

Studi sulla formazione

ANNO XVII, 2-2014

Firenze University Press
2014

Studi sulla formazione

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XVII, 2-2014

FONDATARE

Franco Cambi

DIRETTORI SCIENTIFICI

Paolo Federighi, Alessandro Mariani, Daniela Sarsini

COMITATO DI DIREZIONE SCIENTIFICA

Flavia Bacchetti, Carmen Betti, Antonio Calvani, Enzo Catarsi †, Giulia Di Bello, Carlo Fratini, Giovanni Mari, Paolo Orefice, Dario Ragazzini, Leonardo Trisciuzzi †, Simonetta Ulivieri, Graziella Vescovini Federici

COMITATO SCIENTIFICO

Luigi Ambrosoli †, Massimo Baldacci, Egle Becchi, Paul Belanger, Armin Bernhard, Franco Bochicchio, Gaetano Bonetta, Lamberto Borghi †, Ernesto Bosna †, Mauro Ceruti, Giacomo Cives, Enza Colicchi, Mariagrazia Contini, Enrico Corbi, Michele Corsi, Carmela Covato, Duccio Demetrio, Liliana Dozza, Rita Fadda, Monica Ferrari, Nando Filograsso, Remo Fornaca, Franco Frabboni, Rosella Frasca, Eliana Frauenfelder, Norberto Galli, Mario Gennari, Antonio Genovese, Angela Giallongo, Epifania Giambalvo, Teresa González Aja, Alberto Granese, Budd Hall, Domenico Izzo †, Peter Jarvis, Cosimo Laneve, Raffaele Laporta †, Isabella Loiodice, Lucia Lumbelli, Sira Serenella Macchietti, Maria Rosa Manca †, Mario Manno, Alessandro Mariani, Riccardo Massa †, Francesco Mattei, Paolo Mottana, Mutombo M'Panya, Marielisa Muzi, Carlo Nanni, Fritz Osterwalder, Carlo Pancera, Franca Pinto Minerva, Dominique Ottavi, Agata Piromallo Gambardella, Tiziana Pironi, Alba Porcheddu, Anna Rezzara, Saverio Santamaita, Luisa Santelli Beccegato, Vincenzo Sarracino, Raffaella Semeraro †, Nicola Siciliani de Cumis, Giuseppe Spadafora, Francesco Susi, Maria Sebastiana Tomarchio, Giuseppe Trebisacce, Franco Trequadrini, Maria Venuti †, Carla Xodo Cegolon

COORDINATORI DI SEGRETERIA

Rossella Certini, Cosimo Di Bari

REDAZIONE

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi

Facoltà di Scienze della Formazione Via Laura 48 – 50121 Firenze (tel. 055.2756188 – fax 055.2756134)

E-mail: cambi@unifi.it; cosimo.dibari@unifi.it

La rivista è presente on line ad accesso aperto al seguente indirizzo: <http://www.fupress.com/sf>
I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

© 2014 Firenze University Press

Printed in Italy

INDICE

Editoriale	5
DOSSIER - SULLA FORMAZIONE ESTETICA. TRA SOGGETTO E SCUOLA	
FRANCO CAMBI, <i>La bellezza ci “salva”! Osservazioni per una pedagogia estetica,</i>	7
ROSSELLA CERTINI, <i>L’esperienza artistica nella scuola italiana</i>	13
SILVIA DEMOZZI, <i>Learning the “language of connections”. The value of art in the thinking of Gregory Bateson</i>	23
MARIO GENNARI, <i>La formazione estetica: fondazione e progetti</i>	31
ELENA MADRUSSAN, <i>Education, subjectivity, literature</i>	37
PAOLO MOTTANA, <i>Ripensare l’estetica nel tempo “mostruoso”</i>	45
CLARA SILVA, <i>Children and art in the “Beauty Children, Mirò and Contemporary Art” experience</i>	53
GIUSEPPE TOGNON, <i>The Esthetics of Esthetics: Pedagogy as a Science of Life</i>	59
DANIELE BRANCA, <i>Il sistema delle orchestre e dei cori giovanili di Abreu nel contesto occidentale. Un tentativo di dare significato pedagogico al trapianto dell’esperienza venezuelana</i>	69
Articoli	
GIUSEPPE BURGIO, <i>Colti in trappola. L’università postfordista e la formazione del cognitariato</i>	81
STEFANIA CARIOLI, <i>Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali</i>	105
GIACOMO CIVES, <i>Maria Montessori tra scienza spiritualità e laicità</i>	119
FRANCESCO MATTEI E CRISTIANO CASALINI, <i>Mystica ac institutio. Gli Esercizi spirituali e Pierre Favre</i>	149
SIMONE Z. MOSCHEN; CARLA K. VASQUES E LUCIANE P. SIMIANO, <i>Psicanalisi, educazione speciale e formazione di insegnanti. La costruzione del caso come dispositivo di inclusione scolastica</i>	175
GIUSEPPE PILLERA, <i>Collaborare online per la progettazione educativa. Un ambiente web di scrittura collaborativa come laboratorio nella formazione universitaria</i>	183

STUDI SULLA FORMAZIONE

MARCO SALIS, <i>L'umanesimo di Aristotele fra politica, conoscenza e educazione</i>	199
VIVIANA SEGRETO, <i>Forme di vita e relazione educativa</i>	235
MICHELE ZEDDA, <i>Note sulla fanciullezza nel pensiero di Leopardi</i>	247
Libri e riviste ricevuti	265
Abstract	267
I collaboratori di questo numero	271
Norme redazionali per i collaboratori della rivista	273

EDITORIALE

Il numero della rivista esce con un piccolo ritardo, per ragioni solo di organizzazione editoriale, e dopo gli eccidi assurdi e sconvolgenti contro “Charlie Hebdo”, la rivista satirica, e contro il supermercato ebraico, con morti, feriti e tanta, tanta costernazione internazionale. Come sono potuti accadere? Cosa sta avvenendo nella “mente” degli islamisti più tradizionalisti? La risposta etico-politica c’è stata domenica 11 gennaio con la marcia a Parigi che ha visto più di tre milioni di cittadini partecipare e i rappresentanti, al massimo livello, di più di quaranta stati. Manifestazione che ha difeso la cultura pluralistica, laica e democratica dell’Occidente e ne ha rilanciato il messaggio. Manifestazione importante e decisiva, commentata con forte adesione da tutta la stampa occidentale. Resta però aperto un quesito e un quesito pedagogico: come è potuto accadere che giovani arabi occidentalizzati, integrati nella nostra cultura abbiano potuto aderire a un richiamo di guerra contro l’Occidente e i suoi Valori e dare la propria azione e la propria vita a un progetto terroristico che inneggia alla morte, per testimoniare la propria fede religiosa? Cosa non ha funzionato nella loro educazione di cittadini e nella loro integrazione nella cultura occidentale? Si tratta solo di cattivi maestri che li inducono a scelte così drammatiche? Qui si apre un problema di formazione culturale e di rapporti tra le culture. Si apre doverosamente una riflessione sulla scuola e sulle agenzie formative nelle società attuali, sempre più multiculturali e che faticano troppo a gestire un modello interculturale come compito (e ideale e pratico) dell’agire educativo a ogni livello e in ogni sua forma. Sì, dalla scuola all’associazionismo, al lavoro, agli spazi di cittadinanza da tenere vivi su questa frontiera. E poi: sviluppare quel modello interculturale formativo secondo un’idea matura, ricca e articolata di intercultura, che passi da una generica accoglienza a un *iter* di formazione delle coscienze e delle stesse coscienze religiose. Un modello da riprendere, aggiornare, approfondire e di cui proprio la pedagogia può essere elaboratrice e custode, in modo da renderlo vivo ed efficace nelle nostre “società complesse” e complesse non solo per tecnologie e saperi e competenze, ma anche e soprattutto per le presenze multiculturali. Presenze da organizzare e tutelare secondo un progetto di scambio, di riconoscimento reciproco e di interiorizzazione di quei Principi/Valori di pluralismo, laicità e democrazia che l’Occidente si tutela, dall’illuminismo in poi, ma che non è esterno anche ad altre culture, a cominciare da quella islamica. Anche se oggi attaccato da integralismi violenti e guerrafondai, capaci

di catturare anche i giovani spaesati e confusi che formati in Occidente non sono stati integrati in una visione etico-politica e etico-personale democratica, in modo da riconoscerla come propria e necessaria in un Mondo sempre più Globalizzato.

Qui si apre, ancora una volta, un compito chiave per la Pedagogia. Che essa coltiva da tempo. Anche qui da noi. E con fermezza. Ma che va ripreso. Più generalizzato. Meglio definito sulle varie frontiere dell'agire educativo. E anche in relazione alle coscienze che esso deve sviluppare. A partire proprio dalle generazioni più giovani.

Il presente numero della rivista accoglie nella prima parte un dossier sull'educazione estetica, vista come risorsa primaria di una formazione squisitamente umana, da tutelare e da sviluppare nella scuola, nella coscienza dei soggetti e nell'immagine attuale della cultura. Affidando a tale educazione un ruolo antropologicamente centrale e decisivo. Oggi e anche domani. Sempre.

Gli articoli che seguono al dossier si collocano su frontiere diverse della ricerca pedagogica, accolti tutti per il loro rigore e per la loro attualità, in modo da testimoniare, ad un tempo, la ricchezza della ricerca culturale in educazione, la varietà degli approcci metodologici e la caratura formativa di quelle indagini. Come è compito di una rivista di riflessione aperta su modelli, teorie, prassi e problemi che si accorpano intorno al tema "educazione".

I direttori

DOSSIER - SULLA FORMAZIONE ESTETICA. TRA SOGGETTO E SCUOLA

La bellezza ci “salva”! Osservazioni per una pedagogia estetica

Franco Cambi

1. *Sull'esperienza del bello...*

Se leggo una poesia o un romanzo, se ascolto musica (non di puro consumo: che rischia di essere solo “rumore di fondo”, spesso, troppo spesso), se guardo un quarto, un paesaggio, un palazzo o un borgo: cosa accade in me? Prima di tutto entro in contatto con la bellezza, che è una qualità dell’oggetto, ma che si rivela a un soggetto sensibilizzato a riconoscere quella qualità. In genere o educato all’arte o che, per ragioni sue, anche per caso, la sente come qualcosa di rilevante per la sua intrinseca qualità che richiama concentrazione, contemplazione e fruizione. Il bello ci parla se ci poniamo in sintonia con questo “di più” delle “cosa”: che la innalza, la rende più significativa in sé, la fa parlare a noi in quanto espressiva e compiuta in se stessa. Su quella cosa mi concentro: mi lego ad essa e la faccio entrare nel mio vissuto interiore, la “rivivo”, pur a mio modo (più alto o più basso che sia). Mi distacco dal resto che sto vivendo e mi isolo in essa: la contemplo, ovvero la guardo, ascolto etc., immergendomi in essa (anche per temi brevi) e facendola riecheggiare in me, nel mio mondo interiore. Ne fisso la forza espressiva e la qualità formale al tempo stesso, che sono poi i due volti della bellezza. L’espressione come significato, come qualità simbolica, come “messaggio” (ora forte, ora debole, ma sempre presente: anche nell’arte più astratta – si pensi a Klee). La forma come struttura in sé compiuta e già in sé significante e significativa di armonia, di disarmonia, di tensione, di rovesciamento del reale, di sperimentazione fantastica (la forma dell’opera d’arte è stata estremamente variata in Occidente – dalla “sezione aurea” al cubismo e oltre – ma anche sempre centrale nel fare-arte e nel riflettere-sull’-arte).

In me, quindi, il contatto con l’opera d’arte crea uno stato interiore di soddisfazione contemplativa, di concentrazione in un’esperienza che porta oltre il quotidiano, di apertura a un mondo parallelo, in sé compiuto, altamente significante, se contemplato, appunto, e rivissuto. Come? In un atto di fruizione che interrompe il mio vivere pratico. Che mi pone davanti a un oggetto

più alto (più espressivo/significativo/formalmente organico) che mi impone di essere-capito e essere-gestito in un atto di concentrazione interiore. L'arte ci apre a quel mondo parallelo (e possibile) che, governato dalla bellezza, ci parla idealmente: di un fare esperienza più ricca e compita e di una realtà rinnovata, esaltata, potenziata e... perfezionata (anche nel suo negativo).

2. ... come salvezza dell'“uomo umano”

L'arte ci innalza sì, ma così anche ci salva. E in duplice senso: ci pone di fronte una realtà *salvata*; porta noi verso un compimento di noi stessi, verso quella umanità più piena e organica e “compiuta” che è il *telos* e il modello della nostra identità di esseri-umani. Salva il reale: perché lo innalza e lo redime dalla sua incompiutezza e ce lo fissa nella sua identità più alta, redenta appunto. E un reale “compiuto” proprio nella sua attesa di compiutezza, di trascendenza, di significato *für ewig*. E salva noi stessi: ci porta in quel mondo di significati posti oltre la congiuntura del tempo vissuto e ci apre a un'esperienza di eternità (di significato).

Così l'arte ci forma e va oltre la nostra esperienza vissuta. E ciò fu compreso con esattezza da Proust nella elaborazione di quel “tempo perduto” per renderlo “ritrovato” e compreso e fissato nel tempo sì, ma oltre il tempo. Lì l'esperienza estetica è il *sensu* stesso della vita. Ma lo vedremo meglio più avanti.

L'arte salva il reale/vissuto e noi stessi. È la trascendenza che ci è concessa nell'immanenza del nostro vivere. In quanto *Erlebnis* che decanta la propria possibilità di significanza e di godimento, di tensione e di approdo insieme, ponendo il bello (nelle sue molte forme: armonia, sublime, formalismo, fantastico, etc.) come fondamento e senso di questa esperienza-che-porta-oltre. Che rinnova e che esalta. Che salva il reale e noi con un atto di radicale metamorfosi che *eterna e redime*. Allora l'arte doppia il mondo e lo innalza/trascrive/completa/redime. Porta noi stessi oltre noi stessi: fa parlare il nostro bisogno di eterno e di compiuto e lo radica nel nostro vivere, assegnandogli tempi, modi e forme. L'arte più della filosofia o della religione (per rimanere alla tripartizione hegeliana dello “spirito assoluto”) salva il reale, idealizzandolo e trascendendolo con la forma (che sta però nel reale vissuto e non fuori di esso), facendo della trascendenza (come “assoluto”) un'immanenza. E parla di ciò a tutti. O può parlare. Lo fa in alcuni momenti? Sia pure. Ma lì pulsano la *salvazione* e l'*eterno* come già detto. Così “l'uomo umano”, laico e moderno, trova lì forse il proprio più autentico compimento: e come fare-esperienza e come guardare-a-un-compito. L'arte si fa sigillo dell'umano e anche (perché no?) del... suo politico.

3. *Nella poesia: rileggendo gli Idilli leopardiani*

Ma ora cerchiamo di entrare in almeno due esempi di esperienza estetica che rivelano a noi il valore del bello e la sua stessa funzione ideologica socio-politica (di guardarre a un senso dell'utopia, di cui Bloch ci è stato maestro: tra speranza e bellezza, appunto). Cominciamo con la poesia. Rileggiamo Leopardi poeta. Lì è una/la vita con i suoi vuoti, le sue illusioni, le sue attese e le sue delusioni che si fa contemplazione e bellezza e ci si offre come un modello e di vissuto reso significante e di suo innalzamento oltre il tempo, tramite l'*espressione* e la *forma*. I Grandi Idilli stanno su questa lunghezza d'onda: lì il vissuto si decanta nel suo senso e si dispone a modello, si idealizza e così si colloca oltre il malessere vissuto, rendendosi bello e sublime e, pertanto, salvando l'esperienza vissuta e disponendosi verso un'altra esperienza, tramite la forma. Lì il vissuto si innalza e si rinnova proprio nel codificarsi *nel* bello e *attraverso* il bello. Si pensi solo all'*Infinito* o alle *Ricordanze*: due vissuti, (uno di esperienza mentale, l'altro di esistenza malinconica e angosciata), si fissano tramite la lingua, il verso, l'intreccio lessicale e ritmico e simbolico in un *unicum* che ci parla sì di esperienza passata, ma resa ora universale e fissata per sempre in un "oggetto" che la redime proprio dalla sua finitezza e transitorietà.

Lì è lo spirito dell'arte che ci parla. Ed è solo un caso. Sempre la poesia salda vissuto e forma e così decanta il vissuto, lo rende rimbolo e lo eternizza col sigillo della forma. Già in Saffo come in Catullo, in Petrarca come in Baudelaire, passando per Hölderlin, per Rilke, per Montale. Nel leggere la poesia noi entriamo in questo circuito sottile del fare-esperienza e lì viviamo quell'esperienza *sui generis* che è quella del "bello" e lì entriamo in un orizzonte nuovo del mondo: redento e compiuto proprio nel suo idealizzare.

4. *Nel romanzo: le ultime pagine de 'Il tempo ritrovato'*

Di tutto ciò ci ha resi ben consapevoli Proust col suo grande romanzo. Sì la *Recherche* è autobiografia e analisi di un tempo storico, ma è anche e soprattutto una redenzione laica del "tempo perduto", vissuto, passato e irrevocabile: una *salvazione* consegnata alla nostra coscienza, che se si modella sul principio dell'arte, ci consente di "salvare" proprio il nostro vissuto "perduto". Rileggendone e fissando in se stesse le *strutture significanti* che hanno animato il nostro stesso vissuto. E che si possono riconoscere tra memoria e riflessione, in un gioco estetico di dialogo tra forme e vissuto, che sta però a me fissare in me stesso e a me stesso come "significanti".

È la procedura estetica e pedagogica che Proust ci presenta nel testo finale del suo viaggio nel proprio vissuto. Il "tempo ritrovato" è ritrovato nei suoi principi significanti (quasi idee platoniche) e reso attivo nella coscienza contemplante (estetica) dell'io, che legittima il cammino stesso di tutto il romanzo e lo lega proprio a un'estetica-come-salvezza.

Sono pagine potenti che vanno rilette proprio in senso pedagogico: che ci parlano di un'educazione estetica che si fa cura-di-sé e che deve farsi compito per ciascuno: per capirsi, salvarsi, elevarsi nell'atto stesso del contemplare i nodi significanti di un vissuto che si fa così, per via estetica, trasparente a se stesso e compiuto in se stesso. E questa via di salvezza ce l'ha indicata nettamente in Proust lo stesso Deleuze con il suo *Proust e i segni*.

Nella *Recherche* c'è una pedagogia estetica che salva vita e arte e pone nell'arte (nella sua ottica: contemplativa, simbolica, formale) il modo stesso di capire e di valorizzarne il vissuto. Qui l'arte si fa modello di formazione in quanto atto di salvezza del vissuto, oltre che codice di una contemplazione che ri-legge il reale e lo esalta e esaltandolo come significante lo salva, appunto. Una pedagogia estetica, sofisticata e complessa che dall'arte alla vita pone un nesso di reciprocità e di metamorfosi, di innalzamento... salvifico. Una pedagogia estetica che va ben oltre l'“educare con l'arte”.

5. *Per concludere*

Ovviamente un discorso analogo a quello fatto per Leopardi potrebbe essere fatto per altri poeti e scrittori, per altri artisti (scultori, pittori, musicisti etc.). Nelle sue diverse “forme simboliche” l'arte compie sempre quel rito di innalzare/contemplare/fruire e eternare ciò che assume come suo oggetto. Nelle sue diverse opere questo *iter* è presente e forte e compiuto, sempre. Questo è il senso e il valore dell'arte. E della sua qualità formativa per ogni soggetto, come ben vide Schiller, rimettendola al centro della *Bildung*, come poi si è mantenuta con Heidegger o con Gadamer, ma anche con Adorno o Marcuse. Perfino con Dewey che, saldandola all'esperienza comune, lì la ricollocava come forma di potenziamento e di qualificazione simbolica e, quindi, come trascendimento della sua evanescenza, povertà, determinatezza. C'è stata, dal Settecento a oggi, una pedagogia estetica che si è via via resa più complessa e sofisticata. Fino a Adorno e Bloch. Fino a Proust. Una pedagogia dell'arte che salva la qualità della “cosa”. Che salva anche il “senso” del vissuto individuale.

Arte quindi che ci porta per due vie verso un mondo “altro”, compiuto, ideale: quella oggettiva e quella soggettiva, ma che si congiungono nel rito del contemplare il bello che ci parla sempre e per le cose e per noi stessi, portandoci in quel vissuto parallelo in cui l'esperienza si dà (sia pure per un “attimo”: un'opera, uno stato d'animo, un processo di contemplazione; etc.) nella sua dimensione-tensione di *compiutezza*.

Bibliografia

- Th.W. Adorno, *Teoria estetica*, Torino, Einaudi, 1977
 R. Bodei, *Le patrie sconosciute. Emozioni ed esperienza estetica*, in T. Magri (a cura di), *Filosofia ed emozioni*, Milano, Feltrinelli, 1999
 F. Cambi, *Arte e formazione del soggetto. Rileggendo Adorno*, “Scuola e Città”, 1997, 12

- F. Cambi, *Formarsi con l'arte*, in M. Giosi (a cura di), *Attraversare i mondi dell'arte*, Bologna, Clueb, 2012
- F. Cambi, *La formatività nell'Estetica di Hegel*, "Studi sulla formazione", 2013, 2.
- G. Deleuze, *Marcel Proust e i segni*, Torino, Einaudi, 1973
- J. Dewey, *Arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1967
- H.G. Gadamer, *L'attualità del bello*, Genova, Marietti, 1986
- M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, Milano, Mursia, 1976
- J. Hillman, *Politica della bellezza*, Bergamo, Moretti & Vitali, 1999
- G. Leopardi, *Canti*, Firenze, Le Monnier, 1992
- L. Pareyson, *Estetica*, Milano, Bompiani, 1988
- M. Proust, *Il tempo ritrovato*, Torino, Einaudi, 1966
- H. Read, *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 1954

L'esperienza artistica nella scuola italiana

Rossella Certini

«La disciplina arte e immagine ha la finalità di sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico».

Indicazioni nazionali per il curricolo, 2012

La marginalità in cui fino ad oggi è stato relegato il *discorso sull'arte* all'interno della scuola italiana e delle istituzioni educative, non ha ulteriore motivo di esistere e l'esperienza artistica va rimessa al centro del progetto pedagogico dedicato ai più giovani. D'altronde la storia dell'umanità parla un linguaggio artistico e narra l'evoluzione dell'uomo attraverso la produzione di immagini ed opere create dall'immaginazione dell'uomo stesso. Dalle grotte di Lascaux, alla *pop art*, passando attraverso il Rinascimento e le avanguardie del Novecento, possiamo tracciare un *fil rouge*, lungo migliaia di anni, che attraversa la storia di ogni civiltà e che racconta, attraverso immagini di vita quotidiana, o, in maniera più complessa e creativa, la presenza di Dio nella esegesi della Natura e «la centralità dell'uomo rispetto all'Universo». (Argan, 2002; Chastel, 2004; Gombrich, 2008)

L'arte è stata oggetto d'interesse di ogni sapere, sia scientifico che umanistico; basti pensare alle scienze naturali, ad esempio, dove la dimensione creativa ed immaginifica ha ampliato i confini della conoscenza, sottoponendo alle analisi scientifiche nuove ipotesi e nuove teorie. Non solo: il linguaggio iconico ha rappresentato per secoli, almeno per l'Occidente, l'enciclopedia del sapere a carattere universale poiché lo sguardo e la lettura del colore e delle figure, riprodotte in ambienti comuni, e quindi fruibili da molti, ha dato la possibilità anche all'uomo più semplice di partecipare alla nascita e allo sviluppo della storia umana, in ogni sua dimensione. Le forme perfette delle sculture di Fidia e le rappresentazioni marmoree delle divinità dell'Olimpo, per secoli hanno plasmato l'immaginario individuale e collettivo creando delle aspettative sociali condivise e diffuse sulla reale pervasività terrena da parte degli dei.

Lo stesso John Dewey sosteneva che «la funzione propria dell'immaginazione è la visione di realtà e possibilità che non possono mostrarsi alle normali condizioni della percezione sensibile. La sua mira è di penetrare chiaramente nel remoto, nell'assente, nell'oscuro. Non solo la storia, la letteratura, la geografia, i principi delle scienze, ma anche la geometria e l'aritmetica

contengono una quantità di argomenti su cui deve operare l'immaginazione se devono essere compresi» (Dewey, 1967, p. 35).

Questa idea deweyana affascinò profondamente anche Gianni Rodari che la introdusse in *Grammatica della fantasia* per sottolineare quanto la nostra storia sia, nella sua complessità e pienezza, un prodotto artistico: le narrazioni fantastiche, i miti, le leggende, i racconti e le fiabe raccontano in maniera artistica, e utilizzando strumenti inusuali ma sapienti, la galassia-uomo, partendo esattamente dall'esperienza sociale che l'uomo stesso compie. E che restituisce agli «attenti lettori» sotto le forme artistiche più varie: la pittura, la scultura, la narrazione poetica, la musica, e così via. (Rodari, 2010) È sempre Gianni Rodari a ricordarci che ogni bambino ha bisogno di crescere in un ambiente ricco di stimoli e di impulsi affinché possa sviluppare la propria immaginazione e inventare sempre nuove soluzioni.

Pertanto non possiamo tralasciare l'educazione alla fantasia, all'arte e all'immaginazione perché se è vero che l'uomo da sempre vive un contesto che è la risultante di un processo creativo archetipico e fondazionale, legato all'evoluzione del pensiero cosciente, razionale e irrazionale, è altrettanto vero che il fruitore artistico è al contempo costruttore dell'opera e all'interno di questo dialogo antinomico viene a crearsi uno spazio di libera espressione e costruzione del sapere. È per questo che la scuola, in ogni suo ordine e grado, dovrebbe ripensare al ruolo dell'arte all'interno del percorso di formazione dei più giovani, e ripensarlo in maniera euristica e non marginale, relegando il fatto artistico a qualche esperienza extra-curricolare anziché considerarlo strumento trasversale per gli apprendimenti.

Per un nuovo umanesimo

Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012 torna con evidenza il principio moreniano secondo cui il bisogno di conoscenze da parte degli studenti non si esaurisce con l'accumulo di nozioni e informazioni ma «con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza tra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo» (Indicazioni, 2012, p. 7). Si tratta, in breve, di creare un nuovo mondo fatto di convergenze e ibridazioni, dove lo stupore della scoperta si lega in maniera funzionale all'esigenza di produrre delle risposte sempre soggette a ripensamenti e interpretazioni. Si tratta, forse, di educare alla creatività, artistica ed estetica, (Gennari, 2007) o di cercare strade nuove che conducano alla lettura degli eventi quotidiani in maniera divergente rispetto a quello che vuole la tradizione ministeriale, che poco si sofferma sulla bellezza intrinseca delle discipline di base ritenute tecniche e incolore. La frontiera del neoumanesimo, come si evince anche dalle prescrizioni normative, intende aprire uno spazio di dialogo nuovo e più vivace tra quelli che sono gli insegnamenti di base e per farlo la dimensione

artistica ed estetica diventa, può diventare, lo strumento che massimamente rinnova l'approccio sistematico agli apprendimenti. Soprattutto perché l'esperienza estetica diventa esperienza *emotiva* e l'unione di questi due elementi dà significato al vissuto.

L'esperienza artistica prende vita all'interno di questa dimensione *complessa* e, come accade ad ogni forma di comunicazione, intenzionata ad esplicitare in maniera più chiara il vissuto di ciascun individuo, cerca di mediare e filtrare tutte le informazioni che le giungono da quell'*operari* che si trasforma permanentemente in conoscenza.

L'espressione artistica, quindi, si caratterizza in quanto processo di progressiva acquisizione di conoscenze e consapevolezza e diventa, ancora una volta, *esperienza* in quanto prassi sociale. Essa si dispone sul piano della sperimentazione oggettiva ma, nel contempo, deve fare i conti con la dimensione irrazionale del soggetto ed è in questo incontro/scontro tra le tante possibilità dell'agire che si viene sostanziando l'esperienza educativa. Educativa perché propone modelli e canoni estetici; formativa perché imprime alla relazione tra le parti la dimensione del *sublime* che, recuperando il pensiero di Kant, non necessariamente incanta per bellezza ma provoca una reazione impetuosa e straordinaria in colui che vive appieno l'esperienza stessa.

Ancora una volta John Dewey si fa maestro e mentore della nostra riflessione sull'esperienza artistica a scuola e nel suo volume del 1934, *L'arte come esperienza*, egli sottolinea come tutti noi siamo vincolati all'idea che i nostri sensi siano produttori di esperienze superficiali mentre è la ragione, il *cogito*, l'intelletto, l'unica in grado di produrre conoscenze, lasciando al margine tutto ciò che la creatività sospinge. Egli sostiene invece che i sensi abbiano un compito fondamentale nel favorire il progresso, l'evoluzione e l'interpretazione dell'esperienza stessa perché, se sostenuti dall'agire della mente, essi sono in grado di trasformarsi in strumenti trasversali per l'apprendimento e l'adattamento del soggetto. L'esperienza artistica, quindi, riconduce a sé tutte le esperienze del vissuto di ogni individuo ed organizza il tutto in un insieme dotato di senso. Nel bambino, ad esempio, l'elaborazione pittorica è lo strumento più importante per *rielaborare* le informazioni che possiede e mediante queste rappresentazioni egli costruisce la propria interpretazione del mondo. La scuola, di conseguenza, dovrebbe riconsiderare l'evento artistico nella sua completezza e nella sua complessità, perché coinvolge i bambini e i ragazzi nella loro pienezza emotiva e nelle loro capacità espressive. È un evento poetico che tiene conto non solamente delle istanze razionali, cognitive, ma anche di quelle emotive, affettive e sensoriali le quali chiedono tempi di elaborazione più lenti, più attenti ai dettagli e meno frenetici e questo, oggi, la nostra scuola riesce a gestirlo con una certa difficoltà.

L'esplorazione, la manipolazione, la sperimentazione di materiali, di colori, di tecniche, la fruizione di opere d'arte e di immagini, la scoperta dell'immaginazione, della creatività, della fantasia, la capacità di interpretare ogni evento come fosse un atto unico e irripetibile e denso di piacere – emotivo e percettivo – rappresentano una fonte di ricchezza inesauribile per tutte le

istituzioni educative e la scuola, prima fra esse, ha il compito di valorizzarne la portata formativa. Sostiene ancora Dewey che l'esperienza artistica assorbe in sé, in un rapporto sempre dialettico, la dimensione soggettiva e quella culturale, non meno che naturale. (Dewey, 1957) *L'intelligenza creativa* ha una forte potenzialità liberatoria perché riesce a creare nuove prospettive e a interpretare e declinare i saperi tradizionali in maniera personale, riscrivendo le forme e i linguaggi degli strumenti dell'apprendere.

