

Ripensiamo la scuola

di Vita Cosentino

Le mie riflessioni prendono le mosse da un piccolo incidente comunicativo capitato quando Renato Alfieri è venuto alla Libreria delle donne a propormi questo incontro a Paderno. Nella nostra conversazione c'era una sfasatura che mi ha fatto pensare che sono passati 20 anni dall'inizio delle pratiche femminili a scuola, e oggi piuttosto ha senso chiedersi se e come quelle invenzioni e quelle pratiche possano contribuire a ripensare la scuola, possano aiutare a orientarci nelle contraddizioni del presente, a riprendere slancio di pensiero come insegnanti nelle difficoltà del presente (che non sono poche).

Tornando a casa ho capito che questo era il mio orientamento di fondo e il tema di cui voglio parlarvi. A riguardare quello che abbiamo agito e capito con la Pedagogia della differenza prima, dal 1985, in percorsi di sole donne, con l'Autoriforma gentile poi, dal 1994, in percorsi di donne e uomini, io penso che abbiamo introdotto a scuola idee e pratiche che eccedono sia il vecchio modello della trasmissione sia il nuovo che cercano di imporre e che le scuole, soprattutto quelle elementari hanno cercato di contrastare in ogni modo. Tutti i sistemi scolastici occidentali stanno attraversando una crisi profonda e io penso che queste idee e pratiche possano contribuire fortemente a ripensare la scuola e l'orizzonte di senso in cui collocarla.

I due modelli sono noti e li richiamerò brevemente. Il primo è stato più e più volte criticato da Guido Armellini dell'Autoriforma nei suoi articoli. "è l'idea dell'insegnamento come "trasmissione" di saperi codificati: da un lato le discipline da insegnare, dall'altro le tecniche per farle penetrare, a dosi crescenti, nella testa dei discenti. Specialisti e pedagogisti spiegano all'insegnante ciò che deve sapere e saper fare, in modo che lui o lei possano spiegare ai bambini ciò che dovranno sapere e saper fare per essere accolti a pieno titolo nella società degli adulti; gli illustrano anche gli strumenti adatti a "misurare" la quantità di apprendimento entrato nella testa del bambino o della bambina e le strategie adatte a correre ai ripari quando la dose non è sufficiente. Ma la scuola, quando va come deve, non è questo. E' il luogo in cui si incontrano generazioni diverse, su uno sfondo per molti aspetti lacerante di crisi di valori e di modelli. Pensare che tutto si risolva in un asettico e unidirezionale passaggio di valori e di saperi è illusorio." (Linea d'ombra 1996)

Del nuovo che avanza ne fa un racconto lucido, sebbene venato da una cupezza che rischia di sfociare nel negativismo, Paola Mastrocola un'insegnante di Torino in un libro recente che ha fatto molto discutere. "La scuola raccontata al mio cane", edito da Guanda. La Mastrocola nel suo libro narra in soggettiva quello che è capitato negli ultimi anni nella sua scuola, cosa ha portato il nuovo.

Afferma che insegnare la letteratura (che è il suo mestiere) è diventato il mestiere che non c'è più, perché tutto è diventato progetto e progettabile e la propria materia di insegnamento è una specie di "mobile utile a ospitare soprammobili... belli, luccicanti e disposti in fila". Per es. un corso di scrittura, e si chiede "ma non è esattamente questo che fa un insegnante di italiano: insegnare a scrivere?"

È un mestiere che non c'è più anche per una ragione più profonda- dice - perché oggi chiedono di trasmettere i "saperi utili", cioè quello che so deve essere immediatamente "utile" e la letteratura invece appartiene all'"inutile".

Qui la Mastrocola ci dà un'indicazione molto importante su quello che sta capitando. Non è solo un fenomeno italiano. In quella concezione che sta diventando sempre più dominante la cultura e anche il tempo (che è l'elemento essenziale per instaurare una relazione) sono presi dentro, intrappolati in un meccanismo produttivistico e utilitaristico, hanno senso per l'utile. La cultura subisce una torsione verso l'immediatamente produttivo, diventa quella che puoi spendere immediatamente sul mercato, e il resto è appunto perdita di tempo. E questa concezione della cultura – ci dice anche la Mastrocola - sta entrando molto rapidamente nelle scuole superiori.

