

Incontro con Ivan D. Illich

Il «fenomeno» Illich

Era ormai da quasi due anni che Illich non si esprimeva più direttamente sui problemi scolastici e dell'educazione, molto probabilmente perché preso dalla denuncia delle aberrazioni della medicina moderna, ovvero di una precisa «nemesi medica», come suona il titolo del suo ultimo libro di cui dovrebbe essere imminente un'edizione francese.

Anche quest'ultima fatica dell'autore di **Descolarizzare la società** vuole, comunque, iscriversi in quel progetto di critica radicale del sistema di vita prodotto dalla civiltà industriale, critica di cui la scuola ha espressamente rappresentato solo un primo momento e una prima occasione.

Non per niente Illich imputa alla medicina di aver subito una metamorfosi degradante, di essersi istituzionalizzata e industrializzata, così come è successo all'educazione che è ormai prigioniera della scolarizzazione. E il confronto è, per molti versi, più che puntuale: così come la scuola non educa, la medicina non guarisce («Di tutte le industrie è diventata la più sprecona, la più inquinante, la più grande produttrice e diffonditrice di malattie»; «Aiutando gli uomini a sopportare — invece che a debellare — ciò che li distrugge, contribuisce essa stessa sostanzialmente alla effettiva distruzione del genere umano»); così come è auspicabile una «descolarizzazione della società», allo stesso modo bisogna lottare contro la «medicalizzazione della salute».

Il furore polemico nei confronti della medicina è, forse, ancora maggiore che nei confronti della scuola. Illich l'accusa, infatti, di essere all'origine di una precisa quanto pericolosa «iatrogenesi strutturale o esistenziale», espressione con la quale intende dire — secondo le chiarificazioni di M. Bosquet, al quale dobbiamo le anticipazioni sulla **Nemesi medica** — che «l'invasenza medico-farmaceutica, la medicalizzazione della salute, della malattia, della gravidanza, della nascita, della sessualità e della morte hanno distrutto negli individui anche il fondamento ultimo della salute: la capacità cioè di assumere la propria condizione e di far fronte, da se stessi, agli eventi e alle prove dell'esistenza biologica»¹). Ovviamente, anche l'attacco sferrato da Illich alla medicina non mancherà di suscitare risposte polemiche, forse in maniera meno intensa rispetto alla precedente proposta di descolarizzare la società, in quanto — come già non si è mancato di far notare — «non si può parlare della medicina come si parla della scuola, perché non si può parlare della morte come si parla del sapere»²).

E poi, forse, anche perché a Illich ci si sta abituando: lo si sta «scoprendo» come qualcuno che, a ben guardare, non dice più niente di nuovo sui mali della civiltà industriale, e quindi lo si scheda semplicemente come colui che, proponendo un'ipotesi di «convivialità», ha tentato di stimolare più o meno epidermicamente la già scarsa attitudine all'«immaginazione sociologica»... Ma è corretto ridurre in questi termini quello che F. Gausson, in un ampio articolo do-

documentato e problematico apparso su **Le Monde** (11. 4. 1972), aveva definito «il fenomeno Illich»?

È stato per cercare di rispondere a quest'interrogativo che mi sono recato a Montreux, sperando di incontrare Illich, il quale, invitato alla settimana di studi («L'insegnante: mito e realtà») organizzata dalla Società Svizzera dei Professori dell'Insegnamento Secondario (SSEPS), avrebbe tenuto, giovedì dieci aprile, una conferenza sul tema: «Gli insegnanti sono necessari?». Durante il viaggio mi ero ripetutamente chiesto perché era stato invitato proprio Illich a parlare sulla necessità o meno della figura e del ruolo degli insegnanti. E come mai, poi, Illich aveva accettato di impegnarsi su una domanda a cui non avrebbe potuto che dare una risposta seccamente e inequivocabilmente negativa?