L'immaginazione, la fantasia, le procedure simboliche trovano attraverso l'esperienza artistica, un canale privilegiato di stimolo e di sviluppo; nell'attività estetica il momento di massimo compimento e pieno riconoscimento. (Cambi, 2000). Dobbiamo comunque considerare che in ogni attività umana è presente la dimensione creativa del soggetto poiché «l'arte è il momento fruitivo e progettuale-immaginario presente in ogni esperienza» (Id., p. 456) Ed è per questa sua peculiarità che la scuola deve rimetterla al centro delle istanze didattiche e pedagogiche che la caratterizzano, e in più dovrebbe impegnarsi affinché l'esperienza artistica venisse implementata. Come sottolinea Cambi nei suoi numerosi scritti dedicati al Novecento come secolo dei grandi cambiamenti culturali e come epoca dell'avvento della tecnica, l'omologazione dei sistemi di vita (una pratica che sta interessando ogni dimensione sociale, da quella più intima, alla collettività in quanto corpo civile condiviso) sta ridefinendo gli spazi in cui ciascuno può sperimentare la propria spontanea attitudine artistica. Avvertiamo che certi riduzionismi culturali e sociali potrebbero interferire sull'acquisizione di conoscenze profonde relative alla «consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana [...] possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture». (Indicazioni, 2012, p. 8). La potenzialità dell'esperienza artistica consiste, invece, nel superamento dei separatismi disciplinari e nel riconoscere in maniera conclamata la presenza di un nuovo scenario culturale e sociale dove la pluralità degli eventi, la poliedricità dei linguaggi visivi e la costruzione di nuovi scenari planetari sono ancora strettamente connesse alla sfera immaginifica dell'uomo. Il sistema-arte, quindi, non solo è lo strumento tramite il quale decifrare il *vivente*, ma è la prospettiva verso cui tendere per dare una forma nuova e diversa al nascente paradigma del *neoumanesimo*.

Fare scuola secondo arte ...

Le nuove *Indicazioni nazionali per il curriculum* stabiliscono che «le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione». (Idem, p. 6) Subito di seguito si evidenzia come gli studenti siano il *focus* del progetto

pedagogico della scuola, intenta a valorizzarne e a rispettarne le caratteristiche e le peculiarità, sia cognitive che affettive, sia in tutte quelle dimensioni che concorrono a sostenerlo nel processo di crescita e di emancipazione. Non ultima, quindi, la dimensione estetica, così vicina per immediatezza e spontaneità alla realtà quotidiana dei più giovani, che si esprimono molto spesso attraverso linguaggi non strettamente convenzionali. Il fine principale risulta essere, quindi, la formazione *armoniosa* della personalità e la scuola dovrebbe attrezzarsi affinché venga garantita a ciascuno la possibilità di esprimere il proprio potenziale artistico, ovvero quel *sentimento di piacevolezza* che appartiene (o così dovrebbe almeno essere) ad ogni evento del nostro agire quotidiano.

Pensando, ad esempio, alla scuola dell'infanzia Mario Gennari rifletteva sul ruolo dedicato all'educazione grafico-visiva e sosteneva che le finalità di questo settore così particolare dell'esperienza scolastica e didattica «si concretizzano nello sviluppo delle dimensioni artistiche ed estetiche, espressive e comunicative della personalità infantile secondo strategie adeguate ad essa, alle sue tappe evolutive, alle acquisizioni di “abilità” in questo settore dei linguaggi e, infine, all’inserimento attivo nell’ambiente sociale e comunitario con il quale il bambino già interagisce». (Gennari, 1986, p. 87) Un’osservazione importante che induce a ripensare quelli che potrebbero essere gli obiettivi specifici inerenti l’elaborazione di percorsi artistici da parte dei ragazzi e la fruizione di opere d’arte, con una determinata scansione:

- sviluppo dell’esperienza estetica ed artistica quale strumento di armonizzazione nei rapporti tra l’io e il mondo esterno (scuola, famiglia, istituzioni sportive, gruppo di riferimento, etc.);
- sviluppo della consapevolezza dei propri vissuti personali, individuali e collettivi, oggettivi o *immaginifici*, e della conseguente capacità di tradurli in un linguaggio *artistico* (sia esso iconico, musicale, pittorico, letterario, etc.);
- implementazione delle attività esperienziali tramite il lavoro per piccoli o grandi gruppi, dove ciascuno può sperimentare forme espressive nuove, utili per l’adattamento e il riconoscimento dell’ambiente;
- sviluppo delle capacità creative e critiche attraverso l’esperienza del *conoscere*, *progettare* e *rappresentare*, che secondo Gennari sono l’epicentro della costruzione personale di ogni rappresentazione della realtà. Infatti egli declina questi tre *focus* in base a molteplici paradigmi quali ideare, organizzare, scegliere, esplorare, narrare, visualizzare, etc.. (Idem, 1986);
- sviluppo delle capacità di decodifica del linguaggio iconico. Questo è un punto molto importante perché la scuola e gli insegnanti dovrebbero sviluppare una maggiore sensibilità riguardo al contesto culturale di riferimento di ogni giovane studente poiché la produzione artistica e l’esperienza estetica saranno fortemente influenzate dai processi di inculturazione inerenti le specifiche realtà sociali di provenienza;
- sviluppo delle capacità di analisi dell’opera d’arte;
- avvicinamento al patrimonio artistico. (Idem, 1986)

«Con l'educazione all'arte e all'immagine, caratterizzata da un approccio di tipo laboratoriale, l'alunno sviluppa le capacità di osservare e descrivere, di leggere e comprendere criticamente le opere d'arte. Lo sviluppo di queste capacità è una condizione necessaria per creare un atteggiamento di curiosità e di interazione positiva con il mondo artistico. [...] La familiarità con immagini di qualità ed opere d'arte sensibilizza e potenzia nell'alunno le capacità creative, estetiche ed espressive, rafforza la preparazione culturale e contribuisce ad educarlo a una cittadinanza attiva e responsabile. In questo modo l'alunno si educa alla salvaguardia, e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale a partire dal territorio di appartenenza». (Indicazioni, 2012, p. 61).

Molti sono i musei, gli spazi culturali, come archivi e biblioteche e la stessa scuola, che dichiarano di avere tra i propri obiettivi principali quello di avvicinare ogni tipologia di pubblico al patrimonio artistico, storico, scientifico e tecnologico posseduto. Si vuole fare dello spazio museale o scolastico un luogo di scoperta, di educazione artistica, un luogo dove si crea e si produce l'*opera d'arte* e dove la dimensione estetica della vita si unisce fino a fondersi con la pluralità dei linguaggi disciplinari. Una multiculturalità pittorica, letteraria, scientifica, linguistica, musicale, che si emancipa da semplice esperienza estemporanea e parallela alla didattica tradizionale fino a diventare punto centrale di quel *neoumanesimo* che ancora si incarna nell'idea di *Bildung* come portatrice di armonia e di emozioni trascinanti. Ma quello che manca in questo percorso, forse, è la capacità di uscire da certi schemi prescrittivi (cosa dobbiamo fare e perché) per entrare *pienamente e liberamente* dentro quella che fin qui abbiamo indicato come *esperienza artistica*. Come ha scritto Richard Rorty nel volume *Noi e Loro. Dialogo sulla diversità culturale*, (Balslev, Rorty, 2001) per comprendere la diversità bisogna praticare la diversità; non dobbiamo limitarci a definire il termine o a confutare le più disparate posizioni inerenti la diversità linguistica, etnica, religiosa, etc.. è necessario, continua lo studioso nordamericano, *stare dentro* la diversità. Per capirne le tante forme, le diverse origini, le molteplici declinazioni, per coglierne la portata emotiva e per compiere quel lavoro ermeneutico decostruttivo che certamente non condurrà alla matrice primaria nella quale si sostanzia ma costruirà quelle relazioni necessarie per ri-collocarla nel contesto sociale come paradigma trainante. Altrettanto potremmo dire dell'arte e dell'esperienza estetica. L'opera d'arte va *sperimentata*, vissuta in pienezza; essa è espressione di un sentimento ed è *tras-formazione* di un'idea individuale che attraverso il linguaggio iconico diventa un'idea collettiva e condivisa. Ciò che caratterizza la sua creatività, che fa del suo risultato qualcosa di unico e irripetibile, non è il ricorso, in termini intellettuali, alla descrizione dell'esperienza, ma è l'esperienza stessa che si rende visibile e fruibile attraverso un linguaggio emotivo che lascia in ciascuno una traccia di sé. La forza coinvolgente del linguaggio artistico può giungere all'apice della propria realizzazione nel momento in cui, alla risposta immediata, istantanea di un impulso, si sostituisce quella

mediata volontariamente scelta dall'autore, in cui anche mente, corpo e sensibilità, attraverso la manipolazione dei materiali, possono trovare una loro libera espressione.

È possibile per la scuola farsi carico di questo percorso così complesso? Un percorso di *liberazione* e di *piacevolezza*?

«Il sapere riguarda il grande corpo di ciò che vive e trabocca tutto intorno, non un cumulo di segni frantumati in tutte le direzioni, come dopo un deflagrazione cosmica. Non per niente un adolescente sano (e lo so che purtroppo se ne fanno ammalare un sacco con le schifezze che sono in vendita in giro) ama i romanzi, le poesie, i film, la danza, la musica, dove l'esperienza è ancora intera, dentro una storia, dentro una materia in cui ci sono insieme filosofia, etica, biologia, matematica, letteratura. Come si fa a ricomporre questo corpo a brani del sapere per farlo anche solo vedere ai nostri aspiranti amanti della cultura? [...] Per conto mio, [insegnante] te lo consiglio, ricorro molto all'immaginario, alle immagini, alla facoltà immaginativa. Nelle immagini, nei quadri, nelle poesie, nei film, nella musica permane l'unità della realtà e della conoscenza. L'atto di apprendere è almeno in principio unitario [...] È ispirato da Ermes e da Orfeo, ma soprattutto dal grande afrodisiaco della *bellezza*» (Mottana, 2007, 9. 28).

«Chi cerca di spiegare un quadro va spesso e volentieri fuori strada...»

«L'arte non sta in alcun iperuranio, mentale e esperienziale: non è "fatto" da musei, soltanto. È una modalità del fare esperienza» (Cambi, 2010, p. 128). E la scuola è luogo di esperienze. L'arte, anche nelle forme più alte, sostiene ancora Cambi, è correlata al fare esperienze in una dimensione fisica e temporale contestualizzata. L'arte è collegata ai *soggetti* e in essi trova la sua espressione e la sua potenzialità. Secondo Cornel West l'arte è una modalità di esprimere la cultura di appartenenza e si declina in forme archetipiche seguendo una sorta di fenomenologia antropologica, perché ogni civiltà si è espressa mediante forme artistiche di eccellenza. (West, 2003) La musica, la pittura, la scrittura sono *forme artistiche* permanenti della cultura occidentale e dovrebbero interessare sia la scuola che gli insegnanti in quanto momenti di crescita, di emancipazione e di sviluppo del pensiero. L'arte, in quanto esperienza, è *formazione* perché dà *qualità* alla vita, ci solleva dalla contingenza del presente, pur restando ancorata alla fruizione e alla costruzione dell'opera, e costruisce *nuove forme* perché sostiene la dimensione estetica della quotidianità. «Allora all'arte va assegnato uno spazio formativo centrale. E bisogna cominciare presto a "educarsi con l'arte"; partendo dal gioco e passando poi a produrre-oggetti, poi al fruire-oggetti, infine a contemplarli nella loro "forma" e a fruire, appunto, proprio della forma che ci parla di un'esperienza specifica, ma fondamentale per ogni soggetto». (Cambi, 2010, p. 129) È un esercizio spirituale, sostiene ancora Cambi, e come ogni esercizio ha bisogno di *buone pratiche* e la scuola dovrebbe farsi *palestra di buone pratiche*. In che misura?

1) Allenando i giovanissimi a *partecipare* all'esperienza artistica (dentro la

scuola e nel vissuto quotidiano); 2) Sviluppando linguaggi trasversali (multiculturali); 3) *Dialogando* costantemente con l'esperienza artistica, rendendola indispensabile per l'interpretazione della realtà; 4) attivando percorsi di scoperta dei vari ambiti artistici (dalla musica alla pittura, dalla narrazione alla poesia, etc..) affinché si percepisca la complessa articolazione e declinazione della dimensione *estetica* del mondo sociale a cui apparteniamo (individuale e collettivo); 5) sostenendo le pulsioni generative dei ragazzi, lasciando che l'opera d'arte venga realizzata secondo nuovi canoni estetici sperimentati e sperimentabili; 6) riflettendo sull'esperienza stessa ma senza cercare di *spiegare* il senso di ciò che è stato esperito (*chi cerca di spiegare un quadro va spesso e volentieri fuori strada*, sosteneva, appunto, Pablo Picasso) ma lasciare parlare le *emozioni* suscitate in ciascuno dal proprio viaggio dentro l'arte; 7) arricchendo incessantemente l'esperienza artistica mediante l'incontro tra i tanti saperi che abitano la scuola, siano essi quelli tradizionali, oppure le sempre più «affascinanti» frontiere della multimedialità e delle tecnologie di avanguardia; 8) costruendo *spazi* accoglienti e funzionali per la sperimentazione artistica nelle sue molteplici forme (mai disgiunta, comunque, da una pratica sociale allargata).

Dunque è necessario coltivare in ciascun ragazzo, in ogni uomo, l'esperienza artistica e altrettanto centrale è creare spazi per la *sperimentazione*. Questi spazi saranno luoghi che introducono ad *altri* luoghi: più grandi, più aperti, un altro-dove in cui il sentire estetico è quotidianamente presente. Queste esperienze dovrebbero aiutare ad affinare la sensibilità dei più giovani, ad accrescere la loro *interiorità*, la creatività di cui sono naturali portatori, pur restando consapevoli delle difficoltà e della complessità che caratterizza l'universo-scuola. La scuola dovrebbe, comunque, cercare di forzare quei confini, quei limiti entro cui da troppo tempo è costretta, mostrando il suo volto migliore, la capacità ancora di rinnovarsi e tornare a nuova vita, di imprimere freschezza ed esuberanza a quelle prassi, per tanti motivi criticate, e di intraprendere nuovi percorsi dedicati agli apprendimenti di base. Con altri strumenti. Attraverso l'arte, appunto. Il percorso è complesso ma se la scuola ridefinisse in maniera costruttiva il proprio ruolo nei confronti della formazione dei più giovani, nuovi obiettivi e nuovi orizzonti di senso le sarebbero più affini e immediatamente più evidenti. Non possediamo ancora degli strumenti sofisticati per creare un'alleanza strategica fra queste due frontiere ma all'interno di questo gioco *indefinito*, che alterna l'azione del *creare* e l'attività del *comprendere*, diventa urgente *sperimentare l'esperienza estetica* in quanto metafora del micro/macro cosmo che ognuno di noi conosce ed abita.

Bibliografia

- C. G. Argan, *Storia dell'arte*, Milano, Sansoni, 2002
 N. A. Balslev, R. Rorty, *Noi e Loro. Dialogo sulla diversità culturale*, Milano, Il Saggiatore, 2001
 F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2000

- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- R. Certini (a cura di), *L'immaginario: una "frontiera" avanzata della formazione e della scuola*, Roma, Carocci, 2004
- A. Chastel, *Storia dell'arte italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2004, Milano
- J. Dewey, *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1957
- J. Dewey, *L'arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1967
- M. Gennari, *Lo sguardo iconico per un'educazione all'immagine*, Brescia, La Scuola, 1986
- M. Gennari *L'educazione estetica*, Milano, Bompiani, 2007
- Ernest H. Gombrich, *La storia dell'arte*, Milano, Phaidon, 2008
- M. Levine, *A modo loro. Come aiutare ogni bambino a scoprire le sue capacità e ad avere stima di sé*, Milano, A. Mondadori, 2005
- Ministero per l'Istruzione, dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, settembre, 2012.
- P. Mottana, *Caro insegnante. Amichevoli suggestioni per godere (l)a scuola*, Milano, Angeli, 2007
- B. Munari, *Codice ovvio*, Torino, Einaudi, 2007
- G. Ricci (a cura di), *Gioca Mirò Picasso. L'arte, la meraviglia e i bambini*, Roma, Lapis, 2006
- G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 2010.
- C. West, *Arte e filosofia*, in Bandini G., Certini R. (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo americano e problemi educativi*, Roma, Armando, 2003

Learning the «language of connections». The value of art in the thinking of Gregory Bateson

Silvia Demozzi

1. Introduction

The current tendency to subordinate education to the needs of society, in other words to produce a 'pragmatic' knowledge which is useful in the context of global capitalism, often risks sacrificing the most authentic task of thinking: that is, as the philosopher Žižek suggests, «not only to offer solutions to problems posed by society, but to reflect on the actual form those problems assume»¹. A reflection on the 'form' of the problems, instead, leads us to the affirmation of a 'Paideia of complexity' founded on the cognitive idea of interdependence and on the attention to the afferent contexts and relational dynamics. As Franco Cambi states, the paradigm of complexity is ingrained in today's society and resides in its knowledge and its conscience to such an extent that it permeates the existence of subjects in their single individuality as well as in articulated aggregations². Thus, in a complex framework the dominion of the technical-pragmatic knowledge appears to be insufficient because it is far removed from the actual nature of this framework (and as we shall soon see this concerns the social as well as the natural aspects of the living world). But above all its final aim and utilitarian objective is necessarily partial with regard to the concrete need for today's subject to exert a critical and conscious thinking which helps him or her to interpret the different aspects of 'what is real'.

The 'no man's land' in which we find ourselves is witnessing the end of an age which also requires pedagogical reflection to delineate new, more coherent paradigms that can respond to the challenges of the complex society. Just like other fields of knowledge, the pedagogical field is engaged in redefining its own telos to face the advance of a single thinking and of utilitarian pressures³. As Mariagrazia Contini claims, reflecting is not sufficient in this 'no

¹ S. Žižek, *Benvenuti in tempi interessanti*, trad. it., Milano, Ponte alle grazie, 2012, p.23.

² F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003.

³ M.Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A.Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano, Franco Angeli, 2014.

man's land'; the pedagogical commitment should be inclined towards reflexivity, towards learning to know knowledge (meta-knowledge) in order to start «to produce thinking and to build knowledge in the spaces already inhabited by common sense and by prejudice», without corresponding to the canons of «hasty thinking» and the needs of simplification⁴.

2. *The theory of complexity in the thinking of Gregory Bateson*

In this regard, it is interesting to bring to these subject matters the reflections formulated by one of the greatest intellectuals of the last century – Gregory Bateson – who, by travelling through knowledges that are distant from one another, succeeded in elaborating a perspective to the thinking of complexity which might allow us to get a sense of direction regarding the challenges mentioned earlier. Bateson states that all societies are by their very nature complex: like every living system, society is organized in a series of interdependent relations which respond to logics that are anything but linear and nor are they governable. Ignoring the characteristics of complex systems – of human beings, of societies, of ecosystems, and making use of an increasingly powerful technology in order to respond to the logics of success and profit, is symptomatic of a rather dangerous shortsightedness whose consequences, at least in socio-cultural terms, are becoming increasingly evident.

«We are creatures of a civilization which, since the Renaissance, and perhaps since even earlier times, has nourished irrational principles, such as reductionism, the conceptual separation of body and mind and the conviction that the end justifies the means»⁵.

The premises for the thinking which have governed western society, above all the Cartesian dualism between *res cogitans* and *res extensa*, are 'obsolete' and evidently oriented to the predominance of a 'theory of action' which is frequently divorced from a reflection on the ideas from which it originated. Bateson argues that the actions which cause changes to the complex systems cannot be theorized a priori since they are active parts thereof while at the same time being a product there from. That is why great masters and great therapists eschew any attempt aimed at affecting the actions of others and seek rather to «set up the situations or contexts» in which certain changes can occur⁶. Bateson does not formulate any theories as to how it is possible to affect the contexts or, what is of interest to us, the situations of teaching-learning; and yet it is possible to trace back through his writings a presentation of

⁴ M. Contini, *L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia*, in M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, cit., p.27.

⁵ G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente* (1991), Milano, Adelphi, tr.it. 1997, p.387.

⁶ *Ibidem*, p.386.

several levels of learning which are linked and which point to the impossibility of reducing any pedagogical-didactic model to a single description⁷.

«We know very little about what makes certain teachers, certain political leaders, certain gardeners, certain psycho-therapists, certain animal trainers or certain aquarium keepers great. We vaguely state that these skills depend on art rather than science. Perhaps beneath this metaphor there lies a scientific truth»⁸.

The skills we can say so little about concern the abilities the subjects have to acquire new cognitive paradigms which enable us to trace maps and compose images in the dance that Sergio Manghi defines as «an incessant creative work which is permanently unfinished»⁹. Thus, the cognitive process itself becomes a tool for knowledge: about its own method of knowing, learning, hearing, teaching, communicating, etc.

3. *The «creative filter»: the language of arts is the language of life*

The skill that Dewey, Mezirow and Schon¹⁰ identified with the term ‘reflexivity’ is now considered necessary in several fields of knowledge as well as in different professional environments. In this connection, Mariagrazia Contini has made an interesting reflection identifying the founding characteristics of the reflexive professional approach as «the capacity to doubt» and «the strength of curiosity»: to question one’s own positions which are inevitably governed by cognitive and emotional egocentrism, to acknowledge the limits and not be satisfied with what appears but to look for more outside the framework, beyond the mirror¹¹.

Bateson himself, using different words, invites us to what he called «a double description» in order not to limit oneself to defining the subjects, the relations between subjects and the relations between the subjects and the world exclusively by using verbal language, which is reductive - because of its distinctly arbitrary component, it ‘cuts out’ everything that happens in translation: the map is not the territory, the name of the thing is not the thing, the word ‘cat’ does not ‘miaow’ or scratch. Between us and «the things as they are», says Bateson, there is always a creative filter.

«Human languages, in particular perhaps the western ones, have the peculiarity of unduly stressing the ‘separable things’. They underline not the ‘relations

⁷ G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente* (1972), Milano, Adelphi, tr.it. 2000.

⁸ G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un’ecologia della mente*, cit., pp.388-389.

⁹ S. Manghi, *Prefazione in La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.

¹⁰ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003; D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

¹¹ M. Contini, *L’impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia*, cit.

between' but the terms of the relation: this underlining tends to make one forget that the word structure is reserved for relations»¹².

That is why in his writings, in his reports and in his lectures to students, Gregory Bateson always resorts to several levels of description, varying the codes and the channels of communication. He is renowned for proceeding 'on the level of stories' because of his conviction that even the simplest biological systems are narratives; he was obsessed with the language of poetry and of art, the elective fields of metaphor, a rhetorical figure which was congenial to him as it was coherent with the language of life.

«Metaphor is not only poetic mannerism, it is not good or bad logic but it is in fact the logic on which the biological world is built, it is the main characteristic and the organizational glue in this world of mental processes I have tried to delineate»¹³.

The language of living beings is a 'creatural' language in the sense that it involves a continuous process of interaction between subjects and contexts. The language of living beings or, to use Bateson's words, the language of mental processes (which concern all living beings), actually, is much more similar to a painting or to the quatrains of a poem: it proceeds through images, metaphors, analogies. We should accept that our mental system is much larger than our brain, just as our individual consciousness only represents a small part of it, the one we are most aware of and which consequently we confer a lot of power to: since this distinguishes us from the other living beings, therefore we consider it to be our better part.

«If you have the courage, even without much knowledge, to start observing the world through a biological epistemology, you will encounter concepts that biologists do not even see. You will encounter beauty and ugliness. These might be real components in the world you live in as living creatures»¹⁴.

For Bateson, the languages of art and poetry are very close to those of nature and life: they are the only ones capable of exemplifying the creativity of the mind; in fact, it is only in creativity that the mind is a whole (mind + body; knowledge + emotions; form + substance) free from dualisms and separations. Bateson gives us the example of the language used by mammals (non human) which is very similar to the one used by artists and by dreamers: the language of relations¹⁵. At the time of creativity, the living subjects succeed in approaching the instance of integration which, as Bateson states, is a close synonym of beauty. In fact, in nature reside the roots of symmetry and grace, even human ones.

¹² G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1997, p. 192..

¹³ Ibidem, p.192.

¹⁴ G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, cit., p.460.

¹⁵ Cfr. G.Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit.

4. *The language of connections: a pedagogical challenge*

Thus, for those of us who are engaged in education, what suggestions can we draw? It might be an approach to knowledge and to the processes of teaching-learning which is nourished by 'other languages' besides those of rationality, calculus, simplification. In other words, it is the need – we might even suggest it is a 'natural' need – to include the aesthetic languages (figurative art, dance, music, drama, cinema, literature, poetry...) in every educational process as 'the languages of connection'. Not because they are better; not because they will 'tame' the left hemisphere (by continuing to respond to the logic of separation); but because in this necessary reform of thinking which we mentioned at the beginning of this article, they lead to a knowledge 'through connections' which is more in line with how the living world moves and with its complexity¹⁶.

Art starts with the assumption that reality can only be grasped by means of a net which is inevitably full of holes; it does not re-propose life with the pretext of being its faithful mirror, but as being its mirror in the only possible way: with imprecision and unfaithfulness¹⁷. Thus, for Gregory Bateson art is the closest thing to the unit of survival, organism-in-its-environment; it is, in fact, capable of weaving, unraveling and weaving again the multiple visions of the world; those who use aesthetic languages are better prepared to encounter different interpretations, just as they are more familiar with the unexpected and with the fatigue of change.

Furthermore, an artistic process, whatever code it uses, is a process of 'co-creation': artists and artistic products are created simultaneously, there is no inside and outside, no before and after, but only a process. Even though the artist is the master of the technique, he/she is incapable of expressing it in words: the technique and the style are found in a 'deep layer' to which only the artist and the recipient have access during the artistic process. To those who asked her what she felt about her dancing, Isadora Duncan answered that if she could describe in words what she felt she wouldn't need to dance! Dance, for instance, is an independent language made up of gestures and movements which signify something (metaphor, in effect); its beauty and its grace originate in the movements of whoever is dancing and in the eyes of whoever is observing or, rather in the meeting of the two:

«It is not that art is the expression of the unconscious; rather, it concerns itself with the relation between levels of the mental process [...]. The artistic skill is a combining of many levels – unconscious, conscious and external – in asserting their combination»¹⁸.

¹⁶ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

¹⁷ M. Roberti, *Arte e grazia*, in AAVV, *Legami con Gregory Bateson*, Verona, Libreria editrice universitaria, 2006.

¹⁸ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p.504.

It is not important to concern oneself with what the work of art represents, with its contents or with its history: what matters concerns its style, its rhythm, its proceeding; what matters are the 'rules of transformation' contained in the aesthetic process, the form that 'frames' the message.

Thus, it is through the aesthetic experience that we learn to approach that sense – almost religious – of connection with the natural world and with other living beings. For Bateson, this sense is what is missing in contemporary society, in other words being able to take one's own rhythm to that of complex systems and of the 'structure which connects'¹⁹: to acknowledge how the parts are aesthetically placed with one another in a holistic unity which is synonymous with beauty. Art is analogical communication, expression of feelings and relations: art is pre-linguistic, a sort of primordial bond to life in its 'animal part' (endowed with a soul).

To transit the territories of aesthetics – which Bateson at times defined as 'sacred' – represents a real pedagogical challenge. Art itself represents a challenge: to experiment complex epistemological learnings, at the same time cognitive and emotional, whose aesthetic-religious languages assume the same dignity as the analytical-formal ones in tending towards the systemic wisdom and towards the aesthetics of being alive, of which Bateson was so fond²⁰.

«The 'sacred' is the whole and the pattern which connects. It is the representation of how the parts are aesthetically placed in a holistic order where holism, unity and beauty coincide. An immanent, not a transcendent holism. As Bateson said of his house with its view of the Pacific: 'I am not a deist, but I firmly believe that this ocean is alive: have I said something religious?」

References

- AAVV, *Legami con Gregory Bateson*, Verona, Libreria editrice universitaria, 2006.
- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (1972), Milano, Adelphi, tr.it. 2000.
- G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente* (1991), Milano, Adelphi, tr.it. 1997.
- G. Bateson, M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano* (1987), Milano, Adelphi, tr.it. 1989.
- P. Bertrando, M. Bianciardi (a cura di), *La natura sistemica dell'uomo. Attualità del pensiero di Gregory Bateson*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.
- M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003.

¹⁹ Cfr. S.Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, Pisa, ETS, 2011.

²⁰ Cfr. S.Manghi, *Trappole da sacrificio. Lo schizofrenico di Bateson e il capro espiatorio di Girard*, in P. Bertrando, M. Bianciardi (a cura di), *La natura sistemica dell'uomo. Attualità del pensiero di Gregory Bateson*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

- M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- S. Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, Pisa, ETS, 2011.
- J. Dewey, *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- S. Manghi, *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- S. Zizek, *Benvenuti in tempi interessanti*, Milano, Ponte alle grazie, 2012.

La formazione estetica: fondazione e progetti

Mario Gennari

A thing of beauty is a joy for ever. Con questo celebre verso, Keats apre il poemetto *Endymion*, in cui rappresenta l'aspirazione umana verso la bellezza. E poiché una cosa bella è appunto una gioia perpetua, l'educazione e la formazione dell'uomo non possono distrarsi - per usare ora le parole di Proust - da questa «promessa di felicità». Tuttavia, la dimensione estetica, così propria della natura e dell'arte, deve poter crescere nel *pensiero* e nel *discorso* di ogni essere umano. Da qui muove l'esperienza estetica, che diventa poi *gusto* e *stile*: con un'espressione oggi fuori moda, *vita estetica*. Ma quali sono i presupposti pedagogici su cui fondare un'esistenza vissuta in uno stretto rapporto con l'esperienza formativa di ordine artistico?

1. Elementi fondativi del discorso sulla formazione (e l'educazione) estetica

Muoviamo da una prima ed elementare considerazione di ordine generale (e non piuttosto generico): nessuno può e tantomeno deve formare l'altro. I due verbi modali chiariscono il quadro pedagogico in cui si situano. Nessuno può formare l'altro poiché ogni uomo dà forma solo a se stesso; nessuno deve formare l'altro poiché la libertà e l'autonomia del soggetto lo proibiscono. Tuttavia, ciascuno può educare l'altro stabilendo con lui una relazione pedagogicamente istituita; inoltre, ciascuno deve saper educare-se-stesso prima di orientarsi verso la propria relazione educativa con l'altro-da-sé.

Quanto sopra considerato richiede alcune precisazioni di ordine epistemologico: (a) la formazione e l'educazione sono i due oggetti prioritari della pedagogia assunta come scienza generale, ossia quale sistema organico di saperi; (b) l'uomo - inteso come "essere umano" - è il vero e unico soggetto della formazione, e non piuttosto l'individuo o la persona, il singolo o il collettivo; (c) "tutto" contribuisce alla formazione e all'educazione dell'uomo, per cui le nozioni di "mondo" (al singolare) e di "mondi" (al plurale) debbono essere ripensate nella loro intima struttura semantica e antropologica, filosofica e scientifica, al fine di ricostruirne l'*eidòs* profondo; (d) la formazione riguarda solo l'uomo - inteso come specie e non quale genere -, poiché soltanto il soggetto (e non "gli altri") è padrone di se stesso; (e) l'educazione concerne sempre sia una relazione fra soggetti differenti sia il nesso educante che il soggetto (nel

proprio pensiero, nel proprio linguaggio e nel proprio mondo) sa instaurare con se stesso; (f) la formazione e l'educazione dell'uomo sono attraversate da molteplici fenomeni: civili, sociali, culturali, emotivi, affettivi, cognitivi, corporei, sessuali, etici, religiosi, politici ed estetici; (g) anche la bellezza e perfino il suo opposto - la bruttezza - riguardano la formazione estetica e l'educazione estetica di ogni uomo - nessuno escluso; (h) l'educazione estetica concerne le relazioni con il bello, poste fra mondi intersoggettivi e infrasoggettivi; (i) la formazione estetica concerne l'interiorizzazione della bellezza (in ogni sua forma naturale o artistica) nel mondo soggettivo dell'uomo; (l) non c'è, non ci può essere e non ci deve essere un concetto assoluto di bello (o di brutto), perché ogni cultura genera le proprie idee di bellezza (e bruttezza) - figlie della relatività spazio-temporale in cui la storia e le società sono venute sedimentando le loro tradizioni; (m) soltanto l'intreccio delle culture crea nuove forme "transculturali" dell'arte, nel rispetto però verso le antiche tradizioni del passato (cfr. Gennari, 2006: 293).