Oggi nelle scuole che conosco c'è un clima difficile. Serpeggia scoramento, fatica, disorientamento, senso di perdita, assieme a una capacità di tenuta che invece non si è persa soprattutto in quelli che sono considerati i gradi "bassi" dell'istruzione. Iniziative come questa degli incontri in biblioteca sono importanti perché in questo continuo essere travolti e travolte da nuove norme da applicare e che spesso urtano, stridono con i convincimenti profondi di un insegnante, creano spazi per fermarsi, prendere distanza e riflettere.

Il contributo che posso dare io al tema che è al centro di questa serata è dirvi che quello che ha messo in moto tutto, per me e tante altre 20 anni fa è stato lasciar irrompere una presa di coscienza, far irrompere la soggettività. Il risveglio della coscienza avviene di colpo e scombina tutti i giochi. Fa sì che quello che fino a un attimo prima si vedeva in un modo, un attimo dopo si vede con altri occhi. Ricordo che c'era appena stato un articolo di Antonio Faeti dal titolo "Le femministe non educano" che lamentava che era tutto fermo a Piccole donne, e un mese dopo La Pedagogia della differenza si era sparsa a macchia d'olio per tutta Italia e sono cominciate a fiorire riflessioni e ricerche di insegnanti sia in tutti i rami del sapere sia sul modo di fare scuola.

Non ho abbastanza parole per dire l'importanza della presa di coscienza e per dire come sia la questione decisiva. Mi aiuto con le parole di uno storico africano, Ki Zerbo "La coscienza, è un valore, un'entità che non si può tradurre in un'equazione da scoprire in un laboratorio! Contiene una forza invincibile, perché ritorna sempre a galla, persino quando si crede che ci sia solo la morte, la distruzione totale, l'annichilimento, l'annientamento. La vita e la coscienza, sono dei valori dello stesso ordine, mentre la ragione è un valore di un ordine diverso".

Anche quando tutto sembra perso, tutto può ricominciare a mettersi in moto, l'energia umana è sempre capace di rigenerarsi, come la lingua materna che è sempre pronta a rifiorire e aprirsi a nuovi significati.

Per questo io sono qui a riproporvi il gesto di 20 anni fa: lasciar irrompere la vostra soggettività di donne e di uomini.

Tratterò alcune questioni che sono state decisive nei nostri percorsi come presa di coscienza:

1) Prendere coscienza della differenza. Ci riporta immediatamente al fatto che siamo incarnati. Donne e uomini incarnati, bambini e bambine incarnati, con storie, vite, esperienze. Ciascuno ciascuna differente e in parte inconoscibile, per questo ciò che

ci serve di più per fare scuola è la curiosità nei confronti degli esseri umani. Una conseguenza più profonda è che cominciare a pensare in un'ottica di differenza mette in discussione una disposizione mentale, profondamente iscritta nella nostra cultura, che lavora nella nostra mente a nostra insaputa. Vandana Shiva la chiama "monocultura della mente" per intendere la creazione di un modello attraverso il disprezzo di ciò che è difforme. Ciò che è difforme viene inferiorizzato. La differenza femminile per moltissimo tempo è stata considerata un'inferiorità proprio attraverso questo meccanismo il cui modello era l'uomo. Le altre culture – ci rimprovera Vandana Shiva – vengono considerate inferiori proprio attraverso il considerare quella occidentale il modello a cui confrontarle.

"Pensare per modelli" è profondamente iscritto a scuola. Molte procedure richieste a scuola presuppongono un modello astratto di allievo, quello che a una determinata età, a un determinato punto del programma, deve saper dare determinate prestazioni, e finiamo per essere prigionieri di questo modello finché non ne prendiamo coscienza. A volte finiamo anche nell'accanimento, e non riusciamo più a vedere le qualità degli esseri umani che abbiamo davanti. Nel '93 un articolo di un maestro che ancora lavora con noi nell'autoriforma della scuola segnalava proprio questo:

"Un po' alla volta va formandosi nella nostra mente un bambino medio, quello che a una certa età e in una certa classe deve essere in grado di svolgere una serie di compiti e deve aver raggiunto una serie di competenze. Questo bambino medio, irreale parto della nostra mente, può diventare il nostro tiranno, quello che ci impedisce di vedere, capire e accettare il bambino reale".

Un esempio lampante di questo modo di procedere è la valutazione scolastica nel suo porsi come oggettiva e classificatoria. La valutazione classificatoria è esattamente questo: si definisce un modello ideale di studente, con tutto quello che deve saper fare, e poi si guardano i ragazzi che abbiamo davanti giudicandoli solo per quanto si avvicinano a questo modello. Ciò che ci rende più uguali viene preso in considerazione, non la diversità e la varietà che fanno la bellezza del nostro mondo.