Per quel che concerne quest'ultimo interrogativo la chiarificazione potrebbe trovarsi nell'analisi di un recente articolo che il profeta della convivialità ha scritto in collaborazione con Etienne Verne, **Le piège de l'école à vie**, e che è apparso su **Le monde de l'éducation** del gennaio scorso. Lo scritto, scaturito dall'esame dei documenti preparatori per la riunione dei ministri europei della educazione che si terrà il prossimo mese di giugno a Stoccolma, riveste una certa quale importanza, e non solo perché segna — insieme alla conferenza di Montreux — una parentesi di ritorno, da parte di Illich, sulla problematica educativa. Fin dall'esordio vi si constata, infatti, che «l'analyse des dysfonctionnements des systèmes scolaires de formation ne mobilise plus personne. Ni les experts qui en ont établi les données, ni les politiques qui ont décidé les parades, ni les enseignants qui s'en ont accommodés. Les conclusions en sont déposées dans les bibliothèques, et les grandes bureaucraties internationales se chargent elles-mêmes de le diffuser».

Contro una nuova incarnazione dell'illusione pedagogica

Illich, insomma, è ritornato sui problemi dell'educazione per denunciare una sorta di «consenso all'inefficienza» che, sposando l'ideologia dell'educazione permanente non solo si illude, ma dimostra anche quanto sia dannoso e perverso. Dannoso per le enormi somme di denaro di cui viene ad essere privata la comunità, e in particolare la classe lavoratrice: «jusqu'à faire, par exemple, du salaire de l'ouvrier français la source obligatoire d'une formation qu'il ne demande pas lui-même, dont il ne bénéficie presque pas mais qui sert à son adaptation, à son intégration, à sa domestication et à sa domination».

Perverso, poi, in quanto il progetto stesso di una scolarizzazione che continua per tutta la vita non solo tende a prolungare l'infanzia e la dipendenza dell'uomo fino alla morte, ma soprattutto perché rivela una capacità demoniaca dell'ideologia industriale nel recuperare, per una utilizzazione funzionale ai propri interessi, anche le tematiche della rivoluzione culturale e/o



Ivan D. Illich

della rivoluzione permanente: «... les pédagogues, mais aussi les politiques, présentaient l'éducation permanente, non pas comme une nouvelle méthode pédagogique, mais comme un nouveau modèle social qui allait chercher ses lettres de noblesse soit dans le prestige de la révolution culturelle ou les brumes de la révolution permanente, soit dans le cadre utopique d'une société nouvelle à instaurer, soit dans la perspective plus volontariste d'un combat politique à mener permettant de choisir aujourd'hui ce que nous voulons que soit notre avenir demain».

Si tratta di una perversità, infine, che non esita, secondo la denuncia di Illich, a fare propria anche la diagnosi e la proposta della descolarizzazione, ovviamente per stravolgerla ancora una volta ai propri fini: «Récupérée par l'idéologie industrielle, la déscolarisation sert à ce transfert (cioè, come ha chiarito nel capoverso che precede, l'urgenza di trasferire all'educazione continua quelle funzioni che la scuola assicura sempre peggio), come la 'conscientisation' sert aujourd'hui aux fascismes. Comme elle sert à la promotion de l'éducation sans écoles et aux écoles sans murs, aux satellites éducatifs et à l'industrie du savoir, aux machines à enseigner et aux systèmes multi-media, la déscolarisation sert à l'éducation permanente».

È in quest'ottica che per Illich, va collocato il problema degli educatori professionisti,

perché se per un verso la scolarizzazione perpetua, che ha come fine l'infantilizzazione della vita e l'incompetenza permanente, crea nuove possibilità d'impiego e rappresenta, quindi, una boccata d'ossigeno per la disoccupazione intellettuale; per un altro verso essa finisce per ritorcersi contro gli stessi interessati. A ben guardare, insomma, la strategia dell'educazione ricorrente-permanente costituisce anche una decisa limitazione dell'autonomia personale dei «formateurs», castrando la loro capacità di lotta contro il sistema e al suo interno.