2. *L'arte fra senso e deriva*

L'arte non è semplice fruizione, bensì godimento. Per godere il testo estetico non occorre una sintassi, ma la pura armonia interiore. Forse non pensava proprio a questo Roland Barthes, quando nelle ultime pagine di *Le plaisir du texte*, scriveva: «Tutto lo sforzo consiste (...) nel materializzare il piacere del testo, nel fare del testo *un oggetto di piacere come gli altri*. Vale a dire: sia nell'accostare il testo ai "piaceri" della vita (un piatto, un giardino, un incontro, una voce, un momento) e fargli raggiungere il catalogo personale delle nostre sensualità, sia nell'aprire col testo la breccia del godimento» (Barthes, 1973: 57-58). Tuttavia, Barthes poneva una questione decisiva a proposito della formazione estetica dell'uomo: «abolire la falsa contrapposizione della vita pratica alla vita contemplativa» (*ibid.*: 58).

Questa società a noi così contemporanea nella sua *modernità*; questa nostra società che non è affatto "postmoderna", ma moderna, che non è "globalizzata", ma occidentalizzata, che neppure è "postideologica" bensì ideologicamente neoliberista - con tutto l'armamentario che il mercato evoca in termini di rappresentazione del denaro e del potere; ebbene, questa società ha scardinato le sue antiche tradizioni umanistiche (innervate sulla *paideia* greco-classica, sull'*humanitas* romano-latina, sulla *perfectio* cristiano-medievale, sulla *dignitas hominis* umanistico-rinascimentale e sull'*harmonische Bildung* del Neoumanesimo tedesco-mitteleuropeo), rimuovendo con ciò il senso stesso dell'esperienza estetica. Questo invece va tutelato e reimmesso nel circuito dei saperi pedagogici, esercitando un recupero della sua dimensione essenziale ed esistenziale - così come Alexander Gottlieb Baumgarten a metà del Settecento lo aveva per gran parte messo a punto nella propria opera, per così dire "generativa", intitolata *Aesthetica*. Il senso autentico dell'esperienza estetica riguarda, dunque, anche l'espressione soggettiva della bellezza posta all'interno di un'*Anschauung* universale dell'essere, colto per i suoi riflessi (naturali

e artistici) lanciati sullo spirito umano percepito a partire dal dar-si-forma inteso quale *telos* ed *ethos* estetologico della formazione.

Si tratta cioè di un agire formativo che – per un filosofo come Luigi Pareyson – si estrinseca nei termini di una «formatività» pura, intenzionale e specifica. Sei anni dopo la pubblicazione dell'*Estetica. Teoria della formatività* di Pareyson, con le pagine di *Wahrheit und Methode*, del 1960, Hans-Georg Gadamer delinea il profilo ermeneutico dell'esperienza estetica ripensandola come la «fusione degli orizzonti» tra l'interprete e l'opera. Soltanto due anni più tardi Umberto Eco avanza il concetto di «apertura» intesa quale liberazione dai canoni interpretativi correnti, sia nella generazione sia nella ricezione del testo estetico. Dunque, dell'opera d'arte. Sicché, con *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle pratiche contemporanee*, del 1962, Eco apre il concetto di arte alle forme più differenti della cultura contemporanea: la letteratura di Joyce o la musica di Stockhausen, la pittura informale, la teoria dell'informazione applicata all'estetica o il cinema di Godard... fino a sostenere che «L'apertura si fa strumento di pedagogia rivoluzionaria» (Eco, 1962: 45).

Ma l'apertura infinita del senso non poteva prevedere le derive in cui l'arte contemporanea naufragherà, sino a confondere il testo estetico con la testa di un cavallo conficcata in un muro o con un violino lasciato a marcire nell'acqua per due settimane. E a poco varranno le caute indicazioni che Eco prospetterà nel 1990, in un volume dal titolo paradigmatico: *I limiti dell'interpretazione*. Il grande fraintendimento assumerà proporzioni colossali e tutto sarà spacciato per arte. Perfino lo sterco in scatola. Ma tutto finirà per “fare mercato”. Senonché, il rumore assordante di quattro elicotteri che volano non avrà più alcuna parentela con l'esperienza musicale della classicità di Haydn e Beethoven, ma neppure con la musica atonale di Schönberg o il *Samstag aus Licht* dello stesso Stockhausen.

3. Progetti didattici e pedagogia della formazione estetica

Poiché è la scuola il più potente centro istituzionale di educazione e istruzione nelle società contemporanee, al suo interno va portata una pedagogia della formazione e dell'educazione estetica che, sul piano della didattica “attraverso” l'arte, colmi il temibile vuoto culturale presente nella società e nelle generazioni più giovani. Dall'infanzia alla fanciullezza, dalla preadolescenza all'adolescenza, nelle scuole di ogni ordine e grado può prendere corpo un *laboratorio di idee, conoscenze e culture* relative all'arte in ogni sua forma. Ciò non per apprendere, imparare o perfino consumare, bensì per vivere l'arte nella scuola. L'arte concepita quale esperienza interiore. L'arte intesa come forma estetica. L'arte vissuta come pensiero e quale linguaggio: dalla fotografia al cinema, dalla scultura alla danza, dal teatro alla musica, dalla letteratura alla poesia, dalle arti figurative (segnico-grafico-pittoriche) alle tecnologie eidomatiche (media, selfmedia, ipermedia, transmedia), infine, dal paesaggio alla città, ai giardini storici (cfr. Gennari, 1992, 4.2.).

La progettualità didattica diventa indispensabile dopo la chiarificazione pedagogica. Di seguito cinque esempi, che non vogliono affatto imporre dei modelli.

(1) Portare le arti visive nei corridoi e negli atri delle scuole attraverso la riproduzione delle opere dei grandi artisti di ogni epoca. I capolavori di Marc Chagall, opportunamente fotocopiati, ingranditi, rielaborati per singoli particolari o presentati nella loro integralità diventano così delle presenze consuete negli spazi scolastici, in modo che ogni studente possa liberamente goderli senza ricevere interpretazioni canoniche da imparare a memoria o valutazioni validative dell'apprendimento raggiunto.

(2) Condurre la musica classica nelle aule scolastiche attraverso il libero ascolto di riproduzioni delle opere dei giovani musicisti: da Bach a Mozart, da Händel a Haydn, da Vivaldi a Telemann, da Brahms a Mahler. Il concerto di fine settimana può diventare un'esperienza decisiva per educare ad ampliare la cultura musicale degli allievi, abituati ormai al consumo passivo di ogni sorta di rumore contrabbandato per musica.

(3) Aprire la scuola oltre le proprie mura e avvicinarla al paesaggio, nelle sue forme naturali e antropiche. Poi, dal paesaggio portarla al giardino: quel luogo di «piacere senza tempo» (Lodari, 2000) dove il caleidoscopio delle emozioni si rinnova di giorno in giorno, di stagione in stagione, di epoca in epoca - poiché l'arte dei giardini è uno di quegli intimi piaceri che creano magicamente nell'uomo un'atmosfera di pace e tranquillità (cfr. Page, 1962).

(4) Poter disegnare e dipingere nella scuola è un'esperienza di libertà insostituibile. Quella che è forse stata la più ricca e significativa esperienza europea di arte nell'infanzia la si deve a un maestro della scuola elementare italiana: Cesare Ghezzi ha realizzato nel secondo Novecento, entro l'arco di quasi un quarantennio, un impegno didattico nella scuola genovese di San Quirico in Val Polcevera documentato in una pubblicazione, ormai celebre, uscita postuma con il titolo *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Dove la centesima non poteva forse essere che quella di non voler presentare un modello, bensì di indicare una via per fare proseguire nelle scuole un itinerario (esemplare) di pensiero e arte.

(5) Porre la tecnologia in interconnessione con l'elaborazione al computer di testi dalla manifesta vocazione estetica significa inserire l'eidomatica nella didattica iconografica, ripensata anche come videoarte. Qui la simmetria fra linguaggi scientifici e testi estetici è forse più elevata che altrove, per cui l'elaborazione di campi visuali con geometrie non euclidee, fusioni di immagini, astrazioni ottiche, diottriche e catottriche può quantomeno aiutare a capire - come ha ironicamente osservato Woody Allen - che la vita assomiglia all'arte e non alla cattiva televisione.

Se la scuola vuole essere davvero un luogo e un tempo di crescita anzitutto interiore, essa non può proporsi come un mero ingranaggio nel meccanismo della selezione sociale. Il suo rifiuto dell'omologazione unilaterale e livellatrice - che impoverisce la vita a partire dalle sue prime età fino alla giovinezza - inizia nella presa di coscienza pedagogica secondo cui al centro

dell'uomo va posta la sua *formazione* e, all'interno di questa, occorre risalti la dimensione *estetica* in modo non epifenomenico, bensì pedagogicamente centrale e decisivo.

Bibliografia

- R. Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973 (tr.it. *Il piacere del testo*, Torino, Einaudi, 1975)
- A. G. Baumgarten, *Aesthetica*, Frankfurt a.O., 2voll., 1750-58
- U. Eco, *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle pratiche contemporanee*, Milano, Bompiani, 1962
- U. Eco, *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990
- H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960 (tr.it. *Verità e metodo*, ed. G. Vattimo, Milano, Bompiani, 1983)
- M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 2003²
- M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, Milano, Bompiani, 2006
- C. Ghezzi, *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*, ed. M. Gennari, Genova, Il Melangolo, 2010
- C. Lodari, *Che cos'è il giardino?*, Torino, Allemandi, 2000
- R. Page, *The Education of a Gardener*, Collins, London, 1962 (tr.it. *L'educazione di un giardiniere*, Torino, Allemandi, 1994)
- L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Torino, Edizioni di Filosofia, 1954

Education, subjectivity, literature

Elena Madrussan

1. Starting from the need for shape

It's hard to say something more than what has already been said about utility or uselessness of literature. Rather, it still seems relevant to consider this problem in relation to subject and school. In particular, their relationship with Art needs a reflection upon the reason why the common idea that the value of a work depends on its utility is so pervasive. And why this idea coincides with work's spendibility, its exploitable functionality, its productivity, and, therefore, its commodification. If these are the criteria, probably literature is one of the most "useless" form of art¹.

It may seem expectable today to affirm that this negative change comes from the crisis of humanist culture and from reductionist conceptions of learning. Both are deep-rooted ideas. Nevertheless, this statement would require long periods of analysis and radical rethinking, even in the pedagogical field. At least, because an idea of learning as possibility to acquire and store more or less useful competencies not only says nothing about literature as art or about its extraordinary formative meaning, but above all doesn't answer the formative request for meaning which pervades the student, the teacher, and, perhaps, the school too.

So, what we are trying to do here, is to start from a different and, for some aspect, more direct perspective. It is really about asking ourselves what is happening – or may happen – to a student when he/she reads a novel.

The first example that springs to mind is the *Bildungsroman*. Here it may seem easy for any young reader to feel the existential proximity to the restless protagonists, which are challenged by situations of life. In this context, in fact, as Franco Moretti writes, a sort of interior storm, made of intense relations and spectral solitudes, fear of explicit conflict and mixed feelings, overlaps with the normality of everyday life. The fascinating and engaging thing about *Bildung-*

¹ For some interesting comment on this current problem in university education, see P. Bertinetti, *Sull'inutilità degli studi letterari in generale. E di quelli di anglistica in particolare*, in VV.AA., *Per le vie del mondo*, Torino, Trauben, 2009, pp. 7-11.

sroman – if and when it fascinates and engages –, is «its contradictory, bastard, conciliatory nature»². In short, in the *Bildungsroman* is easier to obtain a less strong difference between the episodes which are told “there” and the situations which are experienced “here”. In this case more than in others, this difference is not seen as reduction of the semantic and allusive power of text in the staggering simplification of synopsis and in the effort of a schematic analysis³.

However, according to many experts, the process of identification with the character can have some disadvantages. Above all, for example, the final exclusion from one’s own range of interests and self-representational horizon of too distant texts – from an historical or stylistic point of view. Hence the risk that Kirillov’s cry, Castorp’s suffering courage, Madame Bovary’s obstinate passions, Dorian Gray’s tragic demonism or Pavese’s “absurd vice” are equally fiercely unapproachable. For very different reasons and contexts, in fact, they do not present, apparently, any familiar destiny, but the wonderful literary transcription of an existential, religious, psychological, social problem. In such cases, the events narrated are rationally understood, scrupulously learnt and properly codified into the correct historical-critical and filological-literary criteria. Nevertheless, they are not considered outside the symbolic and fictional field of the novel and, therefore, they are not transposed to the critical comprehension of human condition.

It is instead in that ambivalent place of distance/proximity from the page, that acts one of the most important literature functions. It involves, in particular, an idea of education as critical-cultural opportunity: education as exercise of intelligence, which considers culture as the main instrument of interpretation of present, personality, relational dynamism with the other and the world. From this pedagogical point of view, the “interest” for the reader is formed by the openness towards a new knowledge which *becomes* a new horizon of sense: a different horizon of interpretation of reality. This directly concerns the reader because involves his/her autonomous capacity to “extract” from the text problems and questions which are to be interpreted and correlated with each other.

It is difficult not to consider the special charm or strangeness of reading a novel. In fact the cultural question about the relationship between education and literature cannot underestimate this aspect, but personal preferences need to be accepted and attributed to a critical-explorative reflection able to work on what determines the effects of literature. It is thus a question of a critical surveillance which *precedes* the direct approach to the text and which involves a stronger awareness of the relation that the subject creates with it.

² F. Moretti, *The Way of the World: the Bildungsroman in European Culture* (1987), it. tr. Il romanzo di formazione, Torino, Einaudi, 1999, p. 15.

³ Concerning this relationship between subjectivity, literary text and end of humanistic formation see F. Papi, *Requiem umanistico*, in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», n. 9, V, 2009, pp. 7-12.

When education is considered as «lived experience of men as culture»⁴, i.e. as process of critical appropriation of knowledge, seen as cultural event, two essential moments should be taken into account. On one hand, the expansion of relational periods of conceptual elaboration. On the other hand, the willing to consider the non-solvable problem of the educational event, which determines the relation between subject and text. In essence, this is the dinamism between «existential disorder» and «request for reason»⁵. In other words, it is not the acquisition of a bland and repeatable content or of an unarmed catalogue of knowledge, but it is the hard construction of a horizon of meaning⁶.

The formative knot of literary experience can thus become significant again only starting from a reconsideration of the relation between subject and text.

2. A methodological point of view

From the methodological point of view, every text can be considered, above all, as *medium* between author and reader. It corresponds to a specific declination of the relevant and unavoidable relationship between life and culture. In fact, all narrative elements of the plot – events, characters, storylines, environments, situations, details – give back an example of the meaning of that tension. As Enrico Testa writes, «rich and fruitful is the idea that the character, outside every mirror effect» is «the place of a comment and of an interpretation of real life which is realized by producing a possible life: [...] a mosaic of fiction in which the cognitive *intention* takes precedence over the imitative one»⁷.

In this context, real or imaginary traces and fragments of life in the course of the story deploy inexhaustible questioning solicitations. So that the text can be considered: *a*) as a *sign* of what is written – a path which is guided by the narration itself –; *b*) as a *meaning* of what is written – as *Bedeutung* which reaches the reader through the writing; *c*) as, finally, *what the text hints* – the other meaning of the text *between the lines*.

According to these three different levels of resonance, literary fiction suggests always different and renewable interpretive paradigms. Literature becomes thus an *explorative* and *cognitive* exercise, and education becomes a *practice of seeking meanings*.

⁴ A. Erbetta, *Luoghi di crisi. Per una pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, il Segnalibro, 1994.

⁵ G.M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e Comico. Violenza ed Eros*, Bologna, Cappelli, 1981. The meaningful lesson of Bertin about aesthetics and education is the aim of my recent essay: *Appuntamento con il senso. Costruzione della personalità ed esperienza estetica in Giovanni Maria Bertin*, in M. Contini, M. Fabbri (Eds), *Il futuro ricordato*, Livorno, ETS, 2014, pp. 419-432.

⁶ P. Bertolini, *L'assistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

⁷ E. Testa, *Eroi e figuranti. Il personaggio nel romanzo*, Torino, Einaudi, 2009, p. 4, *passim*.

The text as *medium* – bridge, space of encounter and relation – becomes, therefore, *possibility*. If we look carefully at the dynamic interweaving between reader and text, we can see that the relationship between interpretative and existential levels lives in a space of reciprocity. In this space the text, in its artistic objectification, draws the subject's attention to its own, singular, existential eversion. Here reality and fiction are alternated and confused, just like the reader in his/her everyday life. For this reason, we might add that there is no conventional learning which can be a formative experience without a change of the approach to literature (from the paradigm of a knowledge accumulation to the paradigm of understanding). Indeed: a phenomenological understanding intended as "adoption", as "feeling in him/herself". So that the education for understanding allows to *learn* the textual content and its implied suggestions. Also, this kind of *analytical-cognitive moment* makes of textual contents as many contents of the self-educational path, even when they are denied. Ricœur writes that "narrative literature, between all poetical works, shapes the practical effectiveness through paradigms and wastes"⁸. From this point of view the apparent obvious experiences such as identification, distance, or, more problematically, indifference to the text, are not simple psychological or personality reactions, but they are real opportunities for self-knowledge, in which the text becomes a questioning pretext. If literature, this way, is an exemplar *exercise for self-knowledge*, then the text becomes a real self-explorative tool. So much so that we can conceive an education for *self-revelation*⁹.

And more: if it is true that research for meanings and self-revelation emerge directly from the text reading, it is also true that this takes root in the writing event. An event which, in the same time, knows how to betray the expectations of every new reading. Even in its complexity, which has been masterfully studied, in Italy, by Carlo Sini¹⁰, *the writing process* becomes a revealing "communication track".

Hence the idea that (with and beyond) canonical *Bildungsroman*, narrative contents can be employed in *experiential*, *planning* or *reflexive* perspective. These three directions feed the relationship between subject and text by a movement of formative and mutual involvement.

The many different declinations of experiential perspective (contingency – as in Camus or Nizan novels – feelings – as in the nineteenth century of Flaubert, Balzac, Emily Brontë –, tricks of illusion and lies – as in Dostoevskij and Pirandello, even if in different ways –, or evocative dimension of imagination – as Rodari and Buzzati in Italy), refer anyway to a listening of the tex-

⁸ P. Ricœur, *Temps et récit. Tome I* (1983), it. tr. *Tempo e racconto*, vol. I, Milano, Jaca Book, 1986, p. 129.

⁹ I've investigated these educational processes in *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*, Roma, Anicia, 2012.

¹⁰ By Carlo Sini see at least *Il silenzio e la parola*, Genova, Marietti, 1989 and *Etica della scrittura*, Milano, il Saggiatore, 1992.

tual content by the reader and to a reinterpretation of narrated experiences in his/her *own* lived experience. Here the flow of experiences acts in accordance with a constant reference page-life, which seems to correspond to Blanchot's «intimacy» with the work. Only here, in fact, a really significant relationship between pedagogy and literature can fully establish itself.

Secondly, being a representation of world, the novel becomes a tool of knowledge and imaginative genesis. After all, literature itself offers many brilliant examples in this sense. In the great novels of Tolstoj and Dostoevskij, relations between many characters – which are the real matrix of the planning dimension of existence – are articulated in very complex plots and end up structuring the shape-of-life of every one of them. But the same happens, in other ways, in Rilke's or Sartre's novels, where the planning dimension is connected to the fundamental function of choice. Or, in an existential horizon pervaded by the *condition humaine*, the hidden and ambivalent sides of human existence will be raised by Kafka's visionary nature, Pessoa's disquiet, Camus' absurdity, Moravia's indifference.

Thirdly, the dimension of *reflexivity* is offered to the reader by the need for *shaping* contingent experience – fragmented and ordinary or divided and desiring whatever it is. This concerns particularly most recent novels, where the literary content is, in a certain sense, the movement of thought. This movement, developed in the written word or divided in narrative sequences, becomes a real barycentre of literary experience, increasingly involved in the possible-self.

Finally, the educational point of view goes beyond the forms of literary *representation* of experiential, planning and reflexive dimensions. The most interesting formative aspect, in fact, is the *query* for meaning suggested by the text. In this sense, literature becomes *reflexive questioning exercise*, which means *existential exercise*, where education is the search for self-form. The “exit” from the text is, then, a pedagogical time, which ceases to be analytical descriptive analysis to become *deconstructive-formative* ability.

3. *Distances, havens, directions*

A formative emancipation from the text, which puts our reflexivity into the questioning plot, could result, then, from the act of looking at ourselves reading. It is almost like if the distance which separates the subject from the novel is nothing other than the most efficient way of grasping meanings. In this framework, unlike the previous ones, the seductive action of the tale begins when the literary fiction is fully perceived. In such a strong proximity between subject and word, the narration ceases to be a foreign cultural representation of the world. It leaves thus the technical stylistic exercise in order to be questioned in its pedagogical scope: the reader expresses his own query for meaning through the close connection with the text into the individual experience.

In the self-formative path the literary writing remains one of the richest semantic spaces. Spaces of disquiet, of course. At least according to Blanchot, who affirms that «the man speaks through the work, but the work gives a voice to the human part which doesn't speak, to the unmentionable, to the inhuman, to what is without truth, without justice, without rights, the place where the man cannot recognise himself»¹¹.

Moreover: the implied and inexorable contradiction of the relationship between reader and text, in the distance which joins and divides them in the same time, describes each time again the movement to what 'falls outside' the expectation, «as if the discretion of the reading, which makes it innocent and irresponsible for what the text produces, were, precisely for this reason, closer to the completed work, to the absence of its own creation»¹².

However: is it not perhaps in the distance, in the radical self-deployment, in the crisis and in the self-disquiet that education becomes fundamental experience? Is it not by clashing reassuring spaces already put in place that the subject can really build his existential project?¹³

Of course, this is the difficult and critical task of the teacher. Cambi asserts that «teaching means to-let-learn, to-bring-face-to-face (notions, rules, etc.) and to-let-internalise. It means to produce (in other people) knowledge/competences/abilities, but it means also to produce reflexive capabilities of detachment from reality in order to give life to *otherness*, and make transcendent judgment and alternative path possible»¹⁴. If this is true, it is also true that this intentional and relational otherness should be cultivated well beyond any institutional task. In order to ensure, like this, that the continuous critical, intellectual and existential path of the teacher is incisively and successfully provided with texts, pictures, existential landscapes.

After all, even close to the dominant models, we should perhaps recognise some of the most interesting pages of Jérôme Bruner. For example the ones he dedicated to the relationship between identity and modern novel in one of his *Essays for the Left Hand*¹⁵. In that circumstance he analysed the problem of the crisis and complexity of character-building giving some essential novels as examples: *The stranger* by Camus, *The big Gatsby* by Fitzgerald, *The secret sharer* by Conrad and *The death of a Nobody* by Romain. Through widespread references – from Erikson to Jung, from Greek myth to Gothic sculpture – Bruner suggests, of course, the need for a deep and wide cultural awareness, because this is exactly one

¹¹ M. Blanchot, *L'espace littéraire* (1955), it. tr. *Lo spazio letterario*, Torino, Einaudi, 1975, p. 202.

¹² *Ibidem*, p. 175.

¹³ A. Erbetta, *Luoghi di crisi*, cit.; E. Madruzzan, *L'inquietudine educativa*, in A. Mariani (Ed), *Venticinque saggi di pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 97-108.

¹⁴ F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Bologna, Clueb, 2006, p. 83.

¹⁵ J. Bruner, *On Knowing. Essays for the Left Hand* (1964), it. tr. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando Armando, 1968.

of the elements which feed the understanding of present time and generate a vital energy to make for change. So much so that it justifies some essential questions: is it not thanks to *teacher's* ability and determination to understand that the student is led to a deeper reflexivity in respect of fundamental problems of subjective existence? And is it not indispensable, exactly for this reason, a new courage to affirm without detours the unavoidable richness of Art¹⁶?

Therefore this refers to sensibility and cultural curiosity, as in the famous lesson by Adorno: «art cannot jump over the shadow of irrationality, that is to say over the need to close eyes and ears to the fact that, being in opposition to society, it still constitutes a moment of that». Because «even in the most sublimated work of art lies an 'it should be otherwise'»¹⁷.

After all, no student, properly incited, is really unwilling to pay attention to the voice of the «vicar artist», who has chosen not to «let himself getting stupid, falling asleep, being an accomplice», and therefore to consider totally uninteresting the «work which refuses to play the game of the false humanity, of the social consensus for degradation of men»¹⁸.

Hence some reasons to ask ourselves if the school, for its part, can really loose this difficult, extreme and extraordinary richness. And, finally, what would be (or is) the cost.

References

- Th. Adorno, *Noten zur Literature* (1969), it. tr. *Note per la letteratura* Torino, Einaudi, 2012.
- G.M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Bologna, Cappelli, 1981.
- P. Bertinetti, *Sull'inutilità degli studi letterari in generale. E di quelli di anglistica in particolare*, in VV. AA., *Per le vie del mondo*, Torino, Trauben, 2009, pp. 7-11.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- M. Blanchot, *L'espace littéraire* (1955), it. tr. *Lo spazio letterario*, Torino, Einaudi, 1975.

¹⁶ Concerning the urgent need for giving back to the school and its teachers and passion for knowledge, well in advance of the very recent "discoveries" of some *à la page* psychoanalysts, enough to think of Riccardo Massa's studies (at least *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 1986 and *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997) and of Paolo Mottana's ones (as the work *L'immaginario della scuola*, Milano, Mimesis, 2009 and *Che ne è del cambiamento? Da una scuola ascetica ad un'esperienza erotica/eretica del sapere*, in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», *La scuola in frantumi*, n. 11, 2010, pp. 26-38).

¹⁷ Th. Adorno, *Noten zur Literature* (1969), it. tr. *Note per la letteratura* Torino, Einaudi, 2012, p. 159, *passim*.

¹⁸ *Ibidem*, p. 55, *passim*.

- Id., *Le livre à venir* (1959) *Il libro a venire*, it. tr. Torino, Einaudi, 1969.
- J. Bruner, *On Knowing. Essays for the Left Hand* (1964), it. tr. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando Armando, 1968.
- F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Bologna, Clueb, 2006.
- J. Derrida, *L'écriture et la différence* (1967), it. tr. *La scrittura e la differenza*, Torino, Einaudi, 1990.
- A. Erbetta, *Luoghi di crisi. Per una pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, il Segnalibro, 1994.
- Ph. Forest, *Pour une poétique du témoignage*, interview by G. Bosco, in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», n. 10, V, 2009.
- H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode* (1960), it. tr. *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983.
- Id., *Persuasività della letteratura*, Bologna, Transeuropa, 1988.
- E. Madrussan, *La parola nuda. Scritture di confessione e pedagogia del disvelamento*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2003.
- Id., *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2008.
- Id., *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*, Roma, Anicia, 2012.
- Id., *Appuntamento con il senso. Costruzione della personalità ed esperienza estetica in Giovanni Maria Bertin*, in M. Contini, M. Fabbri (Eds), *Il futuro ricordato*, Livorno, ETS, 2014, pp. 419-432.
- R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 1986.
- Id., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- L. Mittner, *La letteratura tedesca del Novecento*, Torino, Einaudi, 1960.
- F. Moretti, *The Way of the World: the Bildungsroman in European Culture* (1987), it. tr. *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999.
- P. Mottana, *L'immaginario della scuola*, Milano, Mimesis, 2009.
- Id., *Che ne è del cambiamento? Da una scuola ascetica ad un'esperienza erotica/eretica del sapere*, in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», *La scuola in frantumi*, n. 11, 2010, pp. 26-38.
- F. Papi, *Requiem umanistico*, in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», n. 9, V, 2009, pp. 7-12.
- Id., *Letteratura e letteratura* in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», n. 10, V, 2009, pp. 27-34.
- P. Ricœur, *Temps et récit. Tome I* (1983), it. tr. *Tempo e racconto*, vol. I, Milano, Jaca Book, 1986.
- Id., *Soi même comme un autre* (1990), it. tr. *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 2005.
- C. Sini, *Il silenzio e la parola*, Genova, Marietti, 1989.
- Id., *Etica della scrittura*, Milano, il Saggiatore, 1992.
- E. Testa, *Eroi e figuranti. Il personaggio nel romanzo*, Torino, Einaudi, 2009.

Ripensare l'estetica nel tempo “mostruoso”

Paolo Mottana

Dell'utopia romantica

A maneggiare oggi il termine estetica si corrono molti rischi indubbiamente. E non solo riguardo al significato che questo termine porta ambigualmente con sé ma anche per l'insidia morale che esso implica di fronte agli imperativi dell'etica, da sempre, almeno sul fronte educativo, privilegiata rispetto ad esso.

Un altro rischio tuttavia è insito nella problematicità del termine stesso che, a seconda che se ne privilegi l'interpretazione filosofica o artistica o puramente fisica, conduce in luoghi molto diversi. E, a sua volta, anche ciascuna delle accezioni sopracitate può condurre in luoghi molto diversi.

Oggi si usa il termine estetica come contenitore per ragionamenti che possono riguardare il design di un autoveicolo, un linguaggio specialistico, una filosofia delle forme e così via. Occorre dunque cercare di fissare alcuni elementi di orientamento in un'epoca al tempo stesso così apparentemente devoluta all'estetica eppure al tempo stesso così poco preoccupata per esempio di un'educazione estetica, come a suo tempo lo erano state civiltà o grandi movimenti culturali.

La verità è che nell'epoca del “mostruoso”, come l'ha ben definita Peter Sloterdijk¹, riferendosi a una tendenza sempre più pronunciata verso forme di vita ma anche verso forme espressive sempre più smisurate e disarmoniche, richiamarsi ad una preoccupazione estetica appare da un lato incredibilmente urgente e, al tempo stesso, incredibilmente complesso. Ed etico.

Il dominio incontrastato o debolmente contrastato della cinica ragione tecnica e dei suoi calcoli ha sempre più posto fuori gioco, fuori orizzonte, fuori epoca addirittura, i diritti analogici del mondo. La struttura analogica del tutto, quella appunto guidata da relazioni di ordine estetico, di affinità, di corrispondenza, di armonia. Ma ancor più ciò che le soggiace, cioè a dire il legame sottile, di influenzamento simbolico, di consonanza qualitativa tra le sostanze e gli esseri. Tutto questo, ampiamente sconfitto da una ragione tesa soltanto a rendere conto del dominio del disponibile e della sua razionalizzazione più redditizia, ha posto definitivamente nell'angolo l'attenzione estetica,

¹ P.Sloterdijk, *Essai d'intoxication volontarie*, trad.fr. O.Mannoni, Hachette, Paris, 2001

che pure per lungo tempo ha regolato il rapporto dell'uomo con il suo intorno, contenendo almeno in parte le sue tendenze più distruttive.