2) prendere coscienza del nostro movente profondo, di ciò che ci muove, di ciò che ci ha fatto scegliere questo mestiere, non facile, mal pagato eppure io dico denso di soddisfazioni. Da un'indagine Istat di alcuni anni fa emergeva nelle scuole un'idea di *soddisfazione* che non era legata ai criteri che oggi sembrano dominanti come la *carriera*, il *denaro*, il *successo*, bensì a elementi squisitamente *umani* come la relazione con studenti e studentesse: emergeva la *passione per l'incontro* con le persone giovani, che siano bambini e bambine o adolescenti. Questo tipo di soddisfazioni, come risultava dai dati, era espresso più dalle donne, che oggi sono la stragrande maggioranza, a conferma che un'idea di scuola relazionale, in cui la qualità e la soddisfazione si giocano *in presenza*, nel fare lì bene il proprio lavoro, nell'assistere alla crescita umana e intellettuale di studenti e studentesse, è di matrice femminile.

Io posso dire il mio movente. Quello che mi ha fatto andare a scuola tutti i giorni è quello che chiamo l'appassionamento all'altro: mi ha sempre incantato il momento in cui una giovane mente *prende il volo*. In quei momenti anche le classi più confusionarie e sofferenti improvvisamente tacciono, capiscono che sta capitando qualcosa di importante che dà il senso al nostro esserci lì tutti i giorni, e l'energia per tornare in un luogo che il più delle volte è noioso, irritante... ma è successo e può succedere ancora a lei, a lui, all'ultimo della classe. Io ho sempre insegnato in classi affollate e difficili nella periferia urbana milanese, per cui l'appassionamento è alle potenzialità sepolte in ogni essere umano, con la fiducia di farle emergere.

E' una forma di amore, è dello stesso ordine dell'amore materno nel miglior senso: veder

crescere la creatura che si è messa al mondo.

Per un'insegnante donna come sono io è un movente profondo e quasi indicibile. Fa parte di quell'ordine di cose che sono e basta e che sta trovando parole solo in questi ultimi decenni attraverso l'elaborazione teorica femminile attraverso un pensiero della nascita, che si incrocia con una riflessione maschile, come quella di Guido Armellini con cui lavoro all'autoriforma della scuola, che ha decostruito l'idea del potere e del controllo, a favore della relazione.

Vorrei sottolineare un altro aspetto: una relazione non è niente di pacificato o di ideale, una relazione viva è attraversata da emozioni anche negative, da contrasti, da conflitti. Dire il senso dell'insegnamento come relazione significa un mettersi in questione, un esserci consapevolmente e una capacità di tenuta, in grado di cambiare i giochi, che spesso gli adolescenti innescano, con risposte spiazzanti e impreviste. E questo è il bello dell'insegnare ma è anche una grande fatica.

3) Prendere coscienza che entrambi i modelli sopra descritti ci spossano della nostra capacità di insegnare, essendo diventata appannaggio di specialisti esterni alla scuola, quello che il mio amico Armellini chiama il ceto buropedagogico, tutti dotati di quella capacità divinatoria che già mettevano in discussione i ragazzi di don Milani nel '67 quando in Lettera a una professoressa scrivevano "che insegna pedagogia all'università, i ragazzi non ha bisogno di guardarli. Li sa tutti a mente come noi si sa le tabelline". Questo meccanismo di funzionamento delle nostre società moderne occidentali non riguarda solo la scuola. Ivan Illich già molti anni fa aveva criticato il costruito culturale che vi è alla base, cioè pensare pedagogicamente l'intera società. Per essere quello che sei, padre, madre, insegnante eccetera, devi ricevere un'apposita formazione. E' un paradigma di incapacità a essere che toglie credito a ciò che vediamo con i nostri occhi e sentiamo con le nostre orecchie. L'esperienza diventa inessenziale a favore di altre forme di validazione della realtà per es. gli esperti i giornali ecc. Le tecniche sostituiscono l'interrogazione dell'esperienza viva e la modificazione dei soggetti coinvolti.

Nella Pedagogia della differenza ci siamo legittimate a pensare "in proprio". Ricordo che avevamo intitolato provocatoriamente "Sapere di sapere" il libro uscito nel '95 a cura di Anna Maria Piussi e Letizia Bianchi sui percorsi di autoaggiornamento attuati rompendo con il senso di inadeguatezza che da quel meccanismo deriva e con l'essere all'inseguimento dell'ultima "ricetta" fornita dagli esperti.