Niente di nuovo, quindi, e/o di diverso, perché — com'è noto — la limitazione della autonomia personale, la lenta agonia della libertà storica e concreta dell'individuo è, per l'apostolo del capovolgimento delle istituzioni, un delitto che, quanto più questa civiltà marcia verso la propria dissoluzione, tanto più diventa diffuso: è il fatto normale dell'esistenza. Ora, è su questa normale «scena» esistenziale che anche l'insegnante recita la sua parte, e perciò non ha senso far finta di dimenticarlo, ricorrendo a interrogativi che, nella migliore delle ipotesi, sono finzioni retoriche, quando invece sarebbe il caso di tener presente che «soltanto gli insegnanti e i preti sono, fra i professionisti, quelli che si sentono in diritto di entrare nelle faccende private dei loro clienti nell'atto stesso in cui predicano a un uditorio che è loro prigioniero» 3).

«Une question obscène»

Nella conferenza di Montreux Illich — ed è qui che ha avuto inizio il mio «incontro» con lui — s'è sforzato di ricondurre gli insegnanti sulla scena. E l'ha fatto esordendo con uno di quei sottili giochi sul significato delle parole in cui è fin troppo bravo.

— Gli insegnanti sono necessari? — si è chiesto, e ha proseguito: normalmente la domanda è considerata «oscena», cioè fuori dal proscenio 4) della discussione pedagogica. Forse perché si parte dall'idea che si è professori e che, perciò, non è il caso di mettere in questione l'esistenza di questa professione nella società. Ma la domanda — «oscena», alla lettera — va ricollocata al suo posto. E per farlo ha ricordato un'argomentazione di Paul Goodman durante una conversazione polemica con Edgar Friedenberg, avvenuta a casa di Illich a New York. Friedenberg, irritato, contestava a Goodman il diritto di negare la legittimità della professione di educatore: «È indecente — gli disse — che proprio tu che perseguiti continuamente la gente, tu che corri dietro i giovani per imporre loro la tua problematica e li accalappi a destra e a manca — proprio tu continui a dire che la professione di educatore è illegittima». Al che Goodman rispose: «Edgar, tu non hai capito niente. C'è un'enorme differenza tra il libertino e il prostituto. Chi si prostituisce fa ciò che gli si chiede, a un'ora e in un luogo preciso, con la persona che gli viene mandata; il libertino, invece, si assume la totale responsabilità personale per ciò che fa, nell'intimità del rapporto con l'altro a cui si impone».

Goodman avrebbe così fatto capire a Illich che interrogarsi sulla necessità o meno degli educatori nella società può risultare una domanda retorica — un prurito della falsa coscienza — se non è inserita nel contesto di quella vasta crisi che ha intaccato tutte

le istituzioni. Ed è solo a questo punto che risulta evidente il fatto che non si può fare l'educatore, all'interno di un'istituzione come la scuola, senza, per ciò stesso, rafforzarne la struttura. Il destino dell'educatore è, così, in parte segnato: è un destino ambiguo . . . di prostituzione in, e attraverso, un'istituzione!

A parziale chiarimento della severità dell'accostamento può, però, servire l'immagine della Maddalena evangelica: così com'è ancor possibile incontrare Maddalene che amano veramente, allo stesso modo

è ancora possibile incontrare educatori in grado di assumersi tutta la responsabilità di un autentico rapporto umano di cui sono capaci.

Gli insegnanti, allora, sono necessari? Certo, la società moderna ha bisogno di figure del genere . . . così come in certi periodi ha avuto bisogno, per preservare la serenità della vita familiare, delle case di tolleranza! È tutta qui l'oscenità della domanda, ma — conclude Illich — quello che, al momento attuale, più conta è che l'educatore diventi pienamente consapevole di questo: le stes-

IVAN D. ILLICH notizie biobibliografiche

— *Le notizie biografiche sul fondatore del CIDOC si trovano facilmente sulle sovraccoperte dei suoi libri che sono stati tradotti in italiano da Mondadori e da Armando. Per una discordanza che potrebbe sembrare curiosa, ma che tutto sommato non stona con il personaggio, Mondadori lo fa nascere nel 1926 a Vienna, mentre Armando anticipa la data al 1925 e sposta l'evento a Spalato. Sempre dalle fonti citate si apprende che la madre era tedesca di origine ebraica e il padre un ingegnere dalmata di religione cattolica.*