A rileggere oggi certi passaggi novalisiani sembra davvero che siano trascorsi secoli e secoli. Si pensi alla bellissima prima pagina de *I discepoli di Sais*: “gli uomini percorrono strade molteplici. Chi le segue e le confronta vedrà originarsi figure bizzarre, figure che sembrano far parte di quella grande scrittura cifrata che si scorge dappertutto: sulle ali, sui gusci d'uovo, nelle nuvole, nella neve, nei cristalli e nelle formazioni rocciose, sulle acque che ghiacciano, nella struttura interna e nell'aspetto esteriore delle montagne, delle piante, degli animali, degli uomini, negli astri del cielo ...”².

Di una tale “scrittura”, in realtà una forma di *segnatura* che era ben nota fin dall'antichità a chi frequentava l'aspetto del mondo con una sensibilità di ordine *estetico* e simbolico, e che l'avvento della nostra ragione scientifica ha posto fuori gioco – espellendo dalla sua prospettiva un'intera comprensione del mondo come organismo vivente e armonico, di cui l'uomo è parte e non padrone –, di una tale scrittura, ormai non restano che relitti e frantumi alla deriva, talora riaffioranti in qualche sguardo d'artista ribelle (da Anselm Kiefer a Alexander Sokurov) o in qualche fisico teorico con velleità spirituali (come David Bohm, tra altri³).

L'estetica, intesa in quest'accezione come sensibilità al volto simbolico del mondo, al suo linguaggio sottile, visibile in superficie ma anche sepolto nelle sue viscere, sembra essere stata del tutto cancellata da una modalità di osservazione delle cose radicalmente diversa. Una modalità solipsistica che guarda a tutto da un solo punto di vista: quello dell'utilizzabilità, della profittabilità, dello sfruttamento. L'uomo getta su tutto occhiate calcolanti, controllanti, misuratrici. Come può restare attiva una autentica consapevolezza estetica quando la postura di chi guarda è quella del dominatore, del profittatore, del calcolatore?

L'anestesia simbolica

Come si può intuire, nel tempo della massima “povertà” simbolica, per quanto mi renda conto che possa apparire insolentemente inattuale, parlare di estetica e di educazione estetica proprio in riferimento a questo prosciugamento, anzi a questa estinzione di una sensibilità analogica a causa dell'imperio incontrastato della razionalità tecnica, diventa al tempo stesso disperato e improcrastinabile.

Anzitutto perché, come detto, oggi domina quella che mi piace denominare “anestesia simbolica”, l'insensibilità radicale alla totale perdita di connessione armonica del mondo. La *crescita* caotica e “mostruosa” del mondo umano non è mai preoccupata di armonizzarsi secondo rapporti di corrispondenza e di

² Novalis, *I discepoli di Sais*, trad.it. A.Reale, Rusconi, Milano, 1998, p. 105

³ Cfr. M.Cazenave, *La science et l'âme du monde*, Albin Michel, Paris, 1996

affinità con ciò che ha intorno. Questo è un dato tutto moderno naturalmente, indubbiamente figlio della nostra modernità occidentale, che di fatto ha sancito la scissione radicale tra le sorti dell'uomo e quelle del suo contesto come anche della sua interiorità. Se il mondo di oggi è lo specchio dell'umanità contemporanea, ebbene quello che vediamo è il volto di un'umanità *mostruosa*.

I paesaggi, le abitazioni, le cose, tutto è fuori misura, fuori connessione, sradicato da ogni rapporto con l'insieme e con ciò che lo circonda. Ma ciò che è più grave è l'apparente insensibilità, l'ottusità o appunto l'anestesia diffusa che si manifesta in noi umani di fronte a ciò. E dico apparente perché ritengo che una tale anestesia sia solo superficiale ma che in realtà una percezione continua di questo dissesto pervenga a noi tutti, danneggiandoci in molti sensi.

La sconessione delle forme, dei colori, delle dimensioni, dei rumori, degli odori, per citare solo alcuni degli elementi più evidenti della catastrofe estetica nella quale noi tutti ci muoviamo apparentemente ciechi e sordi, è progressiva e incontenibile. E ciò non riguarda solo l'evidenza della distruzione – si pensi all'immane e pervasiva diffusione dei rifiuti e degli scarti di una civiltà del tutto all'oscuro del suo progredire – ma anche e soprattutto di ciò che passa inosservato.

Il prosciugamento simbolico e l'avvilimento estetico dei luoghi per esempio dove si lavora, si studia, si circola nelle grandi città ma non solo, è un attentato continuo ai nostri sensi e alle loro necessità di nutrimento e di riconoscimento, è qualcosa di così virulento eppure incredibilmente inosservato, che mette i brividi riflettervi. E che rende conto tuttavia della totale inavvertenza, o largamente diffusa inavvertenza nei confronti di processi che interessano non solo la superficie della nostra esperienza, ma la sua struttura profonda, il suo significato, il suo orizzonte.

Sono anni che sollecito i miei studenti a leggere ciò che hanno intorno, a cominciare dai muri delle aule dove si trovano, dagli arredi, da quelle della scuola da cui sono venuti, perché comincino ad accorgersi del grado di avvilito *estetico* del mondo in cui trascorrono la gran parte della loro vita. Della totale devitalizzazione degli spazi, ridotti a puri contenitori, al loro potere deprimente e omologante. Avvilimento delle forme, dei suoni, dei colori, degli odori che ben si unisce ad un processo di conformizzazione e di anestesia nei confronti della distruzione sistematica di vita, di differenza, di singolarità che il nostro progresso e la nostra *crescita* determinano ovunque.

La sensibilità simbolica (l'aisthesis)

Ecco allora la necessità di ripristinare la nostra curiosità e sensibilità simbolica, la capacità di cogliere il senso, la vocazione persino delle cose. Il loro richiamo silenzioso. Ce ne sono che chiedono una specifica cura, altre che vogliono essere spostate ricollocate in modo più armonico, altre che desiderano soltanto accogliere un oggetto a loro corrispondente, per albergarlo in assonanza, come una tavola un vaso di fiori. Altre aspettano di morire ma

talvolta, anche dopo la morte, come ci ha suggerito James Hillman⁴, chiedono di restare per sim-boleggiare anche con la materia e con il sentimento di ciò che muore, con il decadimento, con la rovina.

Occorre ricominciare ad allenarsi al riconoscimento simbolico, una tipica attività “immaginale”, frutto di attenzione, di immaginazione, di cultura e soprattutto di sensi attivi e febbrili. Questo significa anzitutto ricominciare a frequentare i luoghi di addensamento simbolico, gli scrigni in cui una specifica facoltà oggi fortemente emarginata, l’immaginazione creatrice, facoltà specifica di ricezione e riformulazione dei legami di affinità e simpatia tra le diverse forme del mondo, si è espressa con tenacia e devozione. E cioè nelle opere d’arte. La peculiarità della creazione artistica può essere riconosciuta proprio nella sua modalità di attingere all’esperienza delle cose il loro vocabolario invisibile e di ancorarvi una riformulazione che lo rispetti e che giunga a rivelarlo, anche se in modo appunto simbolico.

L’evocazione da parte di Rainer Maria Rilke del compito della poesia come “bottinare il miele del visibile” per farlo maturare nell’ “arnia dell’ “invisibile”⁵, significa esattamente questo: arginare la tendenza delle cose a decadere in una visualità oggettiva e calcolante, che non vede più le cose ma il loro volto schematico e strumentale, la presenza “con la P maiuscola”, come la chiama Rilke, per riconoscerne l’anelito profondo, la vocazione specifica e dunque anche la necessità di accostarsi a ogni altra realtà secondo il reticolo delle corrispondenze cui ogni cosa è affidata intrinsecamente. Nelle opere dei poeti possiamo riconoscere questa tessitura, detta in maniera cifrata ma inconfondibile, che custodisce il desiderio del mondo ad essere integro e interconnesso, vivo.

Anche nelle sue opere più dissacranti spesso l’arte non fa che rivelare le ferite e gli attriti che percorrono il corpo del mondo e della sua interiorità, così come della nostra esperienza di esso e ci lancia in tal modo un richiamo potente e ineludibile. Un richiamo all’attenzione, alla cura, alla riconoscenza. E’ in queste brevi righe condensato il senso della “pedagogia immaginale”⁶, che consiste proprio nel richiamare la nostra sensibilità a questo esercizio, ad assumere la fonte simbolica come conoscenza piena, anzi ri-conoscenza piena di un mondo che, in assenza della sua custodia, rischia di essere perduto ad ogni “visione” che si traduca poi in con-siderazione e salvaguardia.

Forse così potremmo ricominciare a curare la nostra apatia, il nostro malessere profondo, che è anche e, ritengo, soprattutto, il tremendo effetto di

⁴ J.Hillman, *La politica della bellezza*, trad.it. P. Donfrancesco, Moretti e Vitali, Bergamo, 1999

⁵ R.M.Rilke, *Lettere da Muzot (1921-26)*, trad.it. L.Traverso, in Rilke Rainer Maria, *Poesie e prose*, Le Lettere, Firenze, 1992, p.720

⁶ P.Mottana, *L’opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Moretti e Vitali, Bergamo, 2002; Id., *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Mimesis, Milano, 2004; Id., *L’arte che non muore. L’immaginale contemporaneo*, Mimesis, Milano, 2010; M. Bariooglio (a cura di), *Eros corpo notte*, Mimesis, Milano, 2010

questa anestesia, di questa noncuranza, di questa insensatezza del tutto che cresce, che cresce in assenza di ascolto e di immaginazione attiva, e che ci trascina inconsapevolmente con sé.

Riscattare l'arte

Ad aver sancito l'inutilità dell'arte – a meno che non produca a sua volta *guadagni* di ordine economico, come recentemente si è più volte sottolineato- sappiamo bene che è stata la stessa razionalità che governa sempre più capillarmente le nostre vite. Una ragione che sempre più penetra anche laddove, per una sorta di igiene psichica o per protezione di forme di vita in via di estinzione, ancora un poco di gratuità e di libertà dalla gogna del profitto obbligatorio si poteva godere, come la stessa università e organizzazioni con fini legati alla tutela e al sostegno dell'arte. Oggi la difesa dell'arte, nelle sue più diverse forme di manifestazione, purché si tratti di arte e cioè di una forma precipua di comunicazione *simbolica* -un tipo di comunicazione che per quanto venga spremuta è difficilmente riducibile alla redditività potenziale del concetto o del calcolo-, a me pare un gesto di radicale resistenza al delirio calcolante in auge.

Difendere l'arte dalla penetrazione cancerogena del calcolo è fondamentale per salvaguardare un'oasi di esperienza libera, gratuita e ancora attenta al linguaggio delle forme simboliche in via di estinzione. Da questo punto di vista un'educazione estetica intesa anche come incontro esperienziale con l'arte in tutte le sue forme (plastiche, musicali, coreutiche, drammaturgiche, letterarie, audiovisuali ecc.), mi pare un compito imprescindibile per salvaguardare quelle zone di intervallo, di silenzio, di vuoto, come sottolineano egregiamente, ognuno da par suo, Han e Citton in lezioni profondamente necessarie ⁷, di cui abbiamo enorme bisogno per continuare anzitutto a sentire, a percepire, e poi anche a pensare.

Una percezione ricca, che si avvalga del tessuto delle forme simboliche, può essere un luogo propizio per risvegliare quella sensibilità di cui ho sottolineato la necessità appena sopra. Gli artisti, quelli autentici, sono gli ultimi depositari di uno sguardo non profittatore, uno sguardo partecipe, ricettivo, *diffuso*, come a me piace chiamarlo seguendo Rilke, uno sguardo che riformula il mondo lasciandone scorgere il reticolo di corrispondenze, gli influssi, le forze che lo tramano e lo sostengono, la vita che pullula in esso e lo animano.

Gli artisti sono in questo davvero gli ultimi custodi di un sentimento di profonda simpatia per la terra, per la materia, per la vita nella sua gloriosa autonomia, in tutta la sua molteplicità ma anche nella sua struttura profonda, armonica, ancora bisognosa del riconoscimento delle sue *signature*, magari

⁷ B.C.Han, *La società della stanchezza*, trad.it. F. Buongiorno, Nottetempo, Roma, 2012 e Y.Citton, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, trad.it. I.Mattazzi, Duepunti, Palermo, 2012

proprio laddove sono andate perse o dove sono rimaste ferite. Non è un caso che l'arte contemporanea ci consegni spesso il volto di un mondo sfigurato e dissonante. In essa tuttavia, proprio anche in virtù del venire al visibile delle fratture, delle scissioni, delle devastazioni del volto delle cose, si reimpara a vedere, a sentire, ad avvertire anche l'anelito ad una comprensione, ad un ascolto diverso di ciò che sempre più si perde e si consuma.

Solo che l'accostamento all'arte non deve prendere le forme di una loro fissazione grigia e mortuaria sopra tavole classificatorie, storicizzazioni dis-sanguatrici, schematizzazioni abusive, come troppo spesso la cosiddetta storia dell'arte ha fatto. L'arte va incontrata nella sua *nudità*, ancora viva, palpitante, prima di ogni spiegazione, va esperita nella sua potenza immaginatrice, nei suoi colori, nei suoi suoni e nelle sue emozioni.

Va meditata a lungo, percorsa con attenzione e con la capacità di soggiornare in essa e non cercando troppo presto di trascriverla nelle coordinate concettuali fornite dalle storie e dagli apparti critici. E inoltre va conosciuta in tutta la gamma delle sue sfumature, dalla frequenza infrarossa a quella ultravioletta, avendo cura di scegliere per i giovani che vi si avvicinano non certo la pedante e umiliante sequenza della diacronia o delle appartenenze a movimenti, quanto la potenza delle singolarità capaci di far riverberare attraverso la forza delle loro creazioni, i temi ustionanti di ogni età nuova: l'amore, la morte, il sesso, la passione, la lotta, l'estremo.

Non arte addomesticata e ammansita da scelte catechistiche e eufemizzanti ma l'arte violenta, toccante, sanguigna, capace ancora di bruciare occhi e carne di chi soffre più di tutti l'anestesia dei sensi sotto il bombardamento di immagini stereotipate e vuote.

In questo la pedagogia immaginale è una proposta di vivere lo spostamento nel mondo dell'arte come un soggiorno in un territorio sconosciuto, in cui si tratta di saper progressivamente abitare, imparando lentamente a leggerne il linguaggio misterioso e complesso, che è poi il linguaggio simbolico, a noi ormai ben poco familiare. È un grande esercizio di arricchimento e approfondimento di quella che ho chiamato la nostra sensibilità simbolica, che non è una *competenza* ma un modo di essere nel mondo, un modo accurato, paziente, riconoscente. E salvifico.

Bibliografia

- M. Barioglio (a cura di), *Eros corpo notte*, Milano, Mimesis, 2010
M. Cazenave, *La science et l'âme du monde*, Paris, Albin Michel, 1996
Y. Citton, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, trad.it. I. Mattazzi, Palermo, Duepunti, 2012
B.-C. Han, *La società della stanchezza*, trad.it. F. Buongiorno, Roma, Notte-tempo, 2012
J. Hillman, *La politica della bellezza*, trad.it. P. Donfrancesco, Bergamo, Moretti e Vitali, 1999

- P. Mottana, *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Bergamo, Moretti e Vitali, 2002
- P. Mottana, *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Milano, Mimesis, 2004
- P. Mottana, *L'arte che non muore. L'immaginale contemporaneo*, Milano, Mimesis, 2010
- Novalis, *I discepoli di Sais*, trad.it. A.Reale, Milano, Rusconi, 1998
- R.M. Rilke, *Lettere da Muzot (1921-26)*, trad.it. L.Traverso, in Rilke Rainer Maria, *Poesie e prose*, Firenze, Le Lettere, 1992
- P. Sloterdijk, *Essai d'intoxication volontarie*, trad.fr. O.Mannoni, Paris, Hachette, 2001

Children and art in the “Beauty, Children, Mirò and Contemporary Art” experience

Clara Silva

1. *Art as experience and creativity*

John Dewey, in *Art as Experience*, upholds that, between the subject who has experiences and the outside world in which the experience itself takes place, there lies a dialectic relationship, and that, in order to grasp this dialectic, it is necessary to maintain a unity between thought and corporeity, knowledge and emotion, activity and passivity. Indeed, «art is the living and concrete proof that man is capable of restoring consciously, and thus on the plane of meaning, the union of sense, need, impulse and action characteristic of the live creature»¹. It is precisely in the aesthetic dimension that we can get a natural and in-depth grasp of how the various spheres of subjective experience interlock. According to the father of pragmatism, art is that dimension which creates continuity between the subject and everyday experience. Hence, for this very reason, it should be removed from its isolation in museums, thus restoring «the continuity of aesthetic experience with normal processes of living»². Furthermore, its experience can neither be purely emotional nor purely cognitive. Instead, it should be considered as a reality that involves all the spheres of subjectivity. Indeed, the artistic structure comprises an «emotional quality» that completes an «intellectual activity»³. It is once again emotion, for Dewey, that guides the selection of elements deemed coherent; it dyes «what is selected with its colour, thereby giving qualitative unity to materials externally disparate and dissimilar. It thus provides unity in and through the varied parts of an experience»⁴.

On the basis of his idea of experience as something which is both made and had, Dewey deems that the «creative», «artistic» act of production must not be separated from the «aesthetic» act of perception and use. This can be avoided if aesthetics is conceived of not as an «idle luxury» or something that depends on «transcendent ideality», but as the development of something that belongs

¹ J. Dewey, *Art as Experience* (1934), New York, Perigee Books, 1980, p. 25.

² *Ibidem*, p. 10.

³ *Ibidem*, p. 38.

⁴ *Ibidem*, p. 42.

to a normal experience⁵. On the other hand, art can neither be understood as an act that is solipsistic, closed in on itself, since, in the relationship with the material, the artist gives rise to a structure that can be used by others. Hence, the work of art is produced in order to be used, it is an act of expression and communication. Dewey therefore asserts art's institutional and social value, underlining its anthropological nature. In this perspective, Dewey places art and technique, art and craftsmanship on a continuous plane, even though the work of art, unlike other objects, possesses a complete form, a totally novel unity of sense, which can be used by the whole human community⁶.

The link between art and technique resides in the creative dimension which, as Vygotsky notes, is an «essential condition for existence»⁷ and hence it is at the base of everything that is innovative in every human action, even when it is a small thing, an insignificant detail. Creativity is that active and experiential dimension which «makes the human being a creature oriented toward the future». It is founded on «imagination» or «fantasy»⁸. For Vygotsky, imagination does not just work on the materials derived from the experiences had by the individual, but it is also based on the experiences of others, in other words, the underlying historic and social conditions. Man «can imagine what he has not seen, can conceptualize something from another person's narration and description of what he himself has never directly experienced. He is not limited to the narrow circle and narrow boundaries of his own experience but can venture far beyond these boundaries, assimilating, with the help of his imagination, someone else's historical or social experience»⁹.

For Vygotsky, «drawing [...] is the primary form of creative activity in early childhood»¹⁰: it develops through a series of stages or fundamental phases, a preliminary stage being scribbling. Creative drawing, more intense until puberty, however cools off with growth, except in exceptional cases¹¹.

Cesare Ghezzi, one of the most interesting experimenters of art-based teaching for children, considers graphic-pictorial expression a bridge towards knowledge of the self, others and the world. Art is *paideia* and has the task of educating the gaze to scrutinize outwards and inwards, of educating us talk of ourselves and our own original vision of the world. A child's creativity can develop through a language of signs, graphics and pictures so long as to him the educational environment represents a place of freedom of expression. In this way, educating children towards art enables their broader expressive capacities to develop more and allows them to discover the path of inner narration.

⁵ *Ibidem*, p. 46.

⁶ *Ibidem*, p. 49.

⁷ L.S. Vygotsky, *Imagination and Creativity in Childhood* (1930), in «Journal of Russian and East European Psychology», vol. 42, no. 1, January-February 2004, p. 11.

⁸ *Ibidem*, p. 9.

⁹ *Ibidem*, p. 17.

¹⁰ *Ibidem*, p. 74.

¹¹ See *ibidem*, p. 75.

Ghezzi thus transformed his classes into places with a freedom of learning and teaching, in a cultural workshop where no drawing produced by a child is rejected and where everyone can freely live the adventure of their education¹².

The educator's role in the child's artistic experience is, in this perspective, to accompany her in clarifying her ideas, mental images and the feelings that she has or intends to transfer onto the paper. It is an approach based on the awareness that children's drawings tell a tale and that the educator has the task, together with the child, of analysing the oral narration accompanying or following the creation of the drawing. The educator urges the child to give a voice to his inner images, so that in the creative act he will interpret his experiences and emotions, transforming them. The moment of reflection and re-creation carried out under the educator's guidance allows the child to share her experiences with the other children. It motivates her to represent them in drawings and paintings. Hence the children are not obliged to suffocate their creativity, nor to follow set rules. Instead, they are guided to find solutions to the procedural problems that arise when they draw or paint, thereby discovering and building their own procedure for making art¹³.

From this point of view, technique is not taught, but is gained, a step at a time, as part of a dialogic relationship with the educator. Knowledge of the procedures and the capacity to use equipment are, therefore, not considered the goals of the teaching activity, but means at the service of the child's artistic production¹⁴. Besides, as Marco Dallari writes, in their interaction the educator is conscious that the child's language of expression is not definite, and of the importance of safeguarding the openness of this language. Hence, the educator «does not teach the rules, does not offer an already given code that the child simply has to fit in with to become more and more similar to the "grown-ups". On the contrary, we need to give the children the greatest opportunity to be more authentically close to their inner needs and originality, with their thoughts, interests, impulses, affections and emotions, to use Vygotsky's words. What is more, we must also enable them to bring out their undoubted capacity to be, to express, and even to teach us, perhaps, what originality and primariness of the species is preserved by their lacking or relative inculturation»¹⁵.

The 'workshop' pedagogic-didactic model therefore appears, as Dallari and Francucci suggest, the most suited for a similar approach to aesthetic education, since it respects «individual personalities», escaping the «pseudo-scientific and cognitivist epistemological ideal according to which know-how is the same as knowledge, and delivering existential and cultural tools is seen as mere literacy»¹⁶.

¹² See C. Ghezzi, *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*, edited by M. Gennari, Genoa, Il Melangolo, 2010.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ M. Dallari, *Pastrocchi, macchie, scarabocchi. Il linguaggio grafico-pittorico da 0 a 3 anni*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988, p. 43, own translation.

¹⁶ M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Scandicci, La Nuova Italia,

2. Children's aesthetic experience through Mirò

It is within these theoretical points of reference that one can read the many experiences made since 2011 in numerous crèches and nursery schools both in Tuscany and some European countries – Spain, Slovenia, Croatia and Great Britain – within the project devised by Enzo Catarsi, «Beauty, Children, Mirò and Contemporary Art». The underlying intention of the project is to help fight the adult-centred conception, as yet not totally surpassed, according to which children are imperfect beings. This conception influences how children's work is read in various fields of experience, amongst which their approach to art and drawing. The same negative interpretation of children's first drawings, called scribbles, reflects a comparative attitude, being considered an imperfect step in the development of the capacity to represent reality. The so-called 'scribbles' are in fact cognitive and expressive acts, as demonstrated by those produced by the children during the project. Moreover, as Dallari upholds, «a child's scribbles point us to a dynamic, that is, developing, conception of the self. A conception that does not concern classifying one's body or thought under rules or fixed parts, but that is linked to the intentional relationship with the self and the outside world»¹⁷. The graphics and pictures produced by young children nevertheless do not just consist of expressions of a motor activity, but give real outlines of a story: through these the child recreates a movement, for example, of an animal, a person, etcetera¹⁸. For Tilde Giani Gallino, in place of the term 'scribble', with its denigratory overtones, the terms that should instead be used for the graphics produced by very young children are line, circle and mark, which are the production methods prior to drawing¹⁹. For Claire Golomb, these signs stand for the objects that the children have in their mind. Like in the game of 'let's pretend', real situations are simulated through gestures or objects that symbolically recall them (for example, children using a broom as a horse)²⁰.

The blobs produced by young children also refer to a «twofold creation: at the beginning the formation of the blob, then the creation of an imaginary object suggested by that blob»²¹. In other words, the child produces the blob on the paper and then gives it a meaning by associating it with an object.

Owing to these considerations, for some time it has been clear that, in the

1998, p. 59, own translation.

¹⁷ M. Dallari, *Pastrocchi, macchie, scarabocchi. Il linguaggio grafico-pittorico da 0 a 3 anni*, cit., p. 48, own translation.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 27-28.

¹⁹ See T. Giani Gallino, *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, Florence, Giunti, 2008.

²⁰ See C. Golomb, *Child Art in Context: a cultural and comparative perspective*, Washington DC/London, American Psychology Association, 2002.

²¹ A. Stern, *Arte infantile* (1959), trad. it., Rome, Armando, 1966, p. 37, own translation.

educational relationship, blobs, as well as signs traced on the paper, should not be interpreted as a mistake to be corrected, as something needing to be straightened out, but instead as a core that generates sense, as a springboard for children's expression. Hence, even though different methods were used in the different locations, the aim of the project was to think of the child's relationship with art and with the aesthetic experience, by enhancing the creative dimension. This was developed through interaction with a universe of signs, symbols and images, in the framework of an aesthetic type of involvement.

The artistic material used consisted of works by Mirò, and in some cases also by Picasso, Kandinsky and Klee. From these starting points, the work could carry on in different directions: from developing an approach to art in the children, to stimulating creativity, in even the youngest children, prompting them to think in divergent ways, and performing work with signs and colours while handling various materials, including food and products from nature (flowers, berries, etc.). These works of art were not chosen at random: from Cubism onwards, art has substantially valued and drawn inspiration from an openness to sense typical of children's drawing: contemporary art has embraced the creativity and stylistic and perspective invention of children's drawings. In this way, it wants to stimulate an «open intersubjectivity» between the work of art and its user²². The reproductions of the works by the aforementioned artists were used in the didactics and pedagogy to develop the children's storytelling skills and to stimulate their artistic literacy for that same end. It was Enzo Catarsi's idea to use art as a stimulation for the adults to educate the children to experience 'beauty' and a positive conception of life and the world, in order to assume a critical and ironic perspective of reality. From this point of view, Mirò's works seemed to be those most capable of representing shapes and colours in different, and personal, ways. Tellingly, as Catarsi observed, many compared Mirò's gaze to that of children, owing to its tendency to diverge and constantly repeat the same graphic signs with a metaphoric meaning.

The experiences gained in the project provided a wealth of innovative suggestions, which I cannot set out here in full. For example, we may quote the fact that the young children not only drew with their fingers, splashing the paper with the colours, or letting the diluted colour move from one part of the paper to another, but they also painted with their eyes closed, allowing themselves to be guided by their emotions. Once they opened their eyes, the children put what they had drawn into words. The older ones, after carefully observing Mirò's self-portrait, used it as a guiding image to draw a picture of

²² M. Dallari, *Pastrocchi, macchie, scarabocchi. Il linguaggio grafico-pittorico da 0 a 3 anni*, cit., p. 47, own translation. In the case of children's drawings, their meaning needs to be built through intersubjective dialogue between the adult and child in which the adult interprets the child's words, or in the case of very young children, gestures or vocal sounds (see A. Cappelletti, *Nido d'infanzia (Vol. 2) - Il disegno narrativo al nido*, Trento, Erickson, 2009, p. 21).

themselves, or the portrait of a companion. Many of the experiences involved the use of unusual and disparate materials, and in some cases other activities were carried out alongside the graphic-pictorial pursuits, such as reading fairy tales and theatre.

All in all, the activities involved the children's whole sensorial sphere, together with their affective and emotional experiences, arousing curiosity and a desire for discovery. It was observed that children, including the very youngest, showed pleasure and satisfaction in performing the artistic activities; they felt at ease and moved harmoniously, freely, autonomously, expressing their individuality. The experience of painting with their bodies enabled them to strengthen the motor skills required for actions such as running, jumping, bending down, hiding and rolling over.

The results of the project experiences in Italy and abroad were presented at an international conference organised by the Bruno Ciari Study Centre in Empoli in October 2013, after the untimely death of Enzo Catarsi. The conference proceedings are currently under preparation.

Bibliography

- A. Cappelletti, *Nido d'infanzia (Vol. 2) - Il disegno narrativo al nido*, Trento, Erickson, 2009.
- M. Dallari, *Il linguaggio grafico-pittorico nella scuola dell'infanzia*, Florence, La Nuova Italia, 1976.
- M. Dallari, *Pastrocchi, macchie, scarabocchi. Il linguaggio grafico-pittorico da 0 a 3 anni*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.
- M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Scandicci, La Nuova Italia, 1998.
- J. Dewey, *Art as Experience* (1934), New York, Perigee Books, 1980.
- C. Ghezzi, *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*, edited by M. Gennari, Genoa, Il Melangolo, 2010.
- T. Giani Gallino, *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, Florence, Giunti, 2008.
- C. Golomb, *Child Art in Context: a cultural and comparative perspective*, Washington DC/London, American Psychology Association, 2002.
- R. Kellogg, *Analyzing Children's Art*, Palo Alto, Mayfield, 1970.
- A. Stern, *Arte infantile* (1959), trad. it., Rome, Armando, 1966.
- L.S. Vygotsky, *Imagination and Creativity in Childhood* (1930), in «Journal of Russian and East European Psychology», vol. 42, no. 1, January-February 2004.

The Est-hetics of Esthetics: Pedagogy as a Science of Life

Giuseppe Tognon¹

[...] the artist descends within himself, and in that lonely region of stress and strife, if he be deserving and fortunate, he finds the terms of his appeal [...] the artist appeals to that part of our being which is not dependent on wisdom; to that in us which is a gift and not an acquisition—and, therefore, more permanently enduring. He speaks to our capacity for delight and wonder, to the sense of mystery surrounding our lives; to our sense of pity, and beauty, and pain; to the latent feeling of fellowship with all creation—and to the subtle but invincible conviction of solidarity that knits together the loneliness of innumerable hearts, to the solidarity in dreams, in joy, in sorrow, in aspirations, in illusions, in hope, in fear, which binds men to each other, which binds together all humanity—the dead to the living and the living to the unborn.

Joseph Conrad, Preface to *The Nigger of the Narcissus* (1914)

I. The disciplinary boundaries of esthetics are rather imprecise, but for exactly this reason esthetic theory has become increasingly relevant to Philosophy and Pedagogy. After decades of debate about what a work of art is or should be, we have realised that we cannot define the esthetic dimension of human life solely by reference to art objects, particularly when they have lost their significance. But, at the same time, the new forms of multimedia art have to defend themselves from those who still insist on looking for content in form and do not understand that the esthetic experience goes beyond any material object or representation². Contemporary man has shifted his attention from esthetic ideologies, which made a utilitarian use of objects and theories, to the psychological and philosophical dimension of the relationship between man and his world, which embraces a multitude of forms.

Within this fluid scenario, we cannot however become prisoners of that transformation, which took place during the course of the 18th century, when the ancient philosophy of beauty turned into an even more banal philosophy of taste³. A vast anthropological change has influenced the human being, who – at last – is no longer considered as the demiurge who fashioned the world or as an Absolute capable of transcendent thought, but – more modestly – a li-

¹ Giuseppe Tognon is a full Professor of Philosophy and History of Education at LUMSA University in Rome. He was awarded an undergraduate degree (Laurea) in Philosophy and a Ph.D. in Philosophy at the Scuola Normale Superiore in Pisa. He has carried out research in France and Germany and taught in Venice, Pisa, Rome and Paris. He has been Coordinator for the PhD programme in Education at LUMSA University since 2007.