Oggi ancora di più è necessaria la consapevolezza che solo riprendendo nelle nostre mani la capacità di pensiero e di invenzione torneremo ad essere maestre e maestri di una generazione giovane che io vedo messa fortemente in difficoltà da ciò che sta capitando. Una delle idee base su cui si è costruita l'autoriforma è che il sapere sulla scuola e sull'educazione nasce dall'esperienza, dall'interrogazione della propria esperienza umana e professionale, nel confronto diretto con le nuove generazioni. L'esperienza umana è negata a scuola, si tratta di farla irrompere come un eccesso rispetto a quella professionale. Per sbilanciarci sempre di più con la propria esperienza umana intrecciandola creativamente con il sapere. Questo sbilanciamento può a mio modo di vedere contrastare l'idea della scuola con una ragione puramente utilitaristica, centrata sull'acquire competenze da spendere immediatamente sul mercato del lavoro, e camminare con l'idea che la scuola ha una ragione in sé, per coltivare il vivere civile, per umanizzare la nostra umanità tramite la cultura, per favorire la convivenza umana.

4) Prendere coscienza che siamo all'interno di quella crisi del patrimonio culturale che la Mastrocola chiama "la trasmissione interrotta" Alle nuove generazioni non passa più

niente. Il fatto di vivere un periodo di crisi che tocca le radici stesse della nostra cultura può suscitare sconcerto e disperazione, ma può anche essere visto come un allentamento di vincoli non più necessari e farne un'occasione di cui approfittare per aprire spazi di libertà.

Proprio in questa situazione di distanza con le nuove generazioni si può aprire la strada per "umanizzare" il sapere, per stabilire quello che chiamo un "tramite soggettivo" se la cultura in qualche modo riesce a toccare la vita di ragazzi e ragazze. Il tramite può essere il più vario: dal fatto che vedono che l'insegnante si appassiona o perché attraverso quel contenuto culturale capiscono qualcosa in più di se stessi oppure perché fanno la conoscenza di un autore o di un'autrice... c'è largo spazio per l'invenzione!

Per questa trasformazione si può anche guardare all'approccio al sapere che hanno le maestre: un sapere intrecciato con le emozioni. Vi segnalo il libro di Cristina Mecenero *Voci maestre*, edito dalla Junior. Come intendono il sapere lo lascio dire a lei.

"Entrate in una scuola elementare: donne ingrembiolate, travestite, cantanti, sedute per terra a recitare, a far recitare, grandi cartelloni, grandi tempere, collage, burattini, sonorizzazioni e bambini che vanno e che vengono, a gruppi o da soli. Le maestre sono donne che si sporcano le mani. Si sporcano le mani per il sapere. Per accompagnare le creature piccole a padroneggiare alcuni strumenti della nostra cultura. E' indispensabile sporcarsi le mani se si è maestre, perché la materialità, la corporeità, la fisicità – della materia, in senso lato e duplice, della voce, del contatto, dello sguardo – sono la dimensione delle bambine e dei bambini con cui stiamo per quattro o sei ore al giorno per cinque anni. Ma voi sapete meglio di me che il pensiero si muove dentro di noi e circola fuori di noi molto diversamente se la partenza è la mente, il ragionare, l'intellettualizzare, o se si parte dal corpo, e quindi dall'esserci affettivo, emotivo, con sentimenti e intuizioni e sensibilità. Con le mani manteniamo un contatto intelligente con l'esperienza, e ciò che guadagniamo dall'esperienza lo manipoliamo subito dopo per farlo diventare di nuovo materia, come quando si cucina. Ed è di questa pasta che è fatto il nostro sapere. Un misto di elementi essenziali, di presenza semplice e umana, di quotidianità affettiva, di legami, di attività inventate, provate, imparate e sempre rimodellate."

5) Prendere coscienza che solo una piccola parte nella vita umana è governata dall'economia e che c'è tutto il resto che è la vita stessa.

Ci sono bisogni e dimensioni profonde negli esseri umani che non rientrano nell'ordine economico, per cui forse funziona l'agire sistematico e razionale, sono di altro ordine. Qui vorrei sottolineare il bisogno per me imprescindibile, quello che ci fa umani in mezzo agli altri: il bisogno di esistenza simbolica, cioè di abitare la lingua, di esserci nel mondo tramite la lingua che è ciò che ci fa umani.

