovi ideali e sulle nuove tecniche degli insegnanti. Tuttavia, il mio appello per la ricerca non è motivato soprattutto dall'interesse che nutro per questo aspetto negletto dell'indagine educativa, attinente ai fenomeni che si verificano nello spazio culturale dell'alfabeto. Il motivo principale per cui auspico che si faccia questa ricerca è dato dall'urgenza di esplorare quello stesso spazio, in quanto mi sento in prima persona minacciato dalla sua riduzione.

Ricordo ancora uno shock avuto a Chicago nel 1964. Sedevamo intorno a un tavolo per un seminario. Di fronte a me stava un giovane antropologo. Nel momento culminante di quella che pensavo fosse una conversazione, costui mi ha detto « Illich, lei non riesce a coinvolgermi, non riesce a comunicare con me ». Per la prima volta nella mia vita qualcuno si era rivolto a me non come a una persona, ma come a un ricetrasmettitore. Dopo un attimo di sconcerto, mi sono infuriato. Una persona viva, con la quale credevo di dialogare, considerava il nostro dialogo come qualcosa di molto più generale: « una forma di comunicazione umana ». Mi è venuta in mente la descrizione freudiana dei tre casi di grave violenza che la cultura occidentale ha dovuto subire, quando il sistema eliocentrico, la teoria dell'evoluzione e la teoria dell'inconscio hanno dovuto essere integrate tra le certezze quotidiane. È stato allora, vent'anni or sono, che ho cominciato a riflettere sulla profondità della frattura epistemologica che oggi propongo di esplorare. Ho il sospetto che essa ci condurrà più a fondo delle fratture evidenziate da Freud, e certamente è correlata più direttamente al soggetto con cui l'educatore ha a che fare.

Solo dopo molti anni di ricerche sulla storia di quello spazio concettuale emerso per la prima volta nella Grecia

arcaica, sono riuscito a rendermi conto di quanto lontano dallo spazio della mente alfabetizzata venga esiliato colui che accetta il computer come metafora. Infatti sta emergendo un nuovo spazio mentale, i cui assiomi generativi non sono più fondati sulla codifica dei suoni del discorso tramite la notazione alfabetica, bensì sulla possibilità di immagazzinare e di manipolare l'informazione sotto forma di bit binari. Non propongo di studiare gli effetti che il computer, in quanto strumento tecnico, ha sulla conservazione di registrazioni scritte e sull'accesso alle medesime; né propongo di studiare come lo si possa usare per insegnare l'abbicci o quali siano gli spazi che il computer lascia allo stile e alla composizione. Invito piuttosto a riflettere su una serie di termini e di idee, che collegano e uniscono tra loro una nuova serie di concetti, la cui comune metafora è il computer, e che non sembra appartenere allo spazio dell'alfabetizzazione, nell'ambito della quale ha inizialmente preso forma la pedagogia.

Nel richiamare l'attenzione su questi problemi, voglio evitare la tentazione di assegnare alla macchina elettronica qualsiasi funzione casuale. Come hanno sbagliato gli storici che sostenevano che senza la stampa la mente occidentale non sarebbe stata plasmata dal pensiero lineare, così sarebbe sbagliato ritenere che il computer in sé costituisca una minaccia per la sopravvivenza della mente alfabetizzata. La combinazione di piccoli artifici tecnici negli *scriptoria* dei monasteri duecenteschi ha creato il testo visibile, nel quale un'evoluzione assai complessa di stili di vita e immaginario alfabetizzati ha trovato il proprio specchio ideale, secoli prima che Gutenberg incidesse il suo primo carattere. E credo che in futuro gli storici vedranno una relazione analoga tra il computer e l'atrofizzazione dello spazio alfabetizzato. In circostanze troppo complesse perché se ne possa far cenno, al culmine del processo di sviluppo economico ed educativo, nel secondo quarto del ventesimo secolo, la rete di assiomi alfabetizzati si è indebolita e il nuovo spazio o struttura mentale ha la propria metafora nella *Macchina*

che gira. Non sarebbe sensato indicare in questa sede il modo in cui si potrebbe studiare questa nuova frattura. Ma rievocando una storia narrata da Orwell, spero di dare credibilità alla mia convinzione, secondo la quale l'esplorazione della suddetta frattura è fondamentale per qualsiasi ricerca su ciò che dovrebbe essere l'educazione.