² Cfr. P. Sorlain, *Esthétiques de l'audiovisuel*, Paris, Nathan, 1992.

³ *Aesthetics* (from the Greek *aisthetikos*, or “perceptual”) was first used in 1750 to designate a theory of “sensuous cognition” by the German philosopher Alexander Baumgarten.

ving being in which biology and symbolism are always in a precarious balance. Neurosciences oblige Esthetics and Pedagogy (disciplines which overlap) to take a reductionist approach to “nature”, which, allowing for the limitations of all reductionism, nevertheless has the merit of emphasising the ideological and evolutionary nature of every cultural perspective, and provides an opportunity to shape philosophical and scientific ideas into new forms⁴.

In his influential work written in 1934, *Art as Experience*, John Dewey explains that experience, defined as interaction between organisms and their environment, really finds its highest expression in Art. He explains that the esthetic experience is an “everyday” experience fundamental to human. In art the individual experiences to the fullest the fluidity of human existence, which cannot be understood solely through the psyche or through logic. Education in the arts thus becomes a guiding principle which encompasses the whole of human life. The unity of man cannot exist outside experience, which cannot be reduced to a series of isolated phenomena or facts, and needs an inspirational motor, to replace the old model of a Subject attempting to control it. Even the most important educator of the 20th century, Maria Montessori, understood immediately that a child’s development is determined by the use of his body in space and time “on a child scale” and that “the key to the world” does not lie in spoken words, but rather in the physical and psychological assimilation of those things which nourish the senses of us all: shapes, colours, smells, sounds, temperature and weight...⁵. In fact, life is not only physical existence, but consists of thought and so education in the arts helps us to understand that *educating* is a complex and delicate undertaking which reproduces at every stage the effects of play, and stimulates those processes vital for the preservation of personal identity.

II. In a recent work on the *philosophy of educating*⁶, I attempted to demonstrate that it is possible to return to pedagogical considerations too much educating in all forms of education and that, starting from the great theme of the metamorphosis of forms⁷ (which affected so much of the culture of the 18th and the 19th centuries) it is possible to heal the fracture between content and representation, and between life and values. Rupert Riedl, in *Der Verlust der Morphologie*, published posthumously in 2006, spoke of a dramatic “loss of

⁴ Cfr. F. Desideri- C. Cantelli, *Storia dell'estetica occidentale. Da Omero alle neuroscienze*, Roma, Carocci, 2014; F. Vercellone, A. Bertinetto, G. Garelli, *Storia dell'estetica moderna e contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2003.

⁵ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, P. Trabalzi ed., Roma, Opera nazionale Montessori, 2000.

⁶ G. Tognon, *Est-etica. Filosofia dell'educare*, Brescia, La Scuola, 2014.

⁷ A. Pinotti-S. Tedesco (eds.), *Estetica e scienze della vita*, Milano, R. Cortina editore, 2014; F. Desideri, *La percezione riflessa. Estetica e filosofia della mente*, Milano, R. Cortina editore, 2011; *Evolutionary Aesthetics*, ed. by E. Voland and K. Grammer, London, Springer-Verlag, 2003.

morphology” leading to the inability of contemporary culture to make sense of the world⁸. The space vacated by forms is not empty, but it is available for new ideas and, above all, it opens the way for a reconsideration of many of the observations and experiences, already described in the history of ideas, which have been marginalised for so long. From this perspective, there is also room to reconsider the philosophy of pedagogy, taking it beyond past views dominated by the notion of “ought” (*sollen*) that Kant took as the foundation of his anthropology⁹. Man, the German philosopher writes, is «constantly assailed by animal impulses and tempted to contravene the laws of morality thus falling from that level of perfection which he has already reached»¹⁰. Only if he is subject to the laws of discipline will a man understand how to achieve his true nature¹¹. The goal of education is to straighten the ‘warped wood of humanity’¹². According to the modern theory of education, anthropological discourse and philosophical discourse were closely bound together for reasons of moral rather than natural necessity because they had both absorbed, in a religious or anti-religious fashion, the Renaissance idea that man can only realise his full potential if he overcomes the “fault” of moral ambiguity; of being capable of great good and also of great evil. «This problem», Kant writes, «is therefore the most difficult of all, and a perfect solution is not possible. From the warped wood of which a human being is made nothing wholly true can be fashioned»¹³.

Educating raises fundamental questions for contemporary man. Should education be considered as his defining characteristic – his mission in life – or should it be seen only as a process of factual enquiry, a necessity for survival? Is educating a fundamental human need or is it, as we know it, simply a social convention? Is it still possible through the development of an individual’s virtues, to determine the ethical behaviour of humankind as a whole, or is it necessary to work on more potent forms of expression, beauty and love, which are the characteristic products of human evolution? In our daily lives must

⁸ R. Riedl, *Der Verlust der Morphologie*, Wien, Seifert Verlag, 2006.

⁹ In order to keep my distance from the usual rhetoric about the crisis in education, I avoid equating *educating* with *education*, just like *man* cannot be reduced to an anatomical description of his body. I am choosing, in line with the model offered by the Ancient Greek language, to use a verbal noun, *educating*, to denote the continuity of a profound human inclination which is the same for us all although it does not develop in the same way. Just as in grammar the verb is distinct from the subject and the object, supporting them without «concerning itself» with content, so the experience of educating is distinct from the expression of its outcomes, and concerns itself with what it is, and not why.

¹⁰ Cfr. I. Kant, *In che cosa consiste il progresso del genere umano verso il meglio?*, in ID., *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, It. transl. G. Solari - G. Vidari, Torino, Utet, 1956, p. 232.

¹¹ I. Kant, *La Pedagogia*, It. transl. Rubitschek, Firenze, La Nuova Italia, 1975, p. 4.

¹² Cfr. I. Berlin, *The Crooked Timber of Humanity. Chapters in the History of Ideas*, Pimlico, London 2003; It. transl. *Il legno storto dell’umanità*, Milano, Adelphi, 1994.

¹³ Cfr. I. Kant, *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*, in ID., *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, It. transl. G. Solari - G. Vidari, Torino, Utet, 1956, p. 130.

we remain attached to the *meanings* of those things which have a conventional force based on habit and the need for a sense of security, or is it perhaps necessary to develop an active approach which breaks through the entropy of conventional social theory and aims at grasping the sense of what it means to be human in the complex mixture of biology and symbolism which is life?

The *Esthetics of educating* is not therefore a new “special field” in philosophy, but an attempt to move away from the pedagogic experience towards a philosophy of experience that surpasses the limitations of a *paideia* entirely centred on the tenet of what man *ought to be*. The study of the concept of beauty, from the *kalokagatia* of the ancient Greeks, through the Enlightenment of 18th century, to the crisis of esthetic formalism in the 20th century, help us to understand that, to make pedagogy a science of life, it is necessary to move away from the disconnect between form and content and think again about the dialectic between critical thinking and that *awareness of reality* which is as much a part of our daily life as breathing.

The question of the significance of experience was much debated by philosophers in the 19th century, who sought to complete the biological concept of morphology which had emerged in the 18th century and was developed by various thinkers, primarily Goethe. He rejects the separation of *esthesis* (perception) and *noesis* (the activity of the mind) and maintains that morphology is not intended to explain, *erklären*, but merely to present, *darstellen*, in such a way that its significance is revealed. In the 20th century, Arnold Gehlen and other anthropologists attempt to explain typically human phenomena, such as language and morality, as cultural responses to early contact with the natural world. Man is not a specialised being, but to the contrary, he specialises after birth. Jacob von Uexküll elaborates in an exhaustive manner the theories of an “environment-world” (*Umwelt*) and of man’s fundamental openness to the natural world (*Welttoffenheit*). Sensory and motor organs are the twin pillars of animal life and form a closed unit, a living sphere which encapsulates the interaction between perception and action. For Uexküll, every animal forever carries its environment within it, but only man is truly open to the world, to all objects and not only to those which are biologically necessary for survival. His is really a true *Welt*. Max Scheler, following Hegel, sees man as “a window onto the Absolute” and considers his capacity for spirituality as his defining characteristic.

The claim of anthropological philosophy to construct an objective human identity was criticised by Heidegger and by hermeneutic philosophy which seeks to emphasise the subjective element. Moreover, the theory of pedagogy takes a step beyond that attempted by the approach of anthropological philosophy. A morphology of educating cannot content itself either with the idea of moral laws nor with the laws of nature which govern animals. So what and how many forms may education take? Every man is a unique being and hence no single principle will ever suffice to convey the experience of life. It is not a question of producing a set of binding rules, but - rather - of presenting, describing, accompanying the life of each individual.

III. Educating requires the sensitive application of theory and practice. At the root of the crisis in the philosophy of education lies, in fact, a pedagogical prejudice based on a dogmatic, abstract theory of ethics. Today it is possible to counter-balance the binary oppositions elaborated by modern philosophy (e.g. mind/body, materialism/spirituality, nature/culture...) with an educational strategy that works around the dynamic of love and time, of internal fulfilment and external space. If we consider education not only as a social necessity, but as the only complete way of life, then we will be able to try and recreate a morphology of education in which beauty and esthetics accomplish an essential task: the realisation of goodness in beauty. Certainly, the morphology of educating is not a solution to the problems of humanity, but it is a flexible interpretative tool which keeps open a useful scientific pluralism. The *est-hetical* perspective is designed to take account of the complexity of the experience of life, putting it beyond the purely material, but without detracting from that biological sensibility which unites all the various aspects of life, and that has in beauty a powerful expressive tool. Hence, *est-hetics* may be defined as an ethical system which aspires to be (*est*) comprehensive and complete.

This perspective differs from the dominant tendency in modern anthropology to place bodies and ideas at the centre of distinct or replica worlds, so that the natural is *as if it were* a reproduction and, conversely, the artificial is *as if it were* natural. The secular attempt to separate body and mind, sensibility and rationality, emotions and ideas, has increased the distance of the individual from that personal dimension that does not lie in the physical universe, but in intimacy, in his own inner space, where absolute subjectivity or objective abstract alterity are of no consequence with respect to the familiarity and the warmth of being, and of the body.

Unfortunately, common sense resists the attempt to establish a new esthetic pedagogy. Talking of beauty when discussing education is still perceived as strange, counter-intuitive. It is said, for example, that many individuals do not possess any esthetic sense and yet they are principled and perfectly able to carry out their work. Beauty can be taught, just as we can be taught how to control our emotions, but we are generally led to believe that esthetic education has little to do with ethics, which is considered far more exacting and demanding; a system (of values and actions and the means by which to give effect to them) to strive against human weakness. In fact, an ethical system unsupported by beauty, is less effective. It is not possible to see moral values for what they are, a human creation, without having in some way understood that they are not separate, but correspond in a way that compels us to seek perfection in objects and in nature, in a way beyond normal sensory perception, and inexplicable simply as sensation. What we perceive as the intrinsic beauty of things, or words, originates from a multitude of examples to which we are witness, and which tell us that someone has already felt what we feel ourselves. The cacophony of words which come out of our mouths is a repetition going far back into the past, and the act of remembering this generates the esthetic pleasure of certainty. Educating consists in teaching how to repeat

the same gestures, until they slowly approach the perfection of an «acquired naturalness», resulting in pleasure that not only excites the mind, but also the senses. The rhythm of the voice, the precision of the gesture, the timing of the surprise, the unfolding landscape of visual perception, sounds interrupted even by silence¹⁴, lead to an “educational condensation” which is metonymic: the author is replaced by the work, cause by effect, content by container, concrete by abstract, and all effortlessly.

Although personal and societal morality are always dynamic, yet is noteworthy that in the field of Education Sciences, we struggle to find space for the metonymy which results from the productive exchange between ethics and esthetics. They survive as applied ethics or deontology, dependent on the skill of the teacher and the professionalism of the pedagogue, or as applied esthetics, the study of the theory of perception and creativity, or in the search for a harmonious environment. Once we put the spontaneity of the individual to one side, and the claim of our cultural system to «recognize» it to the other, ethics and esthetic education should be able to find their own space amongst the great debates on the reform of school systems, on parenthood, on family relationships etc. All too often, the absence of a human metaphysics is to blame for the fact that education is not able to fulfil its true function as the handmaid of morality. However, each *ought to be* alienates the object in question from its love to be. In short, it perpetuates the modern fracture between bodies and ideas thus destroying much of the *poietic* character of educating because it places it at the level of an overarching morality which demands that all must follow a prescribed path.

IV. We have not yet succeeded in bringing beauty into ethics. For too long have we included the latter rather than both in the educational matrix. We consider education as something between art and science, the result of a predetermined *moral system*. The methods and materials of education are constructed through the lens of its objectives and consequently it is ruled by practical considerations so that, even when it acts on the most noble of intentions, such as enquiring into what constitutes a «good life», precious little can be seen of the esthetics of the emotions, or of beauty. Support for this can be found in the fact that, in the face of a strenuous defence of ethics as the foundation of education, contemporary bourgeois society has adopted the practice of the ritualisation of art, an impulse that at one time was expressed in religious spirituality. The various forms of art perform an almost religious function becoming objects of devotion and reverence, even when they run counter to common sense; they legitimise an unexpressed need for transgression and exercise a compensatory function for those things which the modern world has destroyed. As Thomas Nipperdey puts it, moral education is the labour of the working days, but art is «the spirit of Sundays»: the seats of culture

¹⁴ Cfr. Pablo D’Ors, *Biografía del silencio*, Madrid, ediciones Siruela, 2014.

- museums, art galleries, art spaces, individual or collective performances...
- become the new «churches of esthetics»¹⁵.

Beauty, since Plato, has always been associated with Harmony, Proportion (see *Timaeus* and *Filebo*) and Radiance (see *Phaedrus*). Beauty is what is pleasing to the eye and can also be found in objects. As Umberto Eco points out, a beautiful object is something that, because of its form, satisfies the senses, particularly our eyes and ears. But it is not only those aspects perceptible to the senses that explain the beauty of the thing perceived; the qualities of the spirit and of character are more important in the case of the human being and come to be seen more with the eyes of the soul than those of the body¹⁶.

For the Ancients, beauty was always an objective quality. They located it in the object itself or in the natural qualities which made it beautiful. Nowadays, we believe that beauty may have two origins: the coming together of those material conditions which determine a perceived harmony between the parts (number, weight, shape, balance, *claritas*, *integritas*, *proportio*...) or the coming together of those moral conditions that make us seek beatitude beyond sensations, in something higher, in the clarity of ideas and/or in receiving God into our life, which are both the result of a critical and rational form of knowledge. To the Ancients, a work of art was a microcosm which reproduced in miniature the macrocosm, where the universal and substantial property of Beauty was located. The Moderns introduced the idea of the subjective, that is the ability of the individual to recognise the properties by virtue of which something may be called beautiful; whilst accepting that, if substantive properties of beauty do exist, it may not be possible to recognise them, making them beyond human comprehension. Finally, for the Contemporaries, the subjective is no longer something certain, but also a limitation, and this has opened the way to the relativism of Taste and Beauty: we no longer accept the belief that goodness and beauty are realities rather than the result of our projections, and instead we believe that beauty is the form taken by the expression of our taste. Unlike our predecessors, at least until the end of the Middle Ages, we are not shocked by any artistic precept or art form, not even the most conceptual or banally material, provided that there is somebody who advocates it and someone else who plays along. It is enough that there is an explanation from the artist, or someone claiming to be one, and sufficient external cues for us to recognise that we are faced with art or that we are in an artistic context (museums, galleries, exhibitions, art criticism). The contemporaries live in a state of constant artistic excitement which leads them no longer to consider the principles of art in objects, but only the movement of things, discourses, sensations and emotions from the art-maker to the art spectator, who in this way takes part in the world of the arts.

¹⁵ Cfr. Th. Nipperdey, *Come la borghesia ha inventato il moderno*, Roma, Donzelli, 1994.

¹⁶ See U. Eco, *Storia della bellezza*, Milano, Bompiani, 2004; ID., *On Beauty: a History of a Western Idea*, Secker & Warburg, London 2010; D. Konstant, *Beauty: the Fortune of an Ancient Greek Idea*, New York Oxford, U. Press, 2014.

V. The transformation of the ancient philosophy of beauty into a matter of taste led to the emergence, as Luc Ferry explains¹⁷, of three questions fundamental to the understanding of modern culture: the irrationality of beauty, the birth of art criticism – which called into question every artistic tradition – and the question of *sensus communis* and the interdisciplinary discourse around the subject of beauty. The problem of reconciling beauty with goodness (a surplus of the ethical over the esthetic) was made even more complicated by the attempt of Thomas of Aquinas to formulate a clear anthropological synthesis. The great medieval philosopher asserted that «Beauty identifies itself with goodness but they are logically different»¹⁸ and declined to consider beauty as one of the «transcendentals» (*unum, bonum, verum*: the One, the Good and the True), something absolute in itself, preferring to think of it as something that completed them and required the involvement of man¹⁹. The theologian Hans Urs von Balthasar, author of a monumental work on the relationship between form and truth, describes to great effect the mediating character of Beauty and demonstrates that it is through «*pulchrum* that the glory of God's *bonum* is bequeathed on man who recognises it as *verum*»²⁰.

Looking back, we see that this problem had already arisen in the Aristotelian world-view which theorises that men are esthetic animals because they have the ability to learn and therefore they come to prefer that which gives them more satisfaction as they seek the greatest possible satisfaction in their endeavours. As Aristotle writes, «all men by nature desire to know»: they are born to learn. For Aristotle, who was the primary source of Scholasticism in the Middle Ages, education should not possess a specifically esthetic quality, but should encounter beauty as a support, as an introduction to goodness and moral freedom which are the true and only objectives of education²¹.

Both the Neoplatonic and Aristotelian-Thomistic views overlooked something which is actually typically modern: self-expression as the exercise of freedom. Without beauty, no freedom is possible: the deprivation of beauty is directly proportional to the deprivation of freedom because no human being can be compelled to appreciate something or made to suffer with no reason or force himself to learn from others or to become something he does not want to be. The individual's freedom to use his own body and ideas (freedom to be and freedom to think and communicate) has been the prerequisite for all education, particularly moral education, well before it was recognised as a fundamental human right. It follows that beauty is not merely a banal adjunct

¹⁷ L. Ferry, *Homo estheticus. L'invention du goût à l'âge démocratique*, Paris, LGV, 2008, pp. 34-43.

¹⁸ Thomas of Aquinas, *Summa Theologiae I-II*, q. 27 a 1.

¹⁹ Cf. U. Eco, *Il problema estetico in Tommaso d'Aquino*, Milano, Bompiani, 1970.

²⁰ H. U. von Balthasar, *Gloria, I, La percezione della forma*, G. Ruggieri (ed.), Milano, Jaka Book, 2012, p. 5.

²¹ U. Curi, *L'apparire del bello. Nascita di un'idea*, Milano, Bollati Boringhieri, 2013, pp. 33-34.

or simply a way to approach goodness, but is part of the full meaning of the common good.

The protection of the environment, the search for harmony between man and creation and between men, are not only critical to the survival of the human species, but also to the survival of freedom. It is a meeting of ideas which requires the rejection of any concept of educating which denies the *pre-education* beauty of man, that is, his beauty before he was civilised, or which denies the possibility of beauty in ethics, whose model is not a *perfect world* (which can be smashed and shattered like a mirror), but the ever-changing world as we experience it. This is not about proclaiming the purity of nature or some banal concept of human innocence – something attempted repeatedly in Romantic ideology – but is to seek a consensus around the idea that everything which can be said is also inexpressible, and carries within itself an echo of the beauty of something that never corresponds to a formal model and can always be conceived and expressed in another way.

VI. An esthetic pedagogy also has a valuable role in the “political” battle against attempts to divide mankind and place it in conflict with itself, reigniting the myth of war or the sense of guilt simply for being alive. A new idea of esthetic pedagogy, therefore combats the gnostic idea that true beauty is a secret to be shared by a select few and which divides men between those who consume and those who do not consume art which is a falsification of life, in favour of a new esthetic gnosis which supports Western culture in developing a full esthetic sensibility aimed at distinguishing between an age of artistic proliferation and full esthetic understanding. The true est-hetic mission of education is to recreate and preserve the value of concrete experience and of that feeling of being alive which is at the bottom of the question that life asks of itself. The great care that contemporary affluent societies take in order to «hide» – behind a purely utilitarian assessment of beauty – the radical and “subversive” nature of life, is in itself evidence of a «prohibition on wonder» before the mundane and the imperfect character of our actions. Instead, faced with the estheticism of consumerism and technological or biological transhumanism, it is worthwhile remembering that all true progress requires a taste for risk and, above all, a defence of the principle of imperfection in human affairs on which history is founded.

A contemporary sceptical philosopher, Odo Marquard, considers the proliferation of contemporary art, which insinuates itself into every aspect of life, as a choice determined by the need to compensate for the scarcity of *pathos* contained in our idea of experience, which is impoverished and disembodied, and which has lost its true nature in part also because of pedagogic scholasticism which presumes to replace real-life experience with descriptions and words, with a notion. In as much as we are suffering from a lack of patience, a “crisis of waiting” (*Krise der Erwartung*), from the human esthetic perspective – and are now forced to deal with too many things and too many useless

ambitions – our way of interpreting a work of art, or more generally, the reality in which we are immersed, no longer meets the human need for love or the need to understand something, to make it become part of us. Living as art or living as if everything were art, becomes a superficial compensation, even in an obsessive form, for the loss of the impact of real experience and for the impossibility of really putting ourselves to the test²². The horizons of our expectations contract and, with this loss of intensity, so does our capacity to become adults and to strengthen ourselves. Marquard observes that the arts play, on the one hand, a positive role in the expectation of reality, but on the other they substitute for it and place it somewhere between wonder and disenchantment; It is a way of becoming adult without actually experiencing it directly, a remedy against estrangement from the world. If the «prohibition on wonder» and on suffering for our failure to comprehend is not lifted, and if esthetics does not return to a loving tension with ethics, with est-hetics, there is the risk that art, like politics or economics, will become the executioner of empathy and of all ethics based on an understanding of human morphology.

²² O. Marquard, *Antropologia ed estetica*, Roma, Armando, 2007, p. 120.

Il sistema delle orchestre e dei cori giovanili di Abreu nel contesto occidentale. Un tentativo di dare significato pedagogico al trapianto dell'esperienza venezuelana

Daniele Branca

Sul valore socializzante della musica si è più volte discusso ed indagato, in quanto questa potenzialità è considerata a ben vedere una delle sue principali prerogative. Prima dei risvolti marcatamente musicali, che mirano alla tecnica strumentistica e alla *performance* solistica o orchestrale, si deve (o si dovrebbe) guardare alla creazione di un altro tipo di *armonia*, che rimanda ad aspetti importanti che la pedagogia ha da tempo rimesso al centro della propria ricerca e che hanno a che fare con una dimensione squisitamente qualitativa ed umana del fare educazione, con tutti i conseguenti risvolti sociali.

A quarant'anni dalla sua nascita, il Sistema delle Orchestre e dei Cori giovanili del Maestro Abreu è una delle esperienze emblematiche di un nuovo tipo di educazione musicale che travalica i confini della disciplina per farsi formazione globale del soggetto e della comunità, realizzando il più grande sogno dei padri della moderna educazione musicale.

Il Sistema delle Orchestre e dei Cori giovanili

José Antonio Abreu è un personaggio poliedrico, per certi tratti visionario.

Musicista venezuelano (ma anche economista, politico, accademico), nel 1975 raccoglie un gruppo di bambini e ragazzi dalle strade dei quartieri più disagiati di Caracas e li avvia insieme allo studio della musica. Da quel momento inizia un'avventura che nessuno avrebbe potuto immaginare: oggi si contano 125 orchestre e cori giovanili, 30 orchestre sinfoniche¹, oltre 623.000 studenti, per la maggior parte provenienti da quegli stessi quartieri, che in 416 nuclei operativi sul territorio venezuelano² possono studiare musica gratuitamente, perché il progetto, fin dall'inizio, è stato finanziato completamente dallo Stato.

Abreu ha un sogno: trovare un'alternativa all'emarginazione delle classi più povere e disagiate, le cui nuove generazioni sono soggette ai più distruttivi mali sociali, come droga e criminalità. Altri cancro, forse ancora più subdoli e distruttivi, si annidano nella mente e nel cuore di questi giovani: il nichilismo,

¹ Fonte: www.sistemaitalia.eu/sistema/el-sistema.html

² Fonte: <http://fundamusical.org.ve/nucleos/>

la rinuncia, la mancanza di speranze, la condizione odierna vissuta come realtà definitiva ed ineluttabile.

L'alternativa da trovare non può essere soltanto occasione di assistenza e protezione, ma luogo di *formazione*, in modo che i giovani non vengano solo educati a determinati valori fondamentali, come la pace, l'uguaglianza e il rispetto reciproco, ma possano sperimentarli insieme in maniera autentica ed incisiva. E ancora, deve essere luogo di *promozione*, sia sociale che culturale, per uscire da quella logica nichilista di cui abbiamo parlato. Non si tratta però di incentivare quell'atteggiamento tipico del *self-made man*, che si sforza di salire ad uno ad uno, da solo, i gradini della scala sociale, per poter ambire ad una posizione migliore e dimenticare prima possibile le proprie origini.

Abreu vuole che la promozione avvenga dall'interno della società, che i giovani imparino a costruire insieme un nuovo modello di comunità, in cui la scoperta dei propri talenti e delle proprie potenzialità diventi occasione di crescita per tutti.

La ricerca di questa alternativa, così utopistica nella sua tensione ideale e nei suoi risvolti pratici, trova una risposta convincente nella musica, soprattutto in quella praticata in gruppo: l'orchestra è esplicitazione ideale di questa idea di comunità in cui ognuno porta la sua ricchezza ed il suo apporto indispensabile per la realizzazione di qualcosa di importante; essa diviene, al di là del discorso prettamente musicale, quel luogo di formazione ai valori irrinunciabili della società, anzi, si fa essa stessa micro-società ideale.

Il Sistema venezuelano ha formato in quarant'anni migliaia di bambini e ragazzi, molti di essi sono diventati professionisti della musica, alcuni di fama mondiale, altri hanno trovato la loro realizzazione in differenti settori professionali. Grandi musicisti, come il nostro Abbado, hanno conosciuto e apprezzato di persona questa realtà, volendo fortemente che fosse trapiantata in altre nazioni. A tal proposito sorge quasi spontanea una domanda: ha senso trasferire un'esperienza così strettamente legata al contesto sociale di appartenenza in un tipo di società del tutto diversa come quella occidentale, in cui il disagio giovanile assume forme differenti? Cerchiamo qui di analizzare la questione da un punto di vista pedagogico.

Una didattica per élite

Partiamo dal considerare la didattica musicale tradizionale, tanto criticata dagli educatori più illuminati e riflessivi, che l'hanno accusata di aver tradito in gran parte i principi basilari e i punti di forza della vera educazione musicale.

Questo modello di insegnamento è caratterizzato da uno stile basato su un certo tipo di severità come valore e su regole integerrime ed indiscutibili relative alla tecnica, alla ripetitività degli esercizi, alle ore di studio.

Per quanto sia indiscutibile la necessità di responsabilizzazione e di impegno da parte dell'allievo, non si può negare che una tale approccio risulta demotivante nel migliore dei casi, frustrante nel peggiore, per molti bambini e ragazzi che, accostatisi allo strumento con le migliori aspettative, si trovano poi fortemente delusi dalla realtà dei fatti.

A questo si aggiungeva, in passato, una pratica che oggi, fortunatamente, pare sia del tutto abbandonata, la quale obbligava i giovani studenti a mesi di noiosissimo solfeggio, prima di poter mettere mano allo strumento tanto desiderato. Ed in questo c'è una contraddizione grande, peraltro sottolineata *ad hoc* dalla stessa terminologia. Si tratta di una contraddizione talmente lampante da essere evidenziata già nell'Emilio di Rousseau: «La conoscenza delle note non è più necessaria per saper cantare di quanto lo sia la conoscenza delle lettere per saper parlare» (Rousseau, 1991, p. 236).

Il fare musica prescinde, all'inizio, dalla conoscenza del codice; non ve n'è infatti alcun bisogno, ancor più quando l'allievo è un bambino che apprende in primo luogo per imitazione, sperimentando lui stesso con lo strumento. Ed ecco la contraddizione terminologica: nel metodo tradizionale, quello che Delfrati (2008) chiama «paradigma statico» dell'educazione musicale, lo strumento musicale è visto come *fine* della didattica, e non, appunto, come *strumento*, ossia come mezzo, tramite, dispositivo tecnologico che serve per produrre musica (Branca, 2012).

Possiamo definire questo modo quasi «gentiliano», perché assolutamente elitario; d'altra parte lo studio serio della musica si era imposto così fin dalle riforme dell'epoca fascista (Maione, 2005), pertanto andavano avanti soltanto coloro che erano fortemente predisposti e motivati o, peggio, coloro che erano sollecitati (obbligati) dalle famiglie, soprattutto quelle di ceto medio-alto in cui lo studio di uno strumento o della danza classica faceva parte di quel gruppo di attività che confermavano un certo *status* sociale.

In quegli stessi anni alcuni studiosi illuminati sentono la necessità di cambiare questa tendenza non solo italiana, partendo da alcuni punti basilari:

1. la musica ha a che fare in primo luogo con la sfera sensoriale, corporea ed affettiva (Dalcroze, Willems);
2. la tecnica viene in secondo piano a fronte di un apprendimento naturale come il linguaggio (Orff);
3. la pratica musicale, lungi dall'essere attività elitaria, è anzi fortemente democratica, soprattutto se praticata con il primo importante strumento donatoci dalla natura: la voce (Kodály).

Educazione musicale, dunque, come educazione globale (fisica, mentale ed emotiva) e come importante parte della formazione generale e della cosiddetta cultura di base, a prescindere dall'eventuale futura professionalizzazione.

Tutte queste sollecitazioni innovative hanno avuto una funzione catartica per l'educazione musicale che, liberatasi dall'obbligo pregresso della lettura del pentagramma, necessariamente vincolante in termini anagrafici, si è potuta estendere alla prima infanzia, all'età neonatale e, addirittura, prenatale. A questo filone si rifanno gli studi ed i metodi di Suzuki, Gordon e Delalande.

Fare musica insieme

Tutti questi studiosi illuminati, pur nelle diversità dei loro approcci, rilevano come valore irrinunciabile l'apprendimento musicale condiviso, ossia la

realizzazione pratica della musica, dallo studio all'esecuzione, fatta in gruppo.

Va da sé la considerazione del valore aggiunto di questa cosa sotto molteplici aspetti.

In primo luogo quello motivazionale: a fronte di uno studio in solitario, a volte troppo faticoso e demotivante fino all'abbandono, vissuto in una relazione *vis-à-vis* con il maestro, mitizzato spesso nella sua perfezione inarrivabile (aspetto peraltro non di rado sottolineato narcisisticamente dagli stessi insegnanti), il gruppo rende tutto più vivo e vero, la fatica è condivisa ed alleggerita dall'entusiasmo della riuscita e da una buona dose di divertimento, l'armonia delle parti risulta gratificante per il cuore e per l'orecchio.