Dico questo a partire da ciò che nella mia vita è stato ed è veramente importante, dal mio testardo desiderio di riuscire a scrivere; e dal fatto che per le donne della mia generazione, che è stata la prima ad andare in massa a scuola, non è bastato andare a scuola per diventare soggetto del discorso. Per me è stata centrale l'esperienza nel movimento femminista della differenza, che della presa di parola ha fatto una politica di libertà, senza appiattirsi sull'istanza collettiva, e senza neppure ergersi come individualità prive di legami.

Mi è servito molto riflettere sul percorso di Anna Maria Ortese, di modestissima famiglia d'origine e che poco è potuta andare a scuola. Pure in *Dove il tempo è un altro*, del 1980, si chiede come mai da adolescente e poi per tutta la vita, il problema espressivo sia diventato per lei tanto forte da gareggiare con lo stesso problema della sopravvivenza. E poi aggiunge: "eppure se la democrazia dovrà diventare un giorno il mezzo più adatto a

una certa felicità, io credo che il problema espressivo – il problema di una reale individualità – dovrà occupare, tra la gente, forse il primissimo posto” (pag. 56). (E per espressione intende primariamente la “pagina scritta”)

Anna Maria Ortese esprime la sua convinzione facendo un passaggio dalla sua adolescenza allo stupore di ogni adolescenza, al suo bisogno di “dare una forma propria, quindi nuova, a ciò che sente” entrando nel mondo. Dice l’Ortese che se l’adolescente non ha modo di dare seguito a questo bisogno, se dovrà entrare nel mondo solo attraverso l’utile e l’appropriazione di oggetti di mercato, rimarrà in un’ansia e in una insoddisfazione che diventerà ira e volontà di distruggere. L’Ortese non salva neppure la cultura e le opere letterarie in sé. Infatti dice: “Godere e consumare il bene “prodotto da altri - l’espressività altrui - sembra buona sorte a chi ha denaro. Non lo è. Necessario non è comprare e godere, ma fare e pensare in proprio. Al ragazzo delle moltitudini come al ragazzo delle minoranze popolari.”. (pag. 93) Per l’Ortese entrare nel mondo e starci con la propria espressione singolare è la posta in gioco che rende lo stesso mondo vivibile e relativamente in pace.

Io proprio insegnando alle figlie e ai figli delle famiglie più povere ho capito che la lingua è un mezzo formidabile per la lotta all’esclusione se si rivolge alla singolarità che è ogni essere umano e per quell’essenziale di ogni essere umano che è il bisogno di esistenza simbolica, cioè un esserci per sé e per gli altri attraverso una lingua che rimane in contatto con ciò che si vive e si patisce. Nessuno si è mai sottratto a questa offerta.

Riaprire una scommessa sulla lingua è l’ultimo lavoro importante che noi dell’autoriforma abbiamo portato avanti assieme ad amiche della società delle letterate. Sta per uscire in un libro collettivo dal titolo “Lingua bene comune” per la casa editrice Città aperta. Abbiamo incominciato a rinterrogarci per fare uno spostamento e riproporre la possibilità politica di un accesso alla lingua e alla cultura come lotta contro l’esclusione e anche come liberazione degli “inclusi” “dalle gabbie della nostra epoca”. Tutto questo è diventato un convegno e poi un libro. La tesi principale è che ci sia oggi una centralità *politica* del linguaggio; che, ancora e sempre, quello possa essere il luogo di un guadagno di libertà che riguarda tutte e tutti, nella vita intera. Non più pensandolo come leva di emancipazione sociale per un “io” collettivo – come negli anni 60 - e invece valorizzando la singolarità di esperienze diseguali, l’infinita varietà di soggetti in movimento che nella relazione si scoprono e scoprono – cambiano – il mondo.

6) Ho parlato di “gabbie della nostra epoca”. E’ questo l’ultimo elemento che vi propongo per una presa di coscienza che allarghi lo sguardo all’orizzonte in cui viviamo. E’ una riflessione che sto conducendo in questo periodo in una rete che abbiamo chiamato “Libera università dell’incontro” in cui stiamo portando avanti, - assieme alla Mag di Verona per un progetto sulle nuove povertà - una riflessione che rimetta in tensione il senso di concetti come ricchezza, povertà, sviluppo.