È importante ricordare che, all'epoca in cui Orwell lavorava al 1984, il linguaggio della teoria del ruolo, che Mead, Linton e Murdock avevano coniato nel 1932, stava appena entrando nell'uso in sociologia. Il vocabolario cibernetico era limitato ai laboratori. Come romanziere, Orwell ha colto lo spirito del tempo e ha inventato la parabola di uno spazio mentale, i cui elementi non avevano ancora nome. Egli ha riflettuto sugli effetti che il trattamento del discorso come comunicazione avrebbe avuto sulle persone, prima ancora che fosse disponibile un computer su cui plasmarlo. Nel 1945 la Western Union ha pubblicato un annuncio sul *New York Times*, offrendo impiego a « portatori di comunicazioni », un neologismo eufemistico per indicare i fattorini addetti a recapitare messaggi. Questo è considerato il primo caso in cui il termine « comunicazione » è stato usato nel suo significato attuale.

Perciò, la Neolingua di Orwell è assai più che una caricatura del linguaggio propagandistico o una parodia dell'inglese di base che per un certo periodo, negli anni Trenta, l'aveva affascinato. Al termine del romanzo, la Neolingua diventa per lui il simbolo di qualcosa che all'epoca non aveva un equivalente in lingua inglese. Ciò risulta chiaro quando O'Brien, della Psicopolizia, dice a Smith, mentre lo sottopone a tortura: « Noi non ci contentiamo di distruggere i nostri nemici, noi li trasformiamo... Lo convertiamo [l'eretico]... gli diamo una forma del tutto nuova... Ne facciamo uno dei nostri, prima di ucciderlo... rendiamo perfetto il cervello, prima di farlo saltare ». A questo punto Smith, l'anti-eroe del romanzo, crede ancora che le parole di O'Brien debbano aver senso per chi le pronuncia. Ma poco dopo, Smith viene privato della sua mente alfabetiz-

zata. Deve convincersi che il mondo di O'Brien è anonimo e senza senso, e che la terapia alla quale viene sottoposto ha lo scopo di portarlo a farne parte.

Winston Smith lavora al Ministero della Verità. È specializzato nella manipolazione del linguaggio, nel fare propaganda utilizzando una caricatura dell'inglese di base. Effettua distorsioni estreme, che possono essere concepite soltanto da una mente alfabetizzata. O'Brien ha il compito di condurlo in un mondo del tutto nuovo, in uno « spazio » che Smith deve prima comprendere, poi accettare. O'Brien gli dice: « Ora dimmi un po' perché ci teniamo così stretti al potere... Su, parla! ». Immobilizzato dai legacci, Winston risponde: « Voi ci governate per il nostro bene. ... Voi credete che gli uomini non sono capaci di governarsi da sé... ». Questa risposta, che avrebbe soddisfatto l'inquisitore di Ivan nel racconto di Dostoevskij, fa infuriare O'Brien, che infligge a Winston una scarica elettrica più forte. « Il Partito ricerca il potere esclusivamente per i suoi propri fini ». O'Brien sostiene che lo Stato è il potere, e precedentemente aveva fatto capire a Smith che quel potere consisteva nella capacità di scrivere il libro. Winston dev'essere una riga di quel libro, scritto o riscritto dallo Stato. « Il potere consiste nel fare a pezzi i cervelli degli uomini », dice O'Brien, « e nel ricomporli in nuove forme e combinazioni di nostro gradimento ». La tortura fa capire a Winston che la Neolingua non è una forma distorta dell'inglese, bensì uno scambio di conoscenza insignificante, senza motivazione e senza identità. Quando O'Brien gli mostra quattro dita e dice che sono « tre », Winston deve capire il messaggio, non chi lo pronuncia. In mancanza di un termine inglese per indicare lo scambio di unità di messaggio tra macchine, Orwell chiama questo tipo di interrelazione « solipsismo collettivo ». Senza conoscere la parola appropriata, cioè « comunicazione », Winston arriva a comprendere il mondo in cui opera lo Stato di O'Brien. Ma Orwell insiste: la semplice comprensione di quel mondo non è sufficiente, bisogna accettarlo.

Per arrivare ad accettare la propria esistenza senza significato e senza identità, Winston deve essere sottoposto alla terapia definitiva nella « Stanza 101 ». Soltanto dopo aver tradito, egli accetta se stesso come parte di « un mondo fantastico, nel quale le cose accadono come dovrebbero », cioè su uno schermo. E per accettare di essere soltanto una unità di messaggio di un potere senza senso, Winston deve prima cancellare la propria identità. Né la violenza né il dolore riuscirebbero a spezzare quella che Orwell chiama la sua « dignità ». Per diventare privo di identità, come O'Brien, Winston deve tradire Julia, il suo ultimo amore. In seguito, quando i due amanti di un tempo s'incontreranno, ormai ridotti a gusci vuoti, sapranno che nella stanza 101 avevano inteso veramente dire ciò che avevano detto. Il tradimento di se stesso dinanzi ai topi era stato l'ultimo atto intenzionale di Winston. Secondo Orwell, soltanto il tradimento poteva integrare la vittima nel sistema solipsistico di comunicazione insignificante dei suoi aguzzini.