— *Illich ha conseguito a Firenze, presso il liceo «Leonardo da Vinci», la maturità scientifica (A. MONASTA, Rovesciare le Istituzioni - in Scuola e città, 5/1973) e a Firenze ha intrapreso gli studi universitari in psicologia, storia dell'arte e cristallografia, spostandosi poi a Roma presso la Pontificia Università Gregoriana, e addottorandosi, infine, in storia a Salisburgo.*

— *Ordinato sacerdote nel 1951, è stato cappellano per cinque anni in una parrocchia di New York, passando poi, e fino al 1960, all'incarico di prorettore dell'Università Cattolica di Porto Rico.*

— *Dal 1961 si è stabilito a Cuernavaca, nel Messico, dove ha fondato il CIDOC (Centro di documentazione interculturale), un'istituzione che funziona come una specie di ufficio-studi, anzi di un seminario permanente dove le idee di Illich vengono elaborate e discusse (J. M. DOMENACH - P. THIBAUD, Avancer avec Illich - in Esprit, 7-8/1973).*

— *Nel 1967 ha chiesto ed ottenuto la dispensa temporanea degli obblighi sacerdotali e dal 1969 è tornato definitivamente allo stato laicale.*

Opere di Illich tradotte in italiano:

- *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972;
- *Distruggere la scuola - Sei saggi sulla descolarizzazione*, Centro di documentazione di Pistoia (a cura di M. Miegge) s. d.;
- *Rovesciare le istituzioni*, Armando, Roma 1973;
- *Capovolgere le istituzioni*, in *Illich in discussione*, Emme Edizioni, s. l., s. d.;
- *La convivialità*, Mondadori, Milano 1974;
- *Energia, velocità e giustizia sociale*, Feltrinelli, Milano 1974;

Scritti di Illich in francese

(a complemento di quelli disponibili in italiano):

- *Contre la production du bien-être*, in *Esprit*, 7-8/1973;
- *Le piège de l'école à vie*, in *Le Monde de l'éducation* - gennaio 1975;
- *Fuir la douleur?*, in *Esprit*, 3/1975 (si tratta di un capitolo dell'atteso libro sui mali prodotti dalla medicina e che avrà come titolo «Nemesi medica»).

— *ESPRIT*, marzo 1972: *Illich en débat* (Th. Adam, P. Caussat, J. P. Chevenement, P. Fraisse, Y. Goussault, P. Kende, J. W. Lapiere, M. Panoff, H. Pequignot, discutono il saggio di Illich *Capovolgere le Istituzioni* - cfr. trad. it. citata, per le Emme Edizioni, che è preceduta da un'introduzione di G. Cavallini -).

— F. GAUSSEN, *Faut-il détruire l'école? Le «phénomène Illich»* - in *Le Monde*, II. 4. 1974.

— J. VIDAL, *À propos d'Illich* - in *Cahiers Pédagogiques*, 109, dicembre 1972 (nello stesso numero è dedicato a Illich un «colloque» a cui hanno partecipato: E. Angelier, P. Barberis, G. Berger, M. J. Dardelin, F. de L'Espinay, J. C. Filoux, R. Fonvielle, B. Ginesty, D. Hameline, G. Lapassade, M. Leonhardt, R. Lourau, J. Petite, D. Pivetau, P. Thibaud, E. Verne).

— M. CATTANEO, *Distruggere la scuola? - in Scuola Italiana Moderna*, LXXXI, n. 16/72.

— E. GIAMMACCHERI, *Le idee di Ivan Illich sulla descolarizzazione* - in *Pedagogia e Vita*, ser. 34, n. 1/72.

— L. LOMBARDO RADICE, *La descolarizzazione a chi gioverebbe?* - in *La Riforma della Scuola*, a. XVIII, n. 11/72 (dello stesso autore si veda anche: *La descolarizzazione a chi servirebbe?* Replica - in *La Riforma della Scuola*, a. XIX, n. 2/73).

— A. VISALBERGHI, *Morte della scuola?* - in *La Ricerca*, 15 ottobre 1972.

— *La descolarizzazione nell'era tecnologica*, a cura di W. K. Richmond e M. Laeng, Armando, Roma 1973.