Non posso qui parlarvene per esteso, ma qualcosa vorrei dire al riguardo. Nel dibattito attuale, c’è tutto un filone di riflessione che parte da un importante saggio di Ivan Illich, *La convivialità* (1973). In esso ho trovato un’analisi quasi profetica dell’involuzione e delle distorsioni di società, come la nostra, pensate nel paradigma di sviluppo illimitato. La sua proposta non va nella direzione di pensare a uno “sviluppo sostenibile”, quanto di andare decisamente in un’altra direzione, quella che chiama della “convivialità”. Illich mostra come in molti aspetti del loro funzionamento le nostre società abbiano superato quelle soglie oltre le quali da fenomeni positivi si trasformano in negativi e generano impotenza.

Uno degli ambiti che tratta è proprio l’istruzione: da fatto positivo diventa negativo in

quanto la “sovrapprogrammazione” soffoca quello che chiama “il potere innato di apprendere il reale”. Altera “l’equilibrio del sapere”, cioè l’equilibrio tra il sapere proveniente da relazioni creative con l’ambiente, come per esempio l’apprendimento della lingua materna, e il sapere reificato dell’essere umano agito dal suo ambiente “attrezzato”. Illich parla di “intossicazione”: “Gli intossicati dall’educazione sono buoni consumatori e buoni utenti. Vedono la loro crescita personale sotto forma di una accumulazione di beni e di servizi prodotti dall’industria. Anziché fare le cose da se stessi, preferiscono riceverle belle e pronte dall’istituzione.

Oggi questa riflessione si è molto estesa e da più parti si critica il paradigma di sviluppo illimitato per aprire ad altre direzioni. In un saggio recente Marie Dominique Perrot parla dei nostri tempi come “L’età del più di tutto, del più che tutto” e vede un aspetto debilitante e regressivo in questo “non-pensiero del più”. Propone di cominciare a esplorare con il pensiero, a immaginare, a sperimentare situazioni, optando invece per il meno, cominciando ad accorgersi “che troppa comunicazione uccide, non già la comunicazione, ma l’incontro e la conversazione; che troppa rapidità abolisce il tempo, che troppi dati confondono la comprensione, intralciano la scelta”.

Le riflessioni che vi ho portato stasera sono per me nell’ordine del cominciare a pensare in termini di “meno”, che per me significa: riconsiderare il senso delle cose che facciamo per ritornare su quelle essenziali per gli esseri umani (che è un concetto molto più vasto degli “esseri scolastici”), e farne decadere altre; prendere spunto da un pensiero disordinante come è quello delle donne che non è stato compreso nella tradizione (un recente libro di Diotima si intitolava Approfittiamo dell’assenza) o di uomini come Illich o don Milani che hanno intrattenuto un rapporto libero con la realtà.

Ho riletto da poco la Prima Ghinea di Virginia Woolf, che è del 1938 e conteneva già questa radicalità, ma ce la presenta come una possibilità che non si potesse giocare allora, come un sogno, perché la realtà della mancanza dell’istruzione femminile imponeva che non si potesse chiedere una istruzione costruita su basi diverse. Oggi credo che sia il passo necessario per noi da questa parte del mondo

Virginia ha bene in mente un’istruzione su basi diverse e ne parla quando parla del “college povero”, “ (pag 56-57) non di pietra scolpita, ma di materiale economico, con libri sempre nuovi e diversi, che sia affrescato di bel nuovo dalle nuove generazioni, con le loro stesse mani; con poca spesa.” E si chiede: “E poi cosa si dovrà insegnare nel college povero?” e si risponde: “Certo non l’arte di dominare sugli altri; non l’arte di governare, di uccidere, di accumulare terre e capitale. Queste arti richiedono spese generali troppo elevate: stipendi, uniformi, cerimonie. Nel college povero si dovranno insegnare solo le arti che si possono insegnare con poca spesa e che possono essere esercitate da gente povera: la medicina, la matematica, la musica, la pittura, la letteratura. E l’arte dei rapporti umani: l’arte di comprendere la vita e la mente degli altri, insieme alle arti minori che la completano: l’arte di conversare, di vestire, di cucinare. Lo scopo del nuovo college povero, dovrebbe essere non di segregare e di specializzare, ma di integrare. Dovrà inventarsi dei modi per far lavorare assieme la mente e il corpo; scoprire da quali nuove combinazioni possano nascere unità che rendono buona la vita umana. E gli insegnanti saranno scelti tra coloro che sono bravi a vivere oltre che a pensare.” (58)