Ecco, vi ho raccontato la mia favola. È la storia dello Stato che si è trasformato in computer, e degli educatori, che programmano le persone in modo che si liberino di quella distalità tra identità e io, che era fiorita nell'ambito dello spazio alfabetizzato. Le persone imparano a definire se stesse come « il mio sistema », e a inserirsi come righe appropriate nel mega-testo. Nel romanzo Orwell parla con ironia. Racconta qualcosa di più che una storia ammonitrice, ma non descrive cose che riteneva realmente possibili. Ha rappresentato simbolicamente lo Stato che sopravvive alla società; la comunicazione tra interpreti di ruoli che sopravvivono alla mente alfabetizzata; persone che sopravvivono al tradimento della propria dignità. Per Orwell, 1984 era il simbolo di qualcosa di impossibile, che il suo genio giornalistico faceva sembrare imminente. Retrospectivamente, Orwell può sembrare ottimista. Egli pensava che la mente cibernetica si sarebbe diffusa soltanto per effetto di un'intensa istruzione. Di fatto oggi molte persone accettano il computer come metafora-chiave di loro stessi e della loro collo-

cazione nel mondo, senza bisogno di una stanza 101. E lo fanno con una competenza nell'uso della macchina non superiore a quella che i laici del tredicesimo secolo avevano nell'uso della penna e della pergamena. La mente cibernetica divora un nuovo tipo di laico, privo di assistenza da parte degli organi preposti all'educazione. Questo è il motivo per il quale all'inizio di questo scritto richiama l'attenzione su due quesiti che vengono posti raramente. Innanzi tutto, v'è ragione di credere che il nuovo interesse delle istituzioni educative nei confronti di una universalizzazione della capacità *tecnica* di leggere e scrivere possa, di fatto, rafforzare e diffondere la struttura mentale alfabetizzata? In secondo luogo, non è forse che la scuola è diventata un rito d'iniziazione che introduce alla mente cibernetica, celando a coloro che la frequentano la contraddizione tra i valori dell'alfabetizzazione che pretende di servire, e l'immagine computeristica che vende?

Con queste riflessioni spero di aver chiarito l'argomento e la necessità di intraprendere quanto prima la ricerca in questo campo. Una ricerca fondata sulla fenomenologia storica dei presupposti della parola. Solo la tecnica alfabetica ci consente di registrare il discorso e di concepire questa registrazione (alfabetica) come il linguaggio che usiamo parlando. Da questo presupposto sono determinati un certo modo di vedere il passato e di educare i giovani. La ricerca che auspico potrebbe iniziare a identificare i presupposti caratteristici e adatti all'istruzione solo nell'ambito di questo spazio mentale.

Poi la ricerca potrebbe cercare di scoprire fino a che punto i colti e gli illetterati condividono quella peculiare struttura mentale che si forma nelle società che usano l'alfabeto. Risulterebbe che la mente alfabetizzata è una stranezza storica, originaria del settimo secolo. Inoltre la ricerca potrebbe proseguire nell'esplorazione di questo spazio, che ha caratteristiche uniformi, ma tali da consentire le più svariate distorsioni e trasformazioni. Infine la ricerca sancirà l'eteronomia dello spazio alfabetizzato rispetto agli altri

tre mondi: quello delle società orali, quello delle società in cui si usano notazioni non alfabetiche e infine quello della mente cibernetica.

Come potete constatare, il mio mondo è quello dell'alfabetizzazione. Mi trovo a mio agio soltanto sull'isola dell'alfabeto. Ma vi convivo con molte altre persone, che non sanno né leggere né scrivere, ma la cui struttura mentale è fondamentalmente alfabetizzata, come la mia. Anche queste persone sono minacciate, come me, dal tradimento di quei chierici che dissolvono le parole del libro in un unico codice di comunicazione.

traduzione di Michele Buzzi

CARNE-
OCCA
CUORE

CORRADO

10

UNA
REI

CERVELLO

ONE-SONO-FELICE E LUI

MI-ESMANDA

BUDELLA

RAGIONE

BOCCA

MANI
OLECCE
PIEDI

GAMBE-GUANCIA
OCCHI TESTA
PELLE GOLA