— H. VON HENTING, *I. Illich e le alternative alla scuola*. Oltre le esperienze di Cuernavaca, Armando, Roma 1973.

— A. MONASTA, *Rovesciare le istituzioni - in Scuola e Città*, n. 5/73.

— D. CASTELNUOVO FRIGESSI, *La crisi della scuola in alcuni libri* - in *Quaderni Piacentini*, n. 48-49/73.

— F. RUSSO, *Ivan Illich: «descolarizzare la società»* - in *La civiltà Cattolica*, a. 124, Vol. I., 2944/73.

— ALAIN DUNAND, *Retooling Society* - in *Esprit*, 7-8/73.

— H. SCHWEMBER, *Convivialité et socialisme* - in *Esprit*, 7-8/73.

— BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, *La loi contre la loi* - in *Esprit*, 7-8/73.

— C. VOLPI, *Descolarizzazione e alternative pedagogiche*, Bulzoni, Roma 1974.

— M. HUBERMAN, *Réflexions sur les thèses d'Ivan Illich* - in *Études Pédagogiques*, 1974

— M. BOSQUET su *L'Espresso*, n. 44/77 *Ne uccide di più la fiata*.

— N. BENSARD su *L'Espresso*, n. 46/74 *Eppure c'è qualcuno che guarisce*

— G. Cives, *Ivan Illich in Francia e in Italia - in Scuola e Città*, n. 1/75.

(a. s.)

se limitazioni che la scuola come istituzione gli impone possono anche costituire un'occasione straordinaria di libertà — l'occasione di scegliere e di incarnare l'immagine della Maddalena che si impegna nella società moderna.

Sradicamento e utopia

Dopo la conferenza, nel pomeriggio, siamo in tre a incontrarci con Illich per rivolgergli alcune domande volutamente polemiche. Gli facciamo notare, anzitutto:

— Il linguaggio che ha usato per trattare il tema della necessità sociale degli insegnanti è stato un linguaggio evasivo, quasi ermetico.

— Per quel che riguarda il linguaggio, debbo precisare che io non ho una lingua materna. Io non ho patria: ho vissuto gran parte della mia vita in esilio, da qualche parte, di conseguenza non ho radici in un luogo preciso in un gruppo politico primario . . . E poi non posso permettermi di fare il poeta. Ciò che nella mia vita mi ha favorito è stato il fatto di parlare diverse lingue . . . ma io non scrivo in una lingua viva: un uomo senza lingua materna finisce inevitabilmente per parlare qualsiasi lingua (il francese, il tedesco, l'inglese) in maniera diversa da quando scrive — la mia lingua scritta è nettamente differente dalla mia lingua parlata. Si tratta, come dire?, di un destino, una limitazione — un po' come essere zoppo.

Mi accusate di usare un linguaggio ermetico? Forse si tratta di un linguaggio troppo semplice per essere preso sul serio . . .

Quando si deve far fronte a dei sistemi ieratici, come quello educativo, in cui si è sviluppata una molteplicità di linguaggi, quali ad esempio quelli che si parlano nelle differenti sezioni specializzate di questo congresso (talmente specializzate che le persone non riescono a capirsi l'una con l'altra) . . . Mi pare che, in casi del genere, uno dei modi, uno degli approcci necessari per una critica sia proprio quello di sviluppare un metalinguaggio . . . qualcosa per fare boom! — dire insomma: alti! spiegateci di cosa state parlando. E in seguito riformulare la domanda posta attraverso un'immagine, un'analogia, una parabola estremamente semplice (cosa che certe volte riesce, certe altre no — ovviamente è diverso farlo in un linguaggio scritto o in un linguaggio parlato).

Comunque quello che mi ero proposto era di rinviare la domanda che mi era stata posta nel titolo in maniera, come dire?, condiscendente, trasformare questa condiscendenza del titolo in una preoccupazione onirica . . . Voglio dire che ritengo di essere riuscito nell'intento se qualcuno dei presenti domani, a colazione, dirà di aver fatto un nuovo tipo di sogno . . .