Una vera e propria *rivoluzione copernicana*. Non più la fatica e, molto spesso, la noia attuale dello *studio individuale* al centro, con il piacere e, molto di rado, la gratificazione eventuale del *suonare insieme* alla periferia, ma viceversa (Ballabio *et al.*, 2010, p. 183).

Ci sono poi tutti i punti di forza del *cooperative learning*, di cui non tanto l'orchestra, quanto il piccolo gruppo musicale o la sezione strumentale potrebbero essere perfetta esplicitazione.

Nel gruppo non si realizza semplicemente una collaborazione fra pari, mediante la quale si porta a termine un compito aiutandosi vicendevolmente. Nell'apprendimento cooperativo c'è un aspetto più importante e profondo, quell'interdipendenza positiva che vede la realizzazione di qualcosa di bello e buono in maniera del tutto condivisa, in cui il contributo di ciascuno, per quanto di valore, non sarà mai autosufficiente, ma avrà sempre bisogno dell'apporto dell'altro. Così il prodotto finito non potrà in nessun modo essere associato al successo di uno solo, ma dell'intero gruppo.

Questo significa che tutto funziona per la complementarietà dei ruoli e delle parti, che la difficoltà di uno non può essere motivo di derisione o di esclusione, ma diviene difficoltà di tutti che deve necessariamente trovare una soluzione al fine di realizzare l'accordo perfetto, l'intenzione, l'espressione, l'*armonia*.

Sentendosi partecipe di una costruzione, il giovane musicista è responsabilizzato in prima persona, è attore integrante ed indispensabile, vive il confronto con gli altri in maniera positiva, spinto a migliorare non solo per mostrare di essere all'altezza del ruolo, ma anche per non inficiare la riuscita del gruppo, per aiutare fattivamente e contribuire al successo di una *performance*.

Non in ultimo, il gruppo musicale diviene luogo speciale d'inclusione, favorendo l'integrazione delle diversità che davvero, qui, vengono valorizzate: sia perché il linguaggio musicale, nella sua dimensione più immediata ed intuitiva, può essere più adeguato rispetto ad altre attività a persone in situazione di deficit, sia perché, non di rado, il soggetto mostra una capacità che può anche essere del tutto indipendente dalla disabilità (molti di noi ricordano, ad esempio, le eccellenti esibizioni di Michel Petrucciani).

Ma è anche luogo di intercultura, in cui il patrimonio musicale di ogni bambino, che rimanda in maniera più o meno conscia ad un'identità musicale fatta di brani cantati ed ascoltati in casa, ad un modo di vivere e sentire la

musica peculiare (Branca, 2013), ad uno stile interpretativo ed espressivo differente (si pensi al modo di suonare il violino nella cultura ebraica, o in quella nomade est-europea). Questa è davvero, e non retoricamente, una risorsa, incentivata dall'universalità del linguaggio musicale che supera i limiti delle differenze di idioma, risultando immediatamente comprensibile, almeno ad una considerevole parte dell'umanità, nei suoi sensi e significati.

La responsabilità del maestro: risvolti pedagogici e psicologici

L'insegnante, pur mantenendo intatta la sua autorevolezza e facendo salva la necessaria asimmetria dei ruoli, si spoglia di quel ruolo desueto di *dittatore*, divenendo piuttosto *capitano* di un equipaggio in cui tutti collaborano attivamente.

Egli è facilitatore, *tutor*, pianificatore delle attività, realizzando anche in musica dei veri e propri «ambienti di apprendimento» in cui gli allievi vivono ogni attività in un processo di *problem solving* favorito dalla motivazione alla riuscita e da un clima relazionale positivo.

Si pensi al piccolo gruppo della sezione strumentale, in cui i musicisti di una ridotta parte omogenea per timbrica o per ragioni di partitura si riuniscono, preferibilmente in cerchio, ed insieme lavorano su un passaggio particolarmente complesso o «scoperto», impegnandosi a cercare non solo l'intonazione, ma anche il «suono», il «colore» che identifica e rende unica e riconoscibile un'*ensemble* di valore.

Il maestro deve mettere al centro concetti-chiave della pedagogia, come il *clima* e la *cura*. Si tratta di temi che fanno dell'educazione un'educazione di qualità, non più soltanto come *output*, come obiettivo raggiunto, come prodotto, ma più che altro come processo da valutare *in itinere*, perché già intrinsecamente formativo.

Il concetto di clima, a partire dagli studi di Kurt Lewin (Trombetta, Rosiello, 2000), interroga in profondità la didattica tradizionale; il clima che va ricercato è quello che costruisce significati in maniera condivisa e serena, senza negare l'importanza di una qualche gerarchia, ma utilizzandone i rapporti e le dinamiche per la costruzione cooperativa di significati positivi ed avvincenti, con uno stile progettuale che non ha bisogno dell'imposizione autoritaria.

C'è poi la cura, categoria umana primaria, connaturata a quell'*homo* che, divenendo *sapiens*, permette la costruzione del sociale e della storia, rivelandosi più che mai attuale come chiave di lettura e strumento ermeneutico del vivere *liquido* e della complessità della società postmoderna. Il prendersi cura di qualcuno è il senso stesso dell'educare e del formare, è il rapporto socratico tra allievo e maestro, è la motivazione di quell'*educere/edere* che non è istruzione e conformazione autoritaria, ma accompagnamento, sostegno, è il dar forma all'*humanitas* della persona in senso maieutico. Da qui il passaggio all'auto-formazione: la *cura sui* realizza nel tempo (per tutto l'arco della vita) quel *γνοθι σεαυτόν* che è istanza primaria di ogni uomo (Cambi, 2012).

A pensarci bene, la parola *armonia* torna a riassumere pienamente anche i due concetti educativi suddetti.

I grandi maestri che si sono occupati con passione dei giovani musicisti, come Abreu, Abbado e Muti, pur nella loro indiscutibile autorità, sono sempre stati, con le giovani generazioni, veri insegnanti incoraggianti (Mariani, 2014) che consideravano il musicista, prima di tutto, come soggetto degno di stima.

È indispensabile un comportamento da parte dell'insegnante che non tenda ad estendere la valutazione dal compito alla persona, con la conseguente difficoltà a rivedere i giudizi dati all'inizio, cosa che favorisce nell'allievo in difficoltà un'immagine di sé come persona incapace, piuttosto che bisognosa di un «semplice» recupero tramite un impegno mirato.

Il lavoro del maestro è, piuttosto, quello di individuare le potenzialità dell'allievo, anche quelle nascoste o sopite, valorizzandone il bagaglio pregresso affinché possa crescere e modellarsi attraverso una sapiente opera di *scaffolding*. Quanti giovani musicisti, invece, hanno dovuto sentirsi svalutati periodicamente nel corso della loro formazione; ne è esempio emblematico la tipica, sadica, frase: «Bisogna ricominciare tutto daccapo!».

Il nucleo dell'educazione è invece qualcosa di sereno, rinforzante, generante autostima e fiducia in se stessi e negli altri; qualcosa che ha a che fare con la bellezza, con la sensibilità, con quella che Dalcroze chiamava senza mezzi termini «gioia».

Costruire un'immagine positiva di se stessi rappresenta un obiettivo importante per chiunque, tanto più il bambino o l'adolescente; solo così egli percepisce di avere delle qualità socialmente valorizzate, di essere in grado di intervenire attivamente nei rapporti, di poter interagire positivamente con l'ambiente sociale in cui vive.

L'immagine di sé elaborata, ad esempio, nel quadro dell'esperienza scolastica si alimenta attraverso l'interazione con insegnanti e coetanei; è rispetto a loro che lo studente valuta i propri risultati.

L'adolescente che vive esperienze scolastiche problematiche, spesso segnate da veri e propri insuccessi formali, si convince, osservando i risultati dei compagni, che i vari compiti sono oggettivamente superabili e interiorizza progressivamente l'idea che il mancato superamento di essi dipende da proprie incapacità o da limiti personali (Palmonari, 2003, p. 279).

Ogni giovane ha dunque delle convinzioni riferite a se stesso, che possono riguardare diversi elementi, come la percezione delle proprie capacità, il livello di autostima, il senso di autonomia, gli obiettivi, le aspettative, la valutazione della facilità o dell'importanza di un compito o di una attività.

In particolare, le percezioni che gli individui hanno riguardo alle cause degli eventi che accadono, vengono definite *attribuzioni di causalità*.

Preoccupante, ad esempio, è la tendenza a considerare sempre negativamente il proprio operato, laddove il bilancio autovalutativo tende a sottostimare i successi, attribuiti a fattori esterni come la facilità dei compiti o la fortuna, e, di contro, a dare molta importanza agli insuccessi, considerati come prova

definitiva della propria mancanza di capacità. Queste persuasioni riducono di molto l'autostima e la sicurezza, convincendo i soggetti che il fallimento sarà ineluttabile anche in futuro.

Si tratta della cosiddetta *impotenza appresa* (Cornoldi, 1999): impotenza perché considerata cosa inevitabile; appresa perché derivata da reiterate esperienze di fallimento. Essa è un problema da tutti i punti di vista: cognitivo (mancanza di controllo, idea di intelligenza come entità, obiettivi orientati alla prestazione), emotivo (paura ed ansia, apatia e rassegnazione), motivazionale (attribuzione dei successi a fattori esterni, diminuzione della fiducia in sé e dell'autostima).

Risulta evidente come tra convinzioni, emozioni e scelta di strategie si instauri un rapporto circolare di interazione. Ad esempio, la paura di fallire per incapacità può far sì che un allievo rinunci ad affrontare i compiti impegnativi; il rifiuto delle situazioni difficili conduce da un lato a non ricercare e non sperimentare efficaci strategie di studio, dall'altro a progredire poco, ad ottenere risultati minimi o insufficienti che, a loro volta, confermano l'iniziale senso di inadeguatezza. La demotivazione tende così a diventare cronica, per effetto di un processo circolare in cui si influenzano componenti emotive, legate all'ansia o al timore di un insuccesso, e componenti di tipo strategico e cognitivo, le quali, insieme, conducono ad un impegno insufficiente o inadeguato (De Beni, Moè, 2000).

Il Sistema in Occidente

Molti si chiedono quale sia il senso di trasferire un'esperienza con una forte connotazione sociale come il Sistema venezuelano nell'opulento mondo occidentale.

Ebbene, se tutto ciò che abbiamo detto sopra corrisponde a verità, una parte della motivazione è già data.

Ma c'è di più. Ogni cosa presa e trapiantata altrove non può essere assunta *tout court*, in maniera, per così dire, cristallizzata, ma va necessariamente contestualizzata e adeguata, pur senza essere snaturata.

Se da noi non esiste, almeno come fenomeno numericamente rilevante, il problema delle baraccopoli e dei bambini di strada, è opportuno chiedersi a quali tipi di disagio «nostrano» un'attività come questa può rivolgersi.

Le pregevoli esperienze italiane, come quella delle Piagge a Firenze, si sono rivolte con successo alle periferie delle grandi città. Ma personalmente ritengo che, qui da noi, si tratti di un discorso che ha a che fare solo marginalmente con le differenze sociali. Insomma, pur nella situazione di crisi odierna che provoca l'aumento delle famiglie in difficoltà, è risaputo che generalmente i nostri giovani, anche delle classi più popolari, hanno accesso alle medesime risorse dei loro compagni più agiati: è difficile pensare, ad esempio, che vi siano ragazzi italiani che non posseggano ed utilizzino in casa le tecnologie informatiche.

È forse differente il tipo di disagio che investe le nostre nuove generazioni.

Si pensi alle difficoltà di natura socio-relazionale, che sfociano da una parte negli episodi di bullismo fuori e dentro la scuola, dall'altra nell'incapacità di instaurare rapporti interpersonali significativi ed impegnati. C'è l'urgenza a volte sottovalutata di ridare a molti giovani (fortunatamente non a tutti) una nuova motivazione di vita, degli obiettivi da raggiungere, dei supporti di orientamento di fronte alle difficoltà di scelta, di maturazione, di responsabilizzazione che i nostri ragazzi si portano avanti fino all'età adulta, supportati economicamente da una generazione di genitori che oggi ancora riesce a farlo, nel futuro non si sa.

Si rileva la presenza sempre maggiore di disturbi che sono tipici delle società più ricche, da quelli alimentari alle patologie depressive di cui, secondo alcune ricerche effettuate negli Stati Uniti, soffrirebbe un adolescente su dieci (Avenevoli *et al.*, 2014).

C'è poi un'ulteriore questione di carattere sociologico: si tratta di quello che gli studiosi hanno descritto fin dagli anni Novanta come il «fenomeno del figlio unico» (Musatti, Mantovani, 1992), e che rimanda ad un nuovo modello di famiglia, in cui i genitori sono sempre più anziani e scelgono di avere un solo figlio. Molto spesso i bambini si trovano a non aver relazioni significative con coetanei e ad interagire esclusivamente con adulti spesso in là con l'età. Peraltro, come sottolinea Catarsi, la situazione è alquanto preoccupante, considerando che le relazioni sociali pare siano alla base del complessivo processo di sviluppo del bambino.

I processi di socializzazione sono infatti favoriti dalla partecipazione del bambino alla vita del gruppo dei pari, dove egli può fare esperienze diversificate e imparare a decentrarsi proprio in virtù degli altri (...). Gli elementi a cui ci siamo riferiti devono far riflettere coloro che si occupano di infanzia, in particolare gli studiosi ed i politici. Questi ultimi, soprattutto, hanno il dovere di pensare a servizi che consentano a tutti i bambini di vivere esperienze sociali e stimolanti da un punto di vista intellettuale (Catarsi, Fortunati, 2012, pp. 21-22).

Queste urgenze trovano alcune risposte significative. A livello istituzionale si punta alla creazione di un Sistema Integrato dei Servizi per l'Infanzia che si prenda cura dei bambini fin dalla più tenera età in prospettiva ecologica, in cui l'apertura, la collaborazione e l'integrazione delle diverse esperienze possano fornire opportunità valide di socializzazione caratterizzate da un'intenzionalità formativa comune e realizzate con il contributo di figure professionali specializzate.

Tradizionalmente, poi, vi sono le associazioni sportive, il cui pregio è quello di mettere in movimento tutta una serie di comportamenti e di valori così bene rilevati più di cento anni fa da De Coubertin (2003).

Ma l'Italia in particolare, con il suo patrimonio artistico immenso, ha una potenzialità formativa ancora inesplorata, particolarmente nell'ambito scolastico in cui l'aspetto cognitivo ha, ancora oggi, una netta centralità.

Così l'arte in generale, la musica in particolare, nonostante i pur notevoli tentativi istituzionali di fornire programmi ed indicazioni più o meno

prescrittivi, è sempre stata assente dalla nostra scuola. Vi sono da diversi anni pregevoli esperienze che vanno evidenziate, ma pare che ancora manchi nella mentalità dei professionisti del settore educativo, primi fra tutti gli insegnanti, l'idea che l'arte non è passatempo, non è ricreazione, ma è parte integrante della formazione e che, come tale, non ruba tempo prezioso alle altre discipline.

Ecco allora un ulteriore motivo per trasferire il Sistema qui da noi: un'educazione estetica di qualità, una conoscenza della ricchezza musicale di cui il nostro paese è maestro, la passione per ambiti divenuti avulsi dalla normalità delle nostre famiglie e pertanto sistematicamente trascurati dai *mass-media*, perché non fanno *audience*.

È dunque auspicabile che il Sistema di Abreu prenda piede in Occidente, particolarmente nel nostro paese, e che il cantare e suonare insieme divenga sempre più una tappa comune della formazione del giovane. Certo, ciò reclama figure professionali che abbiano desiderio di impegnarsi in questa nuova via, superando un certo narcisismo autoreferenziale tipico di alcuni musicisti, così come l'idea di una didattica tradizionale basata esclusivamente sul metodo e sulla tecnica. A tal fine sono già in realizzazione specifici *Master* rivolti ai musicisti professionisti, per la formazione di operatori di cori ed orchestre giovanili secondo il Sistema Abreu.

Il sogno è che si realizzi quello che quasi un secolo fa Kodály desiderava per il popolo ungherese, l'accesso alla musica pratica per tutti, nella convinzione che «*true art is one of the most powerful forces in the rise of mankind and he who renders it accessibile to as many people as possible is a benefactor of humanity*» (Houlahan, Tacka, 2008, p. 20).

Bibliografia

- Th. W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, Torino, Einaudi, 1971.
- S. Avenevoli, J. Swendsen, J.-P. He, M. Burstein, K. Ries Merikangas, *Major Depression in the National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement: Prevalence, Correlates, and Treatment*, in «Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry», 1/2015, pp. 37-44, www.jaacap.com.
- L. Ballabio, G. Fabbri, F. Senese, *Come un'orchestra. Fare musica insieme per crescere insieme*, Milano, Franco Angeli, 2010.
- L. Berlinguer, C. Guetti, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Napoli, Liguori, 2014.
- J. Blacking, *Come è musicale l'uomo*, Lucca, LIM, 2000.
- D. Branca, *L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme*, in «Studi sulla Formazione», 1/2012, pp. 85-102, www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/11650/11072.
- D. Branca, *Famiglia ed identità musicale: la creazione di un clima affettivamente ricco attraverso le esperienze sonore*, in «Rivista di educazione Familiare», 1/2013, pp. 51-58, www.fupress.net/index.php/rief/article/view/13307/12556.

- F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- F. Cambi, F. Tamburini, *Educazione e musica in Toscana*, Roma, Armando, 2006.
- F. Cambi F., *La cura di sé*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- A. Carocchia, A. Dall'Arche, *Quando la musica cambia la vita. Conoscere e interagire con «El sistema» Abreu*, Ariccia, Aracne, 2014.
- E. Catarsi, A. Fortunati, *Nidi d'infanzia in Toscana*, Parma, Junior-Spaggiari, 2012.
- R. Caterina, G. Magherini, S. Nirensztein Katz, *Crescere con la musica*, Milano, Nicomp 2009.
- G. Chiari G., *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, in «Quaderni del Dipartimento di Sociologie dell'Università di Trento», n. 57, 6/2011.
- M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il cooperative learning*, Roma, LAS, 2000.
- C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- P. De Coubertin, *Memorie olimpiche*, Milano, Mondadori, 2003.
- F. Delalande F., *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Bologna, Clueb, 1993.
- C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008.
- M. Disoteo, *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- E. Enrico, *Suonare come parlare. Etica e guida al metodo Suzuki*, Musica Pratica, Torino, 2006.
- H. Gardner, *Il bambino come artista*, Milano, Anabasi, 1993.
- N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- E. E. Gordon, *Music Learning Theory, resolutions and beyond*, Chicago, GIA Publications, 2006.
- M. Houlahan, P. Tacka, *Kodaly Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Okford University Press, 2008.
- É. Jaques-Dalcroze, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Torino, EDT, 2008.
- O. Maione, *I conservatori di musica durante il Fascismo: la riforma del 1930, storia e documenti*, Torino, EDT, 2005.
- G. Mangione, *La pedagogia della musica secondo Zoltán Kodály*, Trento, UNI Service, 2007.
- A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Florence University Press, 2014.
- W. Mellers, *Music and Society. England and the European Tradition*, London, Travis and Emery Music Bookshop, 2008.
- B. Millis, *Cooperative Learning in Higher Education: Across the Disciplines, Across the Academy*, Sterling, Stylus Publishing, 2012.
- T. Musatti, S. Mantovani, *Bambini al nido: gioco, comunicazione, rapporti affettivi*, Juvenilia, Bergamo, 1992.
- A. Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993.

- G. Piazza, *L'Orff-Schulwerk in Italia*, Torino, EDT, 2010.
- A. Radaelli, *La musica salva la vita*, Milano, Feltrinelli, 2012.
- H. Read, *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 1976.
- J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Roma, Armando, 1991.
- A. Santoni Rugiu, *L'educazione estetica*, Roma, Editori Riuniti, 1995.
- D. Sarsini, *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005.
- L. Scoppola, *Note di classe. Ricerca sull'insegnamento della musica nelle scuole*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- M. R. Strollo, R. Capobianco, *Il ruolo sociale della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*, Lecce, Pensa Multimedia, 2009.
- J. Tafuri, *Nascere musicali*, Torino, EDT, 2007.
- C. Trombetta, L. Rosiello L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.
- L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- E. Willems, *L'orecchio musicale*, Padova, Zanibon, 1977.

ARTICOLI

Colti in trappola. L'università postfordista e la formazione del cognitariato

Giuseppe Burgio

Cifra della nostra società è l'avvenuto passaggio dal modo di produzione fordista a quello postfordista. In questo contesto, la corrente teorica del post-operaismo vede come centrale la dimensione cognitiva del lavoro, che si manifesta ormai in ogni attività produttiva, materiale o immateriale che sia.

Dopo aver definito tale cornice teorica, queste pagine si concentreranno sulla precarietà lavorativa e sull'affaticamento esistenziale di quanti hanno affrontato un percorso di istruzione superiore all'università, proponendo la tesi che – proprio per poter essere adattati a, e inseriti nel, postfordismo – questi futuri lavoratori del cognitariato siano stati *formati* da un dispositivo economico ed educativo complesso, paragonabile a quello che nel capitalismo industrialista permise la formazione (cioè la costituzione sociale e il condizionamento culturale) del proletariato.

Tale dispositivo verrà analizzato in alcune delle sue curve attuative – studiandone le conseguenze da un'ottica pedagogica – in relazione alle trasformazioni del mondo del lavoro, ai mutamenti del sistema della formazione e alle riforme che da ormai 25 anni interessano quasi incessantemente l'università italiana.

All'interno di questo orizzonte, una fascia specifica dei lavoratori della conoscenza (quella coinvolta nella ricerca e nell'insegnamento accademico precario) emerge come ingranaggio importante dell'autoasservimento del cognitariato, incarnando – in questo modo – una particolare contraddizione.

Il postfordismo

La nostra società mostra un nuovo panorama lavorativo articolato in tre ambiti.

Abbiamo ancora il vecchio *lavoro ripetitivo*, taylorizzato, legato però oggi ai ritmi di una macchina sempre più intelligente che tende a sostitu-

irsi alla manodopera umana¹ e che sempre meno ha bisogno delle competenze del lavoratore².

Accanto a ciò, abbiamo i *servizi alla persona*: è l'ambito – legato alle esigenze (e spesso all'arbitrio) di altre persone – che comprende badanti, cuochi, bambinaie, infermieri, sex worker, massaggiatori, etc. Nell'epoca postfordista, infatti, le prestazioni lavorative tendono a svolgersi prevalentemente nel campo delle relazioni umane e la professionalità si definisce sempre meno in termini “industriali” e sempre più in termini di servizi alla persona³. Tale trasformazione – è bene sottolinearlo – non si limita però “alla sola sfera della produzione di beni e servizi, ma comprende la sfera della distribuzione, della vendita-consumo, la sfera riproduttiva. Per questa ragione, il lavoro comunicativo-relazionale, che di solito è definito per le sole attività di cura e di servizi generici alle persone, ha in realtà una valenza universale”⁴. In tutti gli ambiti lavorativi, compresi quelli industriali, assistiamo infatti da tempo a quella che è stata definita una tendenziale *servilizzazione* del lavoro produttivo⁵: il lavoratore non fornisce più solo forza-lavoro ma tutto se stesso, gentilezza, buonumore, disponibilità e “bella presenza” compresi. Ma il termine servilizzazione implica anche il fatto che il lavoro tende a essere dequalificato: basti pensare alla proliferazione di impieghi a paga irrisoria, basso prestigio, scarsa realizzazione e futuro improbabile (i cosiddetti “McJob”), in particolare nel settore dei servizi.

Il terzo modello (relativamente più recente) del postfordismo è infine rappresentato dalla forma del *lavoro immateriale*: la manipolazione di simboli, idee e sogni, che impiega segretarie, ricercatori, operatori dei call center, insegnanti, agenti di viaggio, consulenti, mediatrici culturali, tutor d'aula, grafici, informatici, stilisti di moda, fotomodelle, attori, etc. Come è evidente, questa categoria del lavoro immateriale comprende (pur non esaurendosi in esso) anche il lavoro intellettuale che, sempre più svalorizzato a livello sociale, viene ricompreso nell'ambito – più vasto, meno prestigioso, più facilmente e più direttamente dominato all'interno del dispositivo postfordista – della manipolazione simbolica.

A differenza che nel modello taylorista, il lavoratore postfordista è un soggetto che detiene un alto grado di adattabilità ai mutamenti di ritmo e di mansione, che sa leggere i flussi di informazione, che è capace di lavorare

¹ M. Spence, *Il digitale sostituisce la manodopera*, in “IlSole24Ore”, 23/05/2014, <http://www.ilsole24ore.com/art/economia/2014-05-23/sostituzione-digitale-lavoro-140056.shtml?uuid=ABNLaaKB>

² R. Sennett, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2002, pp. 67 e 73.

³ C. Marazzi, *Il comunismo del capitale. Finanziarizzazione, biopolitiche del lavoro e crisi globale*, Ombre corte, Verona 2010, p. 74.

⁴ C. Marazzi, *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti sulla politica*, Bollati Boringhieri, Torino 1999, p. 44.

⁵ Ivi, pp. 35-7.

comunicando. Poiché oggi le risorse più importanti sono il sapere, l'intelligenza, le qualità cognitivo-immateriali attivate lungo i processi produttivi, il lavoratore nuovo è istruito a lavorare con i simboli e addestrato ad aggiornarsi continuamente, fondendo il momento dell'apprendimento con quello del lavoro. Assistiamo così alla nascita del cosiddetto *cognitariato*, comandato da tecnologie mentali e simbolico-comunicative (interiorizzate dal lavoratore stesso) e formato da un gruppo piuttosto eterogeneo di figure professionali precarizzate come il ricercatore a contratto, la psicologa che fa "volontariato" sperando che ciò le possa valere un futuro, o ancora l'archeologo part time o la traduttrice on demand, gli operatori sociali a progetto e, per Raparelli, persino gli studenti⁶.

I tre modelli descritti non appaiono tra di loro alternativi ma spesso compresenti: la ripetitività e la servilizzazione possono convivere con la manipolazione simbolica, con la competenza relazionale e con la flessibilità esistenziale⁷. Trasversale a tutti e tre gli ambiti è infatti la componente relazionale-simbolico-cognitiva di un lavoro che non si basa sulla forza muscolare: tanto per chi lavora con macchine sempre più intelligenti, quanto per chi è impegnato nei servizi alla persona, così come per chi produce merci immateriali. Per questa caratterizzazione trasversale sono state proposte varie descrizioni. Io ho adottato qui quella di *cognitariato* perché rimanda alle caratteristiche del lavoro svolto e, in più, ricorda il termine "proletariato", alludendo a una classe composita e contraddittoria, la cui costituzione ha dovuto attraversare un lungo processo di trasformazioni del lavoro e della società.

La formazione e il lavoro

Quanto detto finora coinvolge il nesso formazione-lavoro. Se il modello che conoscevamo in epoca fordista-taylorista era quello di un periodo di formazione esclusiva (più o meno lungo) e, successivamente, di un periodo di lavoro esclusivo (che non necessitava più di formazione). Nel presente postfordista, in ogni momento del ciclo formativo-professionale si può invece uscire verso l'attività lavorativa (è il tema della celebre alternanza scuola-lavoro), così come in ogni momento di quella lavorativa rientrare in un percorso formativo. Si evidenzia così la nascita di figure miste come gli studenti-lavoratori o i lavoratori che sono studenti part-time⁸. Ma perché?

⁶ F. Raparelli, *Rivolta o barbarie. La democrazia del 99 per cento contro i signori della moneta*, Ponte alle Grazie, Milano 2012, p. 105.

⁷ S. Federici, G. Caffentzis, *Notes on the Edu-Factory and Cognitive Capitalism*, in The Edu-factory Collective, *Toward a Global Autonomous University*, Autonomedia, New York 2009, pp. 125-131, reperibile in <http://www.edu-factory.org/wp/wp-content/uploads/2010/10/edufactory-book-en.pdf>

⁸ E. Zucchetti, *Un mercato del lavoro plurale: tra «vecchi» e «nuovi» equilibri*, in S. Bertolini, R. Rizza (a cura di), *Atipici?*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 33.

Lo stato nel passato, in accordo con le esigenze del sistema economico, forniva ai cittadini una formazione iniziale che questi ultimi potevano poi spendere nel campo lavorativo. Le esigenze economiche di oggi richiedono invece lavoratori a tempo determinato con un bagaglio iniziale di conoscenze forse meno corposo ma con una grande attitudine alla formazione continua. Il sistema d'istruzione allora si adegua valorizzando sempre meno la formazione statale e scaricando di fatto sempre più sulle spalle del lavoratore l'onere (a partire da quello economico) di formarsi continuamente. Assistiamo già oggi in alcune categorie di lavoratori precari a un fenomeno assolutamente inedito: quello del "ricurvarsi", consistente nel lasciare un impiego per uno meno redditizio che offra, però, l'opportunità di reinserirsi nella curva di apprendimento. E ormai persino "un contratto atipico può essere accettato come un prezzo da pagare in cambio di formazione, di costruzione di un curriculum professionale più ricco"⁹.

Ma perché c'è questo bisogno di formazione continua? Non tanto per tenersi il lavoro che si ha, che ormai dura comunque poco, quanto piuttosto per presentarsi con nuove credenziali al prossimo potenziale datore di lavoro: la formazione continua è cioè anche il risultato di una trasformazione delle forme di *reclutamento* dei lavoratori. La scuola fino a oggi, attraverso il titolo di studio, non certificava le competenze acquisite ma forniva una legittimazione legale alle aspettative di chi cercava un lavoro. Con l'abolizione del valore legale del titolo di studio (di cui tanto si è parlato e si parla anche in Italia) le aziende dovrebbero fare un controllo analitico delle competenze di un lavoratore prima di selezionarlo. La crescente disoccupazione sembra imporre invece la scelta dell'autopromozione competitiva: il lavoratore del cognitariato deve farsi carico della propria formazione, della certificazione della stessa e di proporre infine al datore di lavoro le proprie competenze specifiche¹⁰. Inoltre, egli deve ora – esattamente come in passato facevano solo i manager – essere capace di prevedere i futuri cambiamenti nel proprio campo lavorativo e preoccuparsi di attrezzarsi culturalmente a far fronte a questi cambiamenti, pena l'essere tagliato fuori dal mondo del lavoro in via definitiva¹¹.

Non stupisce quindi il fatto che sembra non esserci più nessuna differenza tra tempo dello studio e tempo del lavoro, come si diceva. E neppure rispetto al tempo libero, come mostrano con chiarezza i tablet, gli smart-phone e la connessione costante al Web 2.0, quello in cui i fruitori sono anche produttori dei contenuti (come accade per Youtube, Facebook, Instagram...) o, ancora, come indicano gli spot di autopromozione della rete *Italia1*, prodotti artigia-

⁹ C. Saraceno, *Le differenze che contano tra i lavoratori atipici*, in Bertolini, Rizza (a cura di), *Atipici?*, cit., p. 16.

¹⁰ D. Checchi, *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 127.

¹¹ G. Burgio, *Genuflessibilità. La formazione del maschile nel lavoro postfordista*, in M. Marino (a cura di), *Il ritorno di Sisifo. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Anicia, Roma 2007.

nalmente (e gratis) da spettatori che cercano i loro secondi di celebrità televisiva. Ultima distinzione crollata è infine quella tra tempo libero e tempo del consumo, come viene simboleggiato da quelle famiglie che passano il sabato pomeriggio passeggiando in un ipermercato, godendosi la musica di sottofondo, l'aria condizionata e lo spettacolo della merce.