— Quello che lei dice, comunque, e soprattutto la sua diagnosi della civiltà industriale è stato già, nella sostanza, detto da altri. Già Rousseau . . .

— Mi si onora dicendomi che non sono originale. Io sono anzitutto un historien, sono anzitutto un uomo che vuole considerare il presente nella sua dialettica storica. Non sono un futurista, non mi occupo del futuro — ho solo qualche speranza per l'avvenire, ma niente di preciso . . .

Ho cercato, durante tutta la mia vita, di formarmi, di ricalcare il mio pensiero, sui grandi testi del passato. Se voi, con una certa finezza, avete notato che le mie affermazioni sono in effetti citazioni dai miei autori . . . ebbene voi mi onorate. Si tratta di cose che altri hanno già detto, è chiaro: non c'è niente di nuovo in quello che dico. Io parlo di differenti tipi di istituzionalizzazione che corrispondono a differenti forme di realizzare valori: di una istituzione che corrisponde alla organizzazione nella produzione di valori di uso, di un'altra che principalmente serve la produzione di valori di intercambio . . . E dico che quando

in una società quei tratti, quegli aspetti culturali, che servono fondamentalmente l'aumento della produttività istituzionale eteronoma di mercanzia industriale, crescono più in là di una certa proporzione nel totale dei tratti culturali, allora inevitabilmente i tratti culturali che permettono la produzione dei valori di uso sono paralizzati, si disfano, e la capacità della società di realizzare i suoi fini si smarrisce, diventa piccola, miserabile, cessa. Questo è quello che dico.

Rousseau? Ma Rousseau non ha vissuto in una società industriale, non l'ha conosciuta . . . Io vivo verso la fine della rivoluzione industriale, ma non mi comparo a Rousseau.

— Come è riuscito a maturare nella sua esperienza le cose che dice: a convincersi, ad esempio, della necessità di trasformare il sistema educativo . . .

— Io non sono per niente interessato alla trasformazione del sistema educativo, bensì alla trasformazione della società. Nel sistema educativo vedo nient'altro che un epifenomeno strampalato della società industriale che diventa il suo mercato principale, il suo mercato di lavoro più importante — il consumatore della fetta più grossa del budget, delle finanze.

— Nelle critiche che le vengono rivolte ricorre spesso l'accusa di utopismo. Quali rapporti ha la sua utopia con la realtà, con il possibile?

— Non sono cosciente di presentare un'utopia. Il mio lavoro, nell'educazione, nella medicina, nello studio dell'uso dell'energia, nei trasporti e nell'habitat . . . — per lo meno nella mia intenzione, erano studi sui criteri di disegno negativi dei mezzi strettamente materiali di produzione . . . dentro dei quali limiti si danno alternative politiche.

Credo che stiamo scoprendo in questi ultimi quindici anni — di fronte a questo parossismo dell'applicazione scientifica nella tecnologia che diventa il suo proprio fine — stiamo scoprendo che esistono, dentro gli strumenti meramente materiali di produzione, certe dimensioni; e se uno di questi mezzi cresce in una di queste dimensioni oltre una certa soglia, inevitabilmente questo mezzo assume una struttura tale che qualsiasi società che lo utilizzi nella produzione di beni o di servizi impone alle relazioni sociali di produzione caratteristiche esplosive . . . di sfruttamento mutuo.

Il mio lavoro si orienta verso l'identificazione delle condizioni strettamente materiali dentro le quali si danno utopie realizzabili. Non mi interessa proporre una utopia piuttosto che un'altra, ma riconoscere quelle soglie materiali più in là delle quali non esiste la possibilità dell'utilizzazione di un mezzo in un'utopia realizzabile.

— Per concludere, torniamo alla conferenza di stamattina: forse lei non ha risposto alla domanda «gli insegnanti sono necessari?» . . .

— Io ho cercato di rispondere in modo generalissimo: i professionisti dell'educazione, in una società altamente scientifica — diciamo in una società che marcia nelle esperienze scientifiche già da un secolo e mezzo —, sono necessari? Ho cercato di fornire, né più e né meno — come ho già detto —, una teoria generale capace di spiegare il perché . . . una teoria che tocca la controproduttività di tutte le nostre grandi istituzioni. Da qui ho cercato di stimolare il pensiero su la controproduttività specifica della scuola, che sembrava essere rimasta fuori da quello che questo congresso desidera discutere . . . È ben da discutere il prezzo dell'educazione, l'externalità dell'educazione.

Io mi domando perché in una società altamente razionale si debba avere più o non meno bisogno dell'insegnante. Ho cercato di far vedere che senza insegnanti una società non può esistere, ma che più un insegnante diventa un embauché, un funzionario, un professionista, più la sua funzione diventa ambigua — per questo ho utilizzato l'immagine della prostituta (le prostitute le potete avere sempre con voi).

Insomma ho voluto dire: certi dovranno ben assumersi quel compito — in una società non insegnano tutti, non tutti sono educatori professionisti —, e colui che deve prendere questa funzione professionale sulle sue spalle non potrà evitare d'essere funzionario, e come funzionario rinforzare un'istituzione repressiva, un'istituzione distruttrice. Dipenderà, insomma, dal suo grado di indipendenza, di libertà (questa mattina ho parlato di cinismo) verso l'istituzione se potrà o no essere anche libero in qualche raro contatto con l'altro in classe . . .

— Dovrà, insomma essere un emarginato come lei . . .

— Ho utilizzato l'immagine della Maddalena . . . non so se mi spiego. Tutto ciò che volevo fare era porre una questione fondamentale: l'insegnante è, sì o no, ambiguo come una prostituta?

Dopo un incontro, inevitabilmente, lo stesso materiale documentario registra che ci si è fatti prendere dalle circostanze, e, attraverso i silenzi delle cose non dette, rivela che ci si è lasciati sfuggire occasioni e possibilità. Per esempio avrei potuto chiedere a Illich:

— la sua descolarizzazione a chi gioverebbe?

— perché si ostina a contrabbandare un modello di un uomo impastato in una eclettica e improbabile virtù stoica?

— perché si ostina a fare una diagnosi della civiltà industriale limitandosi, tutto sommato, alla sovrastruttura?

Forse Illich avrebbe continuato a rispondermi con quel suo tono ingenuo e calcolato, con quella accondiscendenza che, superata una certa soglia, diventa chiusura ispirata e testarda. Perché se è vero che Illich nega di essere un neoluddista, altrettanto vero è che le sue analogie, le sue parabole, di cui ama intessere le domande e le risposte, risuonano di un antico rimpianto. Il rimpianto — come è stato giustamente osservato — per una dimensione medioevale dell'esistenza (S. Tommaso non è forse l'autore più citato nei suoi scritti?), per una società in cui «l'artigiano e l'apprendista erano utili alla comunità sia facendo le scarpe che cantando alla messa» 5).

Ma davanti ai pericoli che la nostra civiltà sta vivendo, i pericoli di ripiombare in un nuovo medioevo, seppure tecnocratico, e in una visione neofeudale dei rapporti sociali — davanti a questi pericoli c'è da chiedersi fino a che punto la ragione possa ancora permettersi il lusso di elaborare parabole che disintegrano ogni precisa collocazione spaziotemporale. Forse, quello di Illich, è un modo come un altro di tentare di radicare nelle coscienze che quanto succede è inevitabile.

Antonio Spadafora

Note

1) M. BOSQUET, nell'articolo apparso su L'Espresso (Ne uccide di più la fiala), n. 44 novembre 1974.

2) N. BENSARD, nell'articolo apparso su L'Espresso (Eppure c'è qualcuno che guarisce), n. 46 novembre 1974.

3) I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Milano II. ed. 1973, pag. 65.

4) In effetti *osceno* è di etimologia incerta: «dal latino *obscaenus* = di cattivo augurio, che vagamente potrebbe essere connesso con *scaena* (*scena*) oppure *scaevus* (sinistro), senza sufficiente evidenza» - G. Devoto, *Avviamento all'etimologia italiana*, Firenze 1968.

5) DELIA CASTELNUOVO FRIGESSI, *La crisi della scuola in alcuni libri* - in *Quaderni Piacentini* n. 48-49/1973, pag. 66.