Le trasformazioni economiche e del mercato del lavoro hanno cioè prodotto un nuovo tipo antropologico di lavoratore per il quale si è realizzata l'identità di formazione, lavoro, tempo libero e consumo. Per arrivare a ciò, perché il lavoratore servilizzato e fragilizzato diventasse un atleta della flessibilità e un valido manipolatore simbolico in perenne aggiornamento, perché allo stesso tempo – e magari alla stessa postazione – lavorasse, studiasse, giocasse e consumasse, bisognava contemporaneamente costruirlo in questo modo¹². Ciò rimanda, secondo me, a una dimensione esplicitamente formativa.

La formazione del cognitariato

Quella postfordista è una produzione biopolitica: “non possiamo comprendere adeguatamente questa produzione se pensiamo ancora a un soggetto che produce e a un oggetto prodotto. In questo caso, produttore e prodotto sono entrambi dei soggetti: gli esseri umani producono e gli esseri umani sono prodotti”¹³. Infatti, il capitale è oggi soprattutto prodotto dalla soggettività e l'impresa deve quindi raccogliere, acquistare, captare questo capitale intellettuale. Un'importante riserva cui attingere è l'ambito della formazione: “è così che la formazione irrompe nell'economia politica e ne costituisce, in questa fase di trapasso all'egemonia della produzione postmoderna immateriale, il centro strategico. È attraverso la formazione infatti che i beni materiali e le giacenze di lavoro intellettuale che stanno nella società, costruite dalle generazioni che ci hanno preceduto, vengono ora fluidificati, offerti alle soggettività e, attraverso di queste, resi allo sfruttamento capitalistico”¹⁴. Secondo Negri, assisteremo quindi tra breve all'identificazione tra la produzione e la *formazione continua* (quella della scuola, dell'università, dell'apprendistato ripetuto, e quella che s'incarna nei processi di ricerca)¹⁵. Oggi, infatti, “l'impresa capta il valore della produzione sociale [...] attraverso l'intelligenza messa all'opera nella ricerca scientifica, nella costruzione degli stili di vita, e nella trasformazione del linguaggio, nella definizione di nuovi sensi delle cose e delle loro associazioni... [...] La valorizzazione nasce dal lavoro del soggetto, del suo cervello e delle sue passioni, della sua singolarità e della cerchia di cooperazione nella quale è inserito. Ne viene la conseguenza che per *fare pro-*

¹² A. Dal Lago, A. Molinari, *I giovani: una costruzione sociale di successo*, introduzione a A. Dal Lago, A. Molinari (a cura di), *Giovani senza tempo. Il mito della giovinezza nella società globale*, Ombre corte, Verona 2001, p. 20.

¹³ M. Hardt, A. Negri, *Comune. Oltre il privato e il pubblico*, Rizzoli, Milano 2010, p. 142.

¹⁴ A. Negri, *Dalla fabbrica alla metropoli. Saggi politici*, DataneWS, Roma 2008, pp. 89.

¹⁵ Ivi, p. 91.

duzione è necessario *produrre soggettività*¹⁶. Marazzi descrive quindi questa fase – caratterizzata dalla messa al lavoro della vita intera del lavoratore – come basata non più sulla produzione di merce ma sulla produzione... di esseri umani: la definisce un regime *antropogenetico*¹⁷.

Alla produzione postfordista è cioè necessaria la formazione (tanto nel senso di “costituzione”, di “costruzione”, quanto nell’accezione pedagogica del termine) di una nuova figura di lavoratore. E per la formazione di un cognitariato ubbidiente e adeguato al regime di impresa simbolico-comunicativa ci vogliono, per Negri, “da un lato, un addestramento singolare, duttile e orientato al sapere strumentale; dall’altro, una disponibilità all’accettazione del comando ed un’illusione di libertà nello sfruttamento”¹⁸. A mio avviso, tale formazione del cognitariato è effetto di almeno quattro dinamiche in contraddittoria sinergia. La prima, che descrivo di seguito, è la disuguaglianza educativa.

Disuguaglianza educativa ed esclusione lavorativa

Un elemento che caratterizza il cognitariato è il compimento di un processo di *individualizzazione sociale*, di una tendenza cioè verso una singolarità fortemente privatizzata e sganciata da un quadro di riferimento pubblico-collettivo, capace di fornire una cornice di senso ai singoli progetti lavorativi¹⁹. Alla de-istituzionalizzazione dei meccanismi di ingresso nel mercato del lavoro corrisponde quindi l’individualizzazione dei percorsi di inserimento sociale e, di conseguenza, il rischio di nuove forme di disuguaglianza, non più basate sulla divisione in classi (come durante il capitalismo industrialista) ma, e in maniera sempre crescente, sulla disuguaglianza formativa.

Com’è noto, il “boom economico” italiano seguito alla seconda guerra mondiale era stato accompagnato da una forte riduzione dell’analfabetismo e dalla crescente scolarizzazione, percepita come via di promozione sociale. Oggi, invece, l’attuale crisi economica si correla con la difficoltà di accesso a quell’istruzione della classe media che era stata causa ed effetto del boom economico. Il ceto medio sembra infatti essere stato colto di sorpresa dalla scomparsa di ogni sorta di sicurezza occupazionale, non ha più potuto dare per scontato che i propri figli avrebbero automaticamente raggiunto livelli di benessere maggiori, e ha dovuto confrontarsi con una mobilità discendente che, in realtà, appariva in atto da almeno un decennio²⁰. Così come era evidente, fin dagli anni ‘70 del secolo scorso, che ci fosse una tendenza alla

¹⁶ Ivi, p. 88. Corsivo della fonte.

¹⁷ Marazzi, *Il comunismo del capitale*, cit., p. 21.

¹⁸ Negri, *Dalla fabbrica alla metropoli*, cit., p. 89.

¹⁹ F. Chicchi, *Derive sociali. Precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 64.

²⁰ M. Ambrosini, B. Beccalli, *Introduzione*, in M. Ambrosini, B. Beccalli (a cura di), *Lavoro e nuova cittadinanza. Cittadinanza e nuovi lavori*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 10.

proletarizzazione dei laureati²¹. Malgrado tutto ciò, non sembra oggi possibile rinunciare all'istruzione, all'investimento in "capitale umano".

Nonostante l'aumento delle tasse universitarie, tendenza comune a livello transnazionale e ulteriormente amplificata dalla crisi, si può assistere a un sostanziale mantenimento (apparentemente inspiegabile, dati i livelli di precarizzazione e impoverimento della società) del livello delle iscrizioni, ottenuto grazie al *debito* che, a seguito anche dello smantellamento delle politiche di welfare, viene utilizzato come strumento per garantirsi comunque l'accesso all'istruzione universitaria²². Tale situazione, però, può far sì che i figli delle famiglie meno ricche siano tendenzialmente penalizzati nel percorso di formazione iniziale (che, in un regime misto pubblico/privato – com'è ormai il nostro – diventa di qualità differenziata e collegata ai costi d'iscrizione, secondo i dettami del neoliberismo) e chi guadagna poco può essere del tutto tagliato fuori dalla formazione e dalla riqualificazione continue. Si configura così il rischio di quella situazione tripartita che Checchi paventava già nel 1997²³: la parte più povera della popolazione non si istruisce, la parte intermedia lo fa a costo dell'indebitamento, e solo la parte più ricca si istruisce completamente. La situazione italiana è, in questo, perfettamente coerente col panorama globale, visto che secondo Appadurai circa il 50% della popolazione mondiale è oggi escluso dalla formazione perchè economicamente marginalizzato, un'altra categoria (circa il 30% della popolazione) ha i mezzi per espandere le proprie conoscenze ma "viene spesso sospinta in fabbriche di diplomi di qualche genere e rapidamente immessa in settori professionali o occupazionali nei quali è possibile trovare un impiego, ma raramente [...] scegliere una carriera"²⁴. E solo un 20% dell'umanità può beneficiare di un alto livello di conoscenze e, soprattutto, di metacoscienze, di una "conoscenza sulla conoscenza", cioè di una consapevolezza riflessiva, di un orientamento gnoseologico, quindi di una piena autonomia esistenziale. Sono queste due ultime categorie a costituire il cognitariato, oggetto del presente saggio. Entrambi questi gruppi infatti sono oggi inseriti in una società che non ha più bisogno di lavoratori colti da impiegare nelle burocrazie statali (pensiamo solo alla crisi della più grande impresa italiana: la scuola statale) ma di un cognitariato precarizzato e costantemente minacciato dall'esclusione.

Questa alleanza tra la disuguaglianza educativa e l'esclusione lavorativa appare centrale nella *formazione* (cioè nella produzione e nell'addestramento) del cognitariato. Tale dispositivo spinge infatti i giovani a rassegnarsi al precariato, ad accettare con gratitudine qualsiasi condizione di lavoro pur di

²¹ S. Bologna, D. Banfi, *Vita da freelance. I lavoratori della conoscenza e il loro futuro*, Feltrinelli, Milano 2011, p. 74.

²² G. Roggero, *Cinque tesi sul comune*, in A. Curcio (a cura di), *Comune, comunità, comunismo. Teorie e pratiche dentro e oltre la crisi*, ombre corte, Verona 2011, p. 75.

²³ Checchi, *La disuguaglianza*, cit., p. 149.

²⁴ A. Appadurai, *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Raffaello Cortina, Milano 2014, p. 370.

evitare l'esclusione dal lavoro e la povertà, nonché a rivolgersi alla formazione come a un'ancora di salvezza, come a un necessario complemento dell'attività lavorativa. Non bisogna quindi pensare che la violenza strutturale del postfordismo si collochi soltanto sul versante dell'esclusione dalla formazione di quel 50% della popolazione mondiale: esiste infatti anche un movimento di inclusione – di assimilazione obbligatoria, di conformazione – realizzato attraverso un processo educativo²⁵.

La dipendenza formativa

Secondo Appadurai, la globalizzazione ha prodotto “una profonda tensione tra la sovranità economica, centrale nello stato nazionale, e la sovranità culturale”²⁶. Oggi, infatti, pochi stati nazionali, inclusi i più ricchi, possono rivendicare quella sovranità economica che era un fondamento essenziale dello stato nazionale classico. E proprio l'istruzione esprime un campo centrale delle nuove tensioni tra la sovranità dello stato e il ruolo del mercato. Infatti, dato che la capacità di produrre conoscenza “mondializzabile” non è uniformemente distribuita sul pianeta, il processo di globalizzazione costringe gli stati e le agenzie formative nazionali (che vogliono essere minimamente competitivi) “ad aprire i loro mercati, a offrire nuovi tipi di certificazioni e a impegnarsi in forme innovative di regolazione del mercato [della formazione]”²⁷. Oggi, la formazione è entrata, direbbe l'antropologo, in una “fase-merce” e ha bisogno di essere uniformata. Questa standardizzazione di un mercato globale della formazione ha reso “la conoscenza, di qualsiasi genere, simultaneamente più preziosa e più effimera”²⁸.

Assistiamo infatti ormai da tempo a una grande proliferazione di offerte formative a pagamento, alla creazione di una miriade di *stages* e di corsi privati che – secondo quei pedagogisti che la criticano – hanno per effetto primario l'allenamento del corpo e della testa al lavoro frammentato: il riuscire a inculcare una nuova visione del lavoro, meccanico, strumentale e basato sull'acquiescenza²⁹. Siamo cioè entrati in quello che Vertecchi definisce “consumismo educativo”, caratterizzato da un consumo compulsivo di formazione sempre meno qualificata³⁰ che a me fa pensare alla tossicodipendenza. Anche questo tipo di formazione, infatti, provoca *tolleranza* (il consumatore deve aumentare progressivamente la dose di formazione per ottenere lo stesso effetto, di permanenza nel mercato del lavoro), *dipendenza* (l'impossibilità di sospen-

²⁵ É. Balibar, *Cittadinanza*, Bollati Boringhieri, Torino 2012, p. 98.

²⁶ Appadurai, *Il futuro come fatto culturale*, cit., pp. 380-1.

²⁷ Ivi, pp. 381-2.

²⁸ Ivi, p. 370.

²⁹ M. Marino, *Procedure critiche per un modello di formazione sostenibile*, in Marino (a cura di), *Il ritorno di Sisifo*, cit., pp. 65-68.

³⁰ B. Vertecchi, *Riflessioni sul Novecento*, in B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 1-20.

dere il consumo di formazione, pena l'astinenza dal reddito) e *assuefazione* (si consuma formazione in maniera ripetitiva e a intervalli sempre più ravvicinati). Come esempio di tale proliferazione consumistica basterebbero anche solo quei corsi di aggiornamento a pagamento, la cui istituzione costringe di fatto i docenti precari della scuola a investire economicamente (ma non sempre dal punto di vista culturale) in formazione, semplicemente per poter mantenere il proprio posto nella graduatoria provinciale degli insegnanti. Lo stato però ha varato anche delle convenzioni con le associazioni datoriali per attuare piani di formazione continuata, contratti di formazione-lavoro, corsi di inserimento professionale destinati a riqualificare la manodopera e a prepararla alla mobilità... Senza contare i laureandi o i neolaureati che si impegnano nei tirocini, sperano in contratti di "alto apprendistato", studiano le possibilità del programma FIo, etc.

Questa formazione finalizzata al lavoro, tuttavia, è comandata dal mercato e segue ovviamente le sue logiche. Il capitalismo è infatti indifferente alle merci prodotte e queste – formazione compresa – non valgono per sé ma solo per il plusvalore che se ne può estrarre³¹. Il formando diventa quindi semplicemente un cliente a cui vendere un pacchetto formativo e, come si sa, ogni investimento comporta dei rischi...

In tutti i paesi OCSE appare ormai essersi verificata l'esplosione della cosiddetta "bolla formativa", parallelamente a quella finanziaria³². Il valore (economico e simbolico) della formazione è stato infatti negli ultimi trent'anni artificiosamente pompato e ha drogato l'economia, esattamente com'è avvenuto per il mercato immobiliare. E le conseguenze di smarrimento e di crisi del futuro, tra le vittime dell'una e dell'altra "bolla", sono per certi versi paragonabili.

Inoltre, le critiche economicistiche all'*overeducation*³³ si basano su un approccio all'istruzione superiore intesa ormai sempre meno come formazione di sé, trasformazione della mente, personale antropopoesi³⁴, ma sempre più come preparazione al primo colloquio d'assunzione. Di conseguenza, nel mondo della formazione, il rapporto con la qualità dell'insegnamento non può essere problematizzante ma diventa simile al rapporto con un marchio, con un brand, con un logo, come profetizzava Naomi Klein³⁵. Si è diffusa una cieca fiducia nelle promesse di carriera dei corsi, dei master e di tutto ciò che

³¹ C. Vercellone, *La legge del valore nel passaggio dal capitalismo industriale al nuovo capitalismo*, in "UniNomade 2.0", 2012, p. 1, reperibile in <http://www.uninomade.org/vercellone-legge-valore/>

³² R. Ciccarelli, G. Allegri, *La furia dei cervelli*, Manifestolibri, Roma 2011, p. 115.

³³ F.E. Caroleo, F. Pastore, *Troppo educati per lavorare*, in <http://www.lavoce.info/troppo-educati-per-lavorare/>

³⁴ G. Burgio, *Tra imbestiarsi e trasumanar. Politica ed educazione come antropopoesi*, in V. Andò, N. Cusumano (a cura di), *Come bestie? Forme e paradossi della violenza tra mondo antico e disagio contemporaneo*, Salvatore Sciascia Editore, Caltanissetta-Roma 2010, pp. 257-280.

³⁵ N. Klein, *No logo. Economia globale e nuova contestazione*, Baldini & Castoldi, Milano 2001.

un'università (quella scelta per il posto che occupa in qualche classifica internazionale) ha inventato per fare cassa. Il sistema della formazione è diventato un grande supermercato, la varietà offerta aumenta e, con essa, il disorientamento³⁶ ma – a mio avviso – diminuisce contemporaneamente anche il senso educativo e la consapevolezza pedagogica.

Anche l'analisi antropologica mostra come negli ultimi trent'anni il mondo abbia visto “una intensificazione della scuola nelle società già scolarizzate (un fenomeno che, sotto la rubrica dell'esigenza di una «formazione per lo sviluppo delle risorse umane nella società della conoscenza», e simili, rasenta ormai la pedagogizzazione totale della società occidentale)”³⁷. Ciò costituisce un dispositivo di disciplinamento universale che assume la forma ormai diffusa della formazione permanente, del *long-life-learning*, di modelli centrati sulla scolarizzazione perenne (direbbero i descolarizzatori³⁸) e quindi sull'infantilizzazione, sulla subordinazione cognitiva e morale della forza lavoro, significando infine il predominio delle istituzioni formative su ogni altra forma di costruzione dei soggetti sociali, l'eliminazione di qualsiasi alternativa³⁹. Viene così denunciato un legame esistente tra la subordinazione nel lavoro precarizzato e servile, da una parte, e l'infantilizzazione implicitamente sottesa alla formazione continua e al consumismo educativo.

Infine, Dal Lago e Molinari indicano – come caratteristica di ogni società di mercato come la nostra – il fatto che i cittadini siano esposti tanto all'innovazione incessante dei consumi quanto all'assoggettamento alle istituzioni formative⁴⁰. A mio avviso, però, il legame tra consumo e formazione non assume la forma semplice della compresenza ma spinge verso una nuova consapevolezza. Nella nostra società la formazione e il consumo mostrano infatti una coimplicazione reciproca: il consumo ha un risvolto formativo così come la formazione ha connotazioni consumistiche. Nella mia interpretazione, cioè, tale legame agisce sul cognitariato – da una parte – con l'assoggettamento alla *consumismo come formazione* (nel quale il consumo di merci agisce, in sé, come processo di soggettivazione) e – dall'altra – con la loro sottomissione alla *formazione come consumo*, alla dipendenza compulsiva da corsi di formazione.

La riforma perpetua del sistema universitario

Il terzo fenomeno che contribuisce alla *formazione* del cognitariato è la profonda trasformazione del sistema dell'educazione formale e della ricerca. Secondo Marazzi, infatti, il passaggio dal fordismo al postfordismo ha messo in luce un “aspetto, di carattere politico-istituzionale, non trascurabile. I nuo-

³⁶ Bologna, Banfi, *Vita da freelance*, cit., p. 104.

³⁷ L. Piasere, *A scuola. Tra antropologia e educazione*, SEID, Firenze 2010, p. 21.

³⁸ I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1983.

³⁹ S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, Bollati Boringhieri, Torino 2011, p. 113.

⁴⁰ Dal Lago, Molinari, *I giovani: una costruzione sociale di successo*, cit., p. 20.

vi «salti» tecnologico-organizzativi hanno assai poco di meramente tecnico, appaiono piuttosto funzione di vasti programmi di ricerca scientifica orientata, «programmata» attraverso la trasformazione degli istituti, degli organi e delle funzioni della ricerca e della formazione scolastica⁴¹. I cambiamenti dell'economia sono insomma in stretta correlazione con quelli del sistema integrato istruzione-ricerca. In questo contesto va letta la nascita (accanto a quelle tradizionali della formazione e della ricerca) di una nuova *mission* dell'università, specificamente rivolta al mercato del lavoro: il *placement* dei laureati, la propulsione imprenditoriale, l'innovazione scientifico-commerciale, la produzione di brevetti, l'attrazione di finanziamenti... Il capitalismo ha infatti oggi bisogno di appropriarsi “di un surplus di ricchezza sociale derivante dalla cooperazione, un plusvalore cognitivo prodotto dal pluslavoro collettivo”⁴². Attingere all'università permette di farlo a spese della collettività, consente all'impresa di privatizzare il sapere comune. Ciò ha cambiato il volto del sistema universitario, a partire dalla riforma del Ministro Ruberti (cui si oppose, nell'a.a. 1989-1990, il movimento detto della Pantera), a cui seguirono gli interventi di Berlinguer, Zecchino, Moratti, Gelmini...

Per fornire infatti al postfordismo un lavoratore disposto a immettere dati in un terminale con una paga irrisoria, a promuovere tutti gli studenti in una scuola privata avendo come unica retribuzione il punteggio nella graduatoria provinciale, a lavorare in un call center senza alcuna prospettiva di carriera, è stato necessario ristrutturare l'università tenendo conto proprio di quest'obiettivo: la formazione del cognitariato.

Com'è noto, l'ingegnere Taylor riconosceva il valore del sapere degli operai (che spesso essi usavano contro il padronato) e risolve il problema espropriandoli delle loro conoscenze tacite (convertite nel sapere del management, della gestione del personale), privandoli di autonomia, rendendo la loro attività ripetitiva, meccanica, impersonale. Si applica oggi all'università una sorta di taylorismo cognitivo: la razionalità economica viene perseguita attraverso la quantificazione oraria del compito, la scomposizione del lavoro in attività elementari e l'omogeneizzazione delle procedure (col fine del controllo e del calcolo economico della produttività), la dequalificazione dell'insegnamento che viene sottopagato (e che può essere svolto, come di fatto avviene, anche da persone che hanno appena terminato il dottorato), etc.

Nel nostro paese, cioè, la riforma del sistema dell'istruzione è avvenuta con le stesse modalità utilizzate in molti altri ambiti economici: il processo lavorativo viene frantumato in incarichi sempre più piccoli e ripetitivi, e si creano figure precarie a bassa remunerazione, assumendo solo il numero di lavoratori strettamente necessario a una particolare mansione, o progetto, o stagio-

⁴¹ Marazzi, *Il posto dei calzini*, cit., pp. 21-2.

⁴² G. De Michele, *Per farla finita con Shylock. Dalla scuola del privatus alla scuola del comune*, in “UniNomade 2.0”, 2012, p. 5, reperibile in <http://www.uninomade.org/per-farla-finita-con-shylock/>, corsivo della fonte.

ne. Tale ristrutturazione è esemplificata da Chiara Zamboni che lamenta la frammentazione degli insegnamenti universitari (sparpagliati in una miriade di moduli brevi e brevissimi). In questa direzione va anche l'organizzazione della didattica. L'inserimento dei crediti (i cosiddetti CFU) per calcolare il valore di un esame, per esempio, costituisce un meccanismo perverso: i crediti vengono fissati sulle ore di lavoro che si presuppone uno studente medio debba affrontare, un criterio che ricorda gli operai alla catena di montaggio. Ma quante ore/lavoro – si chiede la filosofa – servono per studiare la *Critica della ragion pura* di Kant? Di più o di meno rispetto a *Speculum* di Luce Irigaray? E cos'è poi uno "studente medio"?⁴³.

Insegnando, si sa per esperienza che occorre invece un certo tempo per creare una relazione viva (il lato implicito e più importante dell'insegnamento) con gli studenti e le studentesse e che ciò risulta estremamente difficile nel "mordi e fuggi" dei moduli. E anche nell'articolazione del percorso di laurea (tre anni di base più due specialistici non obbligatori) si individua questa tendenza all'impovertimento e allo svuotamento di una relazione educativa valida e autoritativa⁴⁴, soprattutto nello zoccolo dei tre anni, quello che dovrebbe bastare a quel 30% della popolazione che – secondo Appadurai – accede a una formazione superiore finalizzata alla rapida immissione nel mercato del lavoro (almeno secondo le intenzioni del legislatore).

Con le riforme che si sono susseguite senza sosta dal 1989, si sono cioè creati due livelli di istruzione superiore (entrambi gratificati del titolo di *dottore* ma di diversa formazione culturale) e si è progressivamente creata una polarizzazione tra una pratica fondata sul consumo di informazioni, orientata solo alla spendibilità lavorativa, e una teoria pedagogica che afferma il valore della relazione educativa maestro-discepolo⁴⁵. Conseguenza di ciò è che si è oggi capaci di produrre competenze specialistiche e identità professionali ma sempre meno in grado di produrre personalità, cioè quell'insieme di attitudini che consente di organizzare le conoscenze e le passioni in un ordine mentale che permette all'individuo di controllare, filtrare e incanalare le informazioni che gli piovono addosso e di agire su percorsi autonomi.

Questo non è affatto un effetto collaterale indesiderato, piuttosto uno degli obiettivi perseguiti. L'università infatti, attraverso la ristrutturazione della didattica, prepara in questo modo il/la giovane al suo futuro di eteronomia lavorativa ed esistenziale. Inevitabilmente infatti il formando assorbe, oltre ai contenuti che deve apprendere, anche – per quello che Bateson definisce deuterapprendimento, l'apprendimento di secondo livello⁴⁶ – la forma "normale

⁴³ C. Zamboni, *Dell'università e dei suoi bisogni*, in "école. idee per l'educazione", n. 46 (8, 2005), pp. 6-8.

⁴⁴ A. M. Piussi, R. Arnaus (a cura di), *Università fertile. Una scommessa politica*, Rosenberg & Sellier, Torino 2011.

⁴⁵ P. Mottana (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna 1997.

⁴⁶ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, pp. 195-215.

e naturale” del suo essere nel mondo della conoscenza e, successivamente, del lavoro. Apprende come bisogna apprendere e come bisogna lavorare: in maniera parcellizzata, ripetitiva, strumentale e, soprattutto, docile. Per ottenere una docilità piena è però utile un ultimo passaggio.

La precarizzazione universitaria

Il quarto movimento connesso alla formazione del cognitariato è sempre interno alla trasformazione del sistema di istruzione e coinvolge i meccanismi di reclutamento dei docenti, agendo su quella categoria più intellettuale del cognitariato, su quel 20% che si forma in maniera completa e profonda.

Strumento di questo movimento sono stati i “tagli” realizzati a tutti i livelli del percorso di accesso ai ruoli universitari. Una recente indagine sui dottori di ricerca e i ricercatori post-dottorato, basata su documenti dell’ANVUR e del CUN⁴⁷, disegna una precarizzazione degli aspiranti ricercatori fin dal dottorato di ricerca. Dal 2008 al 2014, le posizioni bandite in Italia hanno subito una riduzione del 19%, addirittura del 38% nel Sud d’Italia. In base ai dati Eurostat, relativi al 2012, il numero totale dei dottorandi italiani era di 34.629, numero che colloca l’Italia al quinto posto tra i paesi europei, a lunga distanza da nazioni economicamente più sviluppate come la Francia (che ha 70.581 dottorandi), il Regno Unito (con 94.494 dottorandi) e la Germania (con addirittura 208.500 dottorandi). Se poi rapportiamo il numero di dottorandi alla popolazione totale, l’Italia (con 0,6 dottorandi ogni 1.000 abitanti) scivola addirittura al terzultimo posto tra i paesi europei, superata persino da quelli fortemente provati dalla crisi economica come la Grecia (2,1 dottorandi ogni 1.000 abitanti), l’Irlanda (1,9 dottorandi) e il Portogallo (1,8 dottorandi).

E le cose non migliorano pensando agli assegnisti di ricerca. Secondo le stime, dei 15.300 assegnisti attivi nel 2013, oltre l’86,4% non continuerà a fare ricerca e il 10,2% uscirà dal mondo della ricerca dopo un contratto da RTDa. Ciò significa che entro i prossimi tre anni, il 96,6% di questi assegnisti sarà espulso dal sistema universitario. Senza contare che le nuove figure dei professori a contratto e dei ricercatori a tempo determinato sono state introdotte in contemporanea con la scomparsa delle figure del ricercatore a tempo indeterminato e dell’assegnista di ricerca. La riduzione delle opportunità e la precarizzazione si accompagna poi alla tendenziale femminilizzazione dei ricercatori e alla loro contemporanea subordinazione.

Secondo Gambarotto e Brunello, il mercato del lavoro della ricerca privilegia ancora la componente maschile: il 40% della popolazione europea con un dottorato di ricerca è donna ma solo un terzo riesce a entrare nel settore della ricerca pubblica o privata. Salendo lungo la scala gerarchica, vediamo poi che, se le donne costituiscono il 39,3% dei ricercatori, rispetto ad esse gli

⁴⁷ AA.VV., *Quarta indagine annuale ADI su Dottorato e Post-Doc 2013*, reperibile in <http://www.dottorato.it/adi/notizie/658-quarta-indagine-annuale-adi-su-dottorato-e-post-doc>

uomini hanno una probabilità tre volte maggiore di ottenere la qualifica di professore ordinario. La recente precarizzazione e la bassa retribuzione renderanno le posizioni di ingresso alla carriera universitaria meno appetibili e ciò potrà rafforzare il processo di femminilizzazione dei peones della ricerca, portando a un'ulteriore polarizzazione tra i giovani in ingresso (costituenti un gruppo "femminilizzato" sia perché precarizzato sia perché composto principalmente da donne) e un gruppo dirigente formato da accademici maschi a tempo indeterminato. Si prefigurerebbe così un "doppio binario professionale: una base flessibile e prevalentemente femminile di ricercatori, disposta ad accettare basse retribuzioni e scarse possibilità di carriera e un vertice prevalentemente maschile, formatosi spesso all'estero e in grado di acquisire quelle competenze professionali e relazionali necessarie per accedere alle reti e ai fondi di ricerca internazionali"⁴⁸.

Questa "femminilizzazione" (che estende alla ricerca quelle condizioni di precarietà e scarsa remunerazione tradizionalmente associate ai lavori "femminili") costruisce la figura del giovane ricercatore come particolarmente disposto all'assoggettamento, alla docilità. Se infatti l'individualizzazione del percorso di accesso al ruolo universitario (elemento comune – abbiamo visto – a tutti quelli del capitalismo cognitivo) è gratificante – perché produce una percezione di unicità del soggetto, il suo sentirsi speciale, eletto – ciò rende contemporaneamente soli, contribuendo a quella precarietà esistenziale che secondo Morini ha come esito una logica oblativa, della disponibilità non remunerata, senza orari e senza un mansionario definito⁴⁹. Una logica che appare cioè simile a quella che molte donne sperimentano nel lavoro domestico e di cura.

Tale accostamento spinge a confrontarci – nell'analisi – anche con il piano delle narrazioni personali dei precari dell'università, sulla base dell'esperienza femminista del "partire da sé", inteso da Luisa Muraro e dalla Comunità Filosofica Diotima non come egocentrismo narcisistico né come rivendicazione di diritti ma come una risorsa di conoscenza⁵⁰, come quella pratica che ha permesso al femminismo di denunciare uno sfruttamento e un'oppressione per i quali non esistevano ancora le parole. Per comprendere quindi la quarta piega del dispositivo che sto descrivendo, è ora utile confrontarsi con quella letteratura scientifica che trova risonanza nel piano – esperienziale ed esistenziale – delle soggettività concretamente coinvolte, azzardando un'auto-etnografia⁵¹ intellettuale dei ricercatori precari (dei quali lo scrivente fa parte). L'obiettivo è mettere a confronto una

⁴⁸ F. Gambarotto, G. Brunello, *Quale carriera per le donne*, in <http://archivio.lavoce.info/articoli/pagina1422.html>.

⁴⁹ C. Morini, *Per amore o per forza. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*, Ombre corte, Verona 2010, p. 51.

⁵⁰ Diotima, *La sapienza di partire da sé*, Liguori, Napoli 1996.

⁵¹ L. Anderson, *Analytic Autoethnography*, in "Journal of Contemporary Ethnography", vol. 35, n. 4, 2006, pp. 373-395.

riflessività, fedele all'esperienza soggettiva di colleghi e colleghe, con le analisi teoriche e il dibattito scientifico, nel tentativo di guadagnare un di più di conoscenza sul ruolo che la precarizzazione accademica gioca nella formazione del cognitariato.

Homo academicus precarius

L'aspetto più interessante (ai nostri fini) dei tagli al sistema universitario è il blocco del turn over che ha ampliato un già vasto bacino di precariato accademico, di ricercatori messi (lavorativamente ed esistenzialmente) in stand-by. Secondo le stime, si tratta di almeno 30.000 ricercatori precari, ben due generazioni di studiosi⁵². Si tratta di quella generazione, nata negli anni Settanta del XX secolo, che ha visto tramontare quelle speranze nel successo personale, nella promozione delle competenze, nella valorizzazione delle "professionalità" nelle quali era stata educata⁵³. Questa generazione, formata in un sistema ancora centrato sull'esistenza di saperi autorevoli e prestigiosi, e su un "capitale reputazionale" fondato sul valore personale e sull'etica professionale, ha conosciuto la precarizzazione del lavoro intellettuale e la più recente proliferazione di una retorica del "merito" che viene applicata – come mero strumento di ulteriore gerarchizzazione – dalla riforma che porta il nome della Ministra Gelmini.

Il mondo universitario italiano è stato infatti tradizionalmente stagnante, caratterizzato da una generale mancanza di ricambio, da un accesso dei giovani rigidamente selezionato (spesso in modo clientelare o nepotistico), da concorsi in cui le competenze contavano poco, dallo sfruttamento del lavoro non pagato degli aspiranti ricercatori, da una rigida gerarchia, da logiche di potere, etc⁵⁴. Oggi questo sistema è però messo sotto ulteriore pressione dalle esigenze del postfordismo. Abbiamo infatti definito il lavoro cognitivo – che caratterizza l'attuale modo di produzione – cooperativo, relazionale, comunicativo e fluido. Per essere comandato, mercificato e organizzato in attività redditizia, deve essere prima di tutto gerarchizzato secondo i principi dell'economia capitalista⁵⁵. Deve cioè essere reso una struttura a cascata di autorità gerarchica. L'università deve diventare una catena discendente di autorità, nella quale coloro che si trovano a metà catena eseguono i piani stabiliti dai superiori e contemporaneamente pianificano le attività che i loro subordinati dovranno eseguire. È questa rigida catena di autorità che bisogna comprendere.

⁵² Ciccarelli, Allegri, *La furia dei cervelli*, cit., p. 115.

⁵³ Ivi, p. 103.

⁵⁴ M. Deriu, *Terzo settore: l'antropologia esistenziale delle nuove generazioni tra precariato e innovazione sociale*, in P. Barcellona (a cura di), *Lavoro. Declino o metamorfosi?*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 83.

⁵⁵ Marazzi, *Il comunismo del capitale*, cit., p. 74.

L'autorità non è una cosa che qualcuno "possiede": com'è noto, "è essenzialmente una relazione tra persone"⁵⁶. E differisce poi molto dal dominio perché "nel vincolo di autorità i subordinati non sono tali in quanto obbediscono a degli ordini, ma in quanto lo fanno volontariamente, con ciò contribuendo a riprodurre tale vincolo"⁵⁷. Conseguenza di ciò è che "non è facile per i subordinati diventare consapevoli di essere implicati, persino complici di questo gioco, della disuguaglianza che vi si riproduce, e della propria subordinazione"⁵⁸. È grazie al principio di autorità che l'università (che tradizionalmente era anche il luogo dove nascevano i fermenti culturali e le proteste sociali) si sta ristrutturando, a mio avviso, come dispositivo di formazione del cognitariato alla gerarchia e all'acquiescenza. A questa trasformazione, oltre agli elementi che ho già indicato, contribuisce anche la precarizzazione dei giovani ricercatori, i quali – paradossalmente – diventano coprotagonisti della costruzione di quel cognitariato di cui essi stessi fanno parte, contribuendo a riprodurre la gerarchia e, al contempo, la propria stessa subalternità.

Quasi sempre l'università è stata infatti un luogo di precarietà lavorativa e di competizione gerarchica⁵⁹ ma, secondo Starnone, per l'intellettuale di oggi è cresciuto il tempo "rivolto a procacciarsi benefici e a respingere concorrenti. È questa un'attività che richiede un cospicuo numero di competenze e che consiste nel «guadagnarsi il favore di»"⁶⁰. La servilizzazione e la competizione cortigiana, cui sono obbligati in Italia, educano i giovani studiosi a una sottomissione che la scarsità di risorse economiche e il blocco dei concorsi rendono ancora più acuta.

Nonostante la retorica elettoralistica dell'innovazione e dello sviluppo attraverso la ricerca, sembra che di ricercatori non ci sia bisogno. L'aspirante docente universitario si trasforma così da potenziale lavoratore, che dovrebbe essere corteggiato per le sue competenze, in postulante. Quello tra l'università e le nuove leve della ricerca è infatti un legame negato. E il ruolo dell'università postfordista è proprio negare e reiterare la dipendenza dell'aspirante studioso.

La negazione della relazione consiste nel fatto che i ricercatori precari studiano e lavorano con passione ma appaiono superflui, inutili, irrilevanti. Tanto per il loro professore di riferimento quanto per l'istituzione. Sono infatti "coinvolti in relazioni asimmetriche tra il forte e il debole, in legami d'autorità, ma ciò che li vincola è precisamente un legame negato"⁶¹. Ed è proprio la negazione del legame, della relazione, che produce e alimenta l'assoggettamento, che reitera all'infinito un asservimento che diviene inevitabile.

⁵⁶ R. Sennett, *Autorità. Subordinazione e insubordinazione: l'ambiguo vincolo tra il forte e il debole*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 120.

⁵⁷ O. de Leonardis, *Vedere il potere*, prefazione a Sennett, *Autorità*, cit., p. XII.

⁵⁸ Ivi, pp. XII-XIII.

⁵⁹ A. Santoni Rugiu, *Chiarissimi e Magnifici. Il professore nell'università italiana (dal 1700 al 2000)*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

⁶⁰ D. Starnone, *I cortigiani del sapere. La prestigiosa servitù degli intellettuali*, in AA.VV. *Nuove servitù*, Manifestolibri, Roma 1994, p. 55.

⁶¹ de Leonardis, *Vedere il potere*, cit., p. XIX.

Per diventare docenti universitari non c'è infatti un percorso impersonale e burocratizzato di reclutamento, piuttosto – com'è noto – è il “maestro” che crea un rapporto diretto con l'allievo, scegliendolo tra i più preparati dei suoi laureandi. Il maestro provvede così personalmente al futuro lavorativo dell'allievo, stringendo con lui un'alleanza contro l'apparato universitario, contro le altre discipline, contro gli eventuali competitori, contro le altre correnti teoriche all'interno dell'ambito disciplinare... Non valgono le competenze “oggettive” dell'allievo, né una forma di anzianità, una graduatoria, un collezionare punti di servizio (come avviene per gli insegnanti della scuola). Certo ci vuole anche un po' di fortuna ma ciò che appare indispensabile è solo la forza, l'influenza, il potere del “capo” nell'ottenere un concorso e il sostegno della “scuola” teorica cui appartiene (o, nella peggiore delle ipotesi, del gruppo di interesse che lo esprime).

Di conseguenza, la relazione non può che essere asimmetrica perché il bisogno che l'allievo ha del docente – per diventare professore a sua volta – è evidente, al contrario il bisogno che il docente ha degli allievi per assumersi molti impegni pubblici e prestigiosi (delegando loro il lavoro materiale) per aumentare il proprio campo di influenza è nascosto. È, ad esempio, la relazione del professore al convegno ad avere valore e non il lungo lavoro organizzativo precedentemente svolto dagli allievi. Tale rapporto quindi, lungi dall'essere ufficiale-istituzionale ha un carattere personale, e tale “soggettivazione del potere, il fatto che i subordinati lo considerino come un attributo intrinseco dei capi, addirittura della loro personalità, è proprio ciò che fa chiudere gli occhi di fronte al legame di potere in cui si è implicati, impedendo dunque di riconoscersi come attori”⁶². L'autorità esercitata del docente universitario, infatti, è in parte legale-razionale, appartenente cioè a chiunque occupi quella posizione di potere, ma per la parte maggiore è carismatica, poggiando sul riconoscimento scientifico e sul peso accademico del docente nonché sulla dedizione di un gruppo più o meno vasto di allievi⁶³. E tale relazione ha un importante risvolto materiale. Se accettiamo infatti l'interpretazione del capitalismo cognitivo e riconosciamo che la creazione e la manipolazione di idee, simboli, modelli, interpretazioni, etc., costituisce il nucleo della produzione postfordista, il lavoro non pagato (il pluslavoro) di creazione, modellizzazione e teorizzazione portato avanti da studenti, dottorandi e precari della ricerca produce plusvalore: ha come esito quella ricchezza intellettuale, collaborativa e sociale di cui il capitalismo postfordista si appropria.

Il legame di dipendenza dell'allievo nei riguardi del maestro, tuttavia, non è mai esplicitato nella sua componente di sfruttamento di un lavoro non pagato ma prende la forma del mero rapporto scientifico: l'allievo può fare strada o essere espulso dal percorso accademico ma, alla fine, ciò è considerato come

⁶² Ivi, pp. XX-XXI.

⁶³ B. Latour, *La scienza in azione. Introduzione alla sociologia della scienza*, Edizioni di Comunità, Torino 1998, pp. 40-2.

risultato del suo personale valore intellettuale, come prova della sua capacità scientifica, del suo essere adatto, non del potere o della volontà del docente. L'accesso ai ranghi accademici non viene letto come meccanismo interno a un dispositivo postfordista di sfruttamento del pluslavoro cognitivo di giovani intellettuali ma come effetto della maggiore o minore preparazione, del "merito", di questi studiosi che aspirano a fare ricerca in un'istituzione che tra l'altro (almeno per le discipline umanistiche e per le scienze sociali) costituisce l'unica opportunità esistente.

Su queste basi, ogni semplice dialogo tra il maestro e l'allievo non riguarda solo il contenuto esplicito della conversazione (l'organizzazione di un convegno, le bozze editoriali di un volume, le date degli esami...) ma è, al contempo, un momento di valutazione dell'allievo da parte del professore e un'occasione per l'allievo di farsi apprezzare: il vero significato del dialogo e della relazione è quindi sempre implicito. Nella relazione, anche se fatta di affetto e di stima reciproca, si occulta quella componente di asimmetria di potere e di posizionamento esistenziale che appare ben rappresentata in *Scuola di nudo*, il primo romanzo di Walter Siti (che allora era ancora professore universitario)⁶⁴. In questo modo – poiché l'allievo ha la necessità di vedere riconosciuto il proprio valore dal professore per potere "entrare" all'università – "il superiore mantiene il controllo dell'apparato di riconoscimento"⁶⁵, rafforzando una delle caratteristiche di ogni autorità gerarchica.

Il rapporto di asimmetria viene poi accresciuto – e sublimato – dal fatto che questa relazione è di tipo *educativo*. La metafora formativa della relazione maestro-discepolo fa sì che questo legame si perpetui grazie a rappresentazioni che enfatizzano gli elementi simbolici in gioco. Il legame maestro-discepolo evidenzia infatti – in misura maggiore rispetto ad altri – come l'autorità sia, intrinsecamente, un atto dell'immaginazione (il che ovviamente non rende meno reale l'autorità né meno concreti i suoi effetti)⁶⁶. Si tratta infatti di un legame "vero" anche per il docente, caratterizzato dall'eros pedagogico, da quella che Bertolini definiva "una tensione tutta rivolta alla conquista di traguardi non solo tecnici o fisici ma anche psicologici, etici e persino intellettuali, vissuta peraltro sotto il segno della gioia – vorrei dire addirittura del piacere"⁶⁷. L'intenso rapporto scientifico e formativo trasfigura così la concretezza di questa relazione nella magia di un amore intellettuale che (come ogni forma d'amore) prevale sui soggetti implicati, condizionandoli e vincolandoli.

⁶⁴ Einaudi, Torino 1994.

⁶⁵ Sennett, *Autorità*, cit., p. 94.

⁶⁶ de Leonardis, *Vedere il potere*, cit., p. XX.

⁶⁷ P. Bertolini, *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, in P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 141. Sul tema vedi anche R. Mantegazza, *Con pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, Edizioni della battaglia, Palermo 1997.

Le ricadute educative

La complessità di tale relazione ha certo dei costi emotivi per il discepolo, preso in un rapporto magistrale (emotivamente molto coinvolgente e scientificamente stimolante) che costringe però in un'asimmetria relazionale: non il docente ma l'allievo – occupando un ruolo di fatto servile (non diversamente dagli altri lavoratori del cognitariato) – deve infatti essere leale, sensibile, partecipe, sollecito, emotivamente accogliente... deve insomma lavorare col sentimento oltre che essere intellettualmente brillante. La grande quantità di racconti di allievi che hanno abbandonato il loro maestro (perché non reggevano più, dal punto di vista emotivo, tale relazione) mostra infatti come fare quello che gli studenti chiamano “l'assistente” comporti la stessa complessità relazionale che sperimentano i lavoratori nei *servizi alla persona*, la stessa viscosità psicologica e affettiva che porta una badante – come si sente spesso – a sposare o a uccidere il proprio datore di lavoro.

La condizione di precarietà lavorativa, l'investimento esistenziale in una carriera a forte rischio di fallimento, il ruolo gregario ricoperto, un'attività lavorativa contemporaneamente di natura teorica, emotiva e relazionale (tanto nel rapporto col maestro quanto in quello con gli studenti universitari), non possono non produrre – allora – anche rabbia e frustrazione nell'allievo, il quale però non passa mai (non può passare) alla lotta, alla rivendicazione. Il gruppo degli “allievi” non è infatti omogeneo, costituito com'è da una gerarchia di studenti, dottorandi, assegnisti e ricercatori, e non conquista mai un auto-riconoscimento di gruppo perché è caratterizzato dalla sostituibilità di ogni suo membro. In ogni regime competitivo, “fare le scarpe” a un concorrente è infatti un modo come un altro per fare strada. La struttura universitaria cioè (come ogni altra gerarchia che non sia solo di funzione ma anche di potere, prestigio, remunerazione) impedisce la lealtà e i rapporti orizzontali tra i subordinati, isolandoli e rendendoli direttamente dipendenti dai loro superiori⁶⁸. Gli aspiranti ricercatori quindi, come tutti gli altri lavoratori scontenti della catena di comando entro la quale svolgono la loro attività, oppongono resistenza al potere costituito in modi che – oggi – hanno ben poco a che fare con la protesta organizzata. La rabbia e la frustrazione prendono infatti la forma di un “vincolo di rifiuto” che si articola – secondo Sennett – in tre modi: “il primo poggia sulla paura della forza di un'autorità; si tratta di un legame che chiamerò «dipendenza ribelle». Il secondo consiste nel fissare un'immagine positiva, ideale dell'autorità, partendo da quella negativa esistente. Il terzo si fonda sulla fantasia che l'autorità scompaia”⁶⁹.

Il primo modo costituisce un'impaurita, estemporanea e spesso implicita (quindi impotente e inefficace) ribellione al potere che continua a situarsi

⁶⁸ J.C. Scott, *Il dominio e l'arte della resistenza. I “verbal segreti” dietro la storia ufficiale*, Elèuthera, Milano 2006, pp. 169-170.

⁶⁹ Sennett, *Autorità*, cit., p. 27.

dentro una relazione asimmetrica e di dipendenza (che viene così rafforzata, riaffermata e perpetrata). Si tratta di una periodica ribellione all'eteronomia, non della creazione delle condizioni per fondare l'autonomia. Il secondo è una forma di autoinganno, un egodifensivo ripararsi dalla frustrazione attraverso l'idealizzazione del maestro ("lui non è come gli altri"). Il terzo si concentra sulla persona e non sul meccanismo: il subordinato pensa che l'autorità sia connessa a una disposizione morale e che possa quindi scomparire, quasi per magia, in casi particolari come quello che lo riguarda direttamente. L'allievo cioè – considerandosi una persona moralmente pura, scientificamente onesta e politicamente consapevole – si illude che la relazione di autorità possa essere sospesa nel suo caso specifico. Il problema, però, non sono le persone ma un sistema simbolico-materiale basato su una gerarchia di autorità che produce frustrazione.

Esattamente come fanno i lavoratori dei call center studiati da Maltese⁷⁰, i precari della ricerca manifestano allora la loro resistenza in forme spontanee, isolate, nascoste e talvolta patetiche che interferiscono con il funzionamento dell'università: l'assenteismo, il nascondere un verbale di esami, il rubare una risma di carta per fotocopiatrici... cose che non minacciano minimamente il funzionamento dell'università né ovviamente la relazione di autorità. Principalmente, però, scaricano la propria frustrazione sugli studenti, tramandando in questo modo un modello di docilità con i forti, di prepotenza con i deboli e di frustrazione impotente e pavida che, per deuteroapprendimento, viene assorbito da quegli studenti che ingrosseranno le fila del cognitariato. Tale configurazione ha infatti come esito il fatto che la relazione educativa, che dovrebbe costituirsi come una gerarchia di cura, di presa in carico, di responsabilità magistrale nei confronti – a cascata – dell'apprendente, diventi un rapporto competitivo che fa scontare sempre ai sottoposti l'insoddisfazione. In tal modo si completa e perfeziona quell'educazione all'ubbidienza docile che per la maggior parte degli studenti ha già avuto inizio in una scuola trasmissiva e basata su una pedagogia direttiva che, negli ultimi decenni, è stata interessata anche dalla riduzione e dalla precarizzazione (pensiamo ai tagli riguardanti le supplenze, gli insegnanti di sostegno, l'organico funzionale, il "fondo d'istituto", etc.) di quel personale che non può non aver scaricato la propria frustrazione sui discenti.

La precarizzazione della ricerca universitaria costituisce così il sigillo di un curriculum nascosto: la formazione del futuro cognitariato all'inevitabilità e all'immutabilità dello *status quo*, attraverso la trasmissione gerarchica della frustrazione, della passività, della acquiescenza e della pavidità docile. Non stupisce quindi il fatto che i giovani formandi non investano dal punto di vista esistenziale nella relazione educativa e affidino alla formazione la funzione strumentale di preparazione al primo colloquio di lavoro: prendono quello

⁷⁰ P. Maltese, *Generazioni precarie. Formazione e lavoro nella realtà dei call center*, ETS, Pisa 2011.

che possono, quelle competenze che ritengono utili per il loro futuro, adottando quel comportamento che Piussi ha definito “barbarico”⁷¹ e che fornisce loro l’illusione della libertà. Si arriva così a ottenere anche il secondo dei due requisiti che Negri indicava come necessari alla formazione di un cognitariato ubbidiente e adeguato al regime di impresa simbolico-comunicativa: “da un lato, un addestramento singolare, duttile e orientato al sapere strumentale; dall’altro, una disponibilità all’accettazione del comando ed un’illusione di libertà nello sfruttamento”⁷².

Se infatti la disuguaglianza educativa (e il collegato rischio di esclusione lavorativa), la dipendenza formativa e la riforma continua dell’università spingono tutto il cognitariato ad accettare un addestramento strumentale, la precarizzazione degli aspiranti ricercatori e la gerarchia accademica hanno come effetto la formazione dei futuri lavoratori intellettuali all’accettazione di un comando e di un’autorità che danno – agli studenti e, spesso, agli stessi ricercatori precari – l’illusione della libertà nello sfruttamento attraverso trappole teoriche che prendono il nome di sapere critico, di libertà interiore, di consapevolezza riflessiva, di testimonianza teorica, etc.

Alla fine del percorso disegnato, il precario della ricerca può anche farcela a diventare professore ma dopo una gavetta fatta di sudditanza e precarietà esistenziale, di attesa sostanzialmente impotente, talvolta di qualche mortificazione. È molto probabile che ciò lasci dei segni sulla sua autostima e che quindi egli avrà bisogno di un Altro, di una persona che compia quegli atti di apprezzamento, di deferenza e di obbedienza capaci di assicurarlo del suo valore⁷³, in grado cioè di sanare la ferita narcisistica prodottasi nella relazione con il proprio maestro e con l’istituzione universitaria. Il neoprofessore, cioè, avrà la necessità emotiva di un allievo, il bisogno di ricreare quella stessa relazione di autorità che aveva conosciuto nel suo apprendistato scientifico. E mai questo bisogno potrà essere soddisfatto una volta per tutte: l’esigenza di legittimarsi, riscrivendo il senso delle frustrazioni subite, lo lega infatti sempre di più al disagio vissuto⁷⁴. Questo legame verrà quindi costantemente “citato”, reiterato performativamente in forme asimmetriche nella relazione con l’allievo, garantendo al sistema la riproduzione dell’autorità.

Ovviamente, quella descritta non è esperienza di tutti/e: molti docenti universitari diventeranno tali esclusivamente per i loro meriti scientifici, senza concorsi organizzati *ad hoc* come retribuzione di una lunga gavetta, senza un percorso di apprendistato fatto (anche) di lavoro non pagato e di piaggeria più o meno consapevolmente richiesta e offerta. Quella descritta, però, è sicuramente la rappresentazione che gli studenti universitari hanno, che i ricercatori

⁷¹ A.M. Piussi, *Oltre l’uguaglianza: farsi passaggio*, in AAA.VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano 2001, p. 228.

⁷² Negri, *Dalla fabbrica alla metropoli*, cit., pp. 89.

⁷³ Sennett, *Autorità*, cit., p. 114.

⁷⁴ Ivi, p. 134.

precari lamentano nelle loro assemblee, che la cinematografia e la letteratura riproducono, che i politici usano come motivazione a sostegno delle loro proposte di riforma dell'università.

Se si ammette che la descrizione fatta è corretta, sarà chiaro come – è quello che mi interessa in questa sede – il precariato accademico abbia delle ricadute educative su quello che ho definito la *formazione* del cognitariato. Il precario dell'università è, cioè, a pieno titolo membro del cognitariato ed è, al contempo, inserito in una struttura gerarchica per la conquista di risorse scarse, e in una relazione di autorità né riconosciuta né tematizzata, che lo costringono a formarsi (e lo spingono a formare gli studenti) all'obbedienza, al sotterfugio, alla gerarchia come dominio, agli elementi cioè che caratterizzano la vita del cognitariato.

L'intellettualità di massa

In queste pagine ho tentato di individuare un dispositivo complesso di formazione del cognitariato, del quale ho descritto alcuni livelli di azione. Nella mia interpretazione, il cognitariato è il prodotto del rischio dell'esclusione lavorativa che, nel nesso formazione-lavoro dell'epoca postfordista, appare strettamente connesso al percorso di istruzione seguito. Un secondo elemento, al primo connesso e conseguente, è una dipendenza strutturale dal consumo di una formazione sempre meno sapida e gravida di senso. È quella compulsività formativa che produce la svalutazione dell'evento educativo e l'infantilizzazione di un lavoratore perennemente scolarizzato. Al centro di questo processo si situa il sistema universitario che, continuamente riformato negli ultimi decenni, è diventato il luogo in cui gli studenti affrontano un percorso – parcellizzato, quantificabile, deprivato della relazione magistrale e finalizzato a una conoscenza immediatamente spendibile – che sembra prefigurare il futuro lavorativo del cognitariato. Ultimo dei quattro elementi descritti è il deuteroapprendimento alla sottomissione che ho individuato nella gerarchia universitaria la quale, oggi cristallizzata e resa ancora più competitiva dalle riforme neoliberiste, educa all'ubbidienza. Se questo sembra il dispositivo di formazione, qual è il prodotto finale?

Le caratteristiche del cognitariato sono ovviamente oggetto di un vasto dibattito teorico. In queste ultime righe mi concentro su un solo settore del lavoro cognitivo: quello più direttamente intellettuale, che nella mia interpretazione occupa tanto il ruolo di destinatario quanto di agente di questo processo di formazione, così come ho esemplificato nel caso del precariato della ricerca.

Oggi, molti e molte giovani hanno un curriculum formativo di qualità, costantemente incrementato con percorsi post-laurea (master, corsi di formazione, specializzazione e perfezionamento, stages all'estero, dottorati, assegni di ricerca...). Per alcuni, l'esperienza più o meno lunga della ricerca scientifica, in ambito universitario o in enti di ricerca privati, rappresenta un passaggio esistenziale e professionale importante. Questi intellettuali iper-specializzati ingrossano oggi le fila del cognitariato in un contesto di evidente crisi delle

istituzioni nazionali della formazione e della ricerca, di crollo verticale della percezione sociale del prestigio culturale associato agli individui colti (“perché dovremmo pagare uno scienziato quando facciamo le migliori scarpe del mondo?” ebbe a dire Silvio Berlusconi, allora Presidente del Consiglio), di mancata corrispondenza tra retribuzione economica e grado di scolarizzazione, di crisi economica generale. Questi giovani hanno oggi lo *status* di “intellettuali di massa al lavoro”:

- *intellettuali* grazie al loro brillante iter formativo;
- *di massa* a causa della scolarizzazione diffusa e della perdita delle connotazioni elitarie del sapere;
- *al lavoro* sempre precario, non garantito e male remunerato.

Rispetto al passato, in cui i disoccupati e i sottoccupati erano in genere poco scolarizzati, abbiamo oggi un fenomeno inedito: un gran numero di persone colte e preparate che hanno investito tempo, energie e risorse nel loro percorso formativo, si trovano con l'impossibilità di programmare la loro esistenza (a causa del precariato), con difficoltà economiche (a causa della retribuzione saltuaria), in un grande disorientamento esistenziale (a causa della difficoltà di trovare una collocazione nella società) e, in più, con una forte consapevolezza della loro situazione e con un profondo senso di fallimento. Diventa quindi sempre più vasta l'area intellettuale marginalizzata e logorata da attese deluse: “un'area che vive soprattutto di astio. Astio per i continui tentativi frustrati. Astio per non avercela fatta. Astio per quello che sa e non trova sbocco. Astio per le competenze inutilizzate che il tempo atrofizza. È un'intelligenza senza credito e senza successo, che è cresciuta a dismisura e che la produzione industriale di cultura usa solo in qualità di pubblico, di utenza, di consumatori”⁷⁵. Proprio quest'astio vissuto da una generazione intellettualmente preparata che si sente esclusa, sfruttata, senza futuro e, in alcuni casi, costretta a contribuire alla stessa formazione di un cognitariato precario, ubbidente e silenzioso, pone queste persone colte e marginalizzate, ipereducate e impoverite, allettate e deluse, in una flagrante contraddizione, potenzialmente gravida di un desiderio di trasformazione sociale.

Allo stato attuale però essi non vedono opportunità: né dal punto di vista del reddito né da quello della soddisfazione o della corrispondenza del lavoro con le aspettative e le reali capacità (è il noto problema del *mismatch*). L'emigrazione appare così una delle poche opportunità per quegli intellettuali che oggi in Italia aspirano a un lavoro appagante: è la cosiddetta fuga dei cervelli. Ma se essa può rappresentare una soluzione per il singolo non lo è certo in termini generali e sistemici.

Bisogna infatti tener conto del fatto che, nel contesto globale, alla de-nazionalizzazione della proprietà del capitale fisico-materiale fa da contraltare la nazionalizzazione del sapere, della proprietà del lavoro immateriale, la valoriz-

⁷⁵ Starnone, *I cortigiani del sapere*, cit., pp. 58-9.

zazione del sapere nazionale⁷⁶. In questa fase economica, cioè, l'efficacia della "strategia dello stato dipende sempre meno dalla distribuzione della ricchezza fisica e sempre più dalla distribuzione della conoscenza, della *capacità* di far fruttare le risorse distribuite. Il ruolo dello stato, se nel regime postfordista viene tendenzialmente meno nella sua qualità di distributore di reddito, assume invece un'importanza strategica nella sua qualità di distributore di capacità immateriali, di conoscenze, di valorizzazione dell'individuo [...] all'interno del mercato globale"⁷⁷. Qualità che, evidentemente, il nostro paese non persegue.

Il capitalismo postfordista, infatti, risulta aver agito sul nostro sistema universitario solo attraverso il taglio radicale della spesa, mantenendo (e anzi esacerbando di fatto) un modello di reclutamento dei docenti universitari basato sulla competizione gerarchica (e non sulla valorizzazione delle conoscenze, delle esperienze, dell'innovazione teorica, etc.). Effetto di tale azione è sicuramente la produzione di un lavoratore cognitivo docile e già prono a qualsiasi richiesta del capitalismo postfordista. Tuttavia, la mancata valorizzazione delle intelligenze meglio formate della nazione rappresenta lo spreco di una risorsa strategica, il simbolo di una politica economica e culturale suicida.

⁷⁶ Marazzi, *Il posto dei calzini*, cit., p. 91.

⁷⁷ Ivi, p. 107.

Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali

Stefania Carioli

1. Introduzione

Come intreccio di cultura e biologia, la lettura è un processo modellato dalle esperienze educative ed emotive vissute con e grazie a essa, dalla *qualità* e dalla *quantità* di ciò che viene letto, dai *modi* in cui vengono mediate le interazioni con i testi¹ e dalla forza di tali esperienze di plasmare i circuiti neuronali e di determinare – o meno la formazione di un lettore competente e motivato.

In questo contributo accennerò al potenziale in termini di scoperta, di sviluppo della creatività e di apprendimento della lettura svolta in ambiente *online*², ma descriverò anche le complessità che si aggiungono nella comprensione dei testi in Internet, complessità che rendono difficile concentrarsi e analizzare profondamente un testo in questo ambiente³ e che, pertanto, metterebbero in seria difficoltà i lettori all'inizio del loro percorso di alfabetizzazione. Molte delle *new literacy skill* necessarie per affrontare una lettura online si basano su capacità critico-valutative e autoregolamentative che si sviluppano più tardi nel corso della vita e solo dopo molte esperienze di lettu-

¹ Cfr. R. Cardarello, *Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia*, in F. Bacchetti, (a cura di). *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, Napoli, Liguori, 2010, p. 82.

² Con “lettura *online*” si intende la lettura di testi sul *Web*. Date le specificità e i processi che in essa sono implicati (nuove *literacy skills*, ulteriori strategie, particolari disposizioni e atteggiamenti) in parte diversi o più impegnativi rispetto alla lettura di un testo stampato, la lettura *online* viene considerata una nuova forma di elaborazione dei testi, non del tutto isomorfa alla lettura di un testo stampato (cfr. infra). In questo senso, è da distinguere anche dalla lettura di altri contenuti digitali visualizzati su supporto *e-reader*, come gli *e-book* – che fondamentalmente mantengono una struttura lineare e che recepiscono, in gran parte, le convenzioni tipografiche del libro cartaceo – o dalla lettura di prodotti di tecnologie emergenti come l'*augmented reality* applicata ai libri.

³ Cfr. S. Carioli. *La lettura online come nuova dimensione della literacy*. “Formazione&Insegnamento”, Pensa Multimedia, XI (3), 2013, pp. 189-197.

ra. In più, è noto che la maggior parte delle competenze implicate nell'attività del leggere ha bisogno di essere insegnata esplicitamente – “non siamo nati per leggere”⁴, ci dice la ricerca neuroscientifica – e che il supporto tecnologico, libro o *device* digitale che sia, incide in maniera sostanziale in tutto questo. Considerare che il *medium* condiziona non solo i contenuti, ma che trasforma anche il modo di leggerli, esorta a prendere in esame il fatto che una lettura significativa – attenta, riflessiva, che porti a una comprensione e a un giudizio critico ed estetico – di testi *online*, non può che essere esito di strategie saggiamente pensate e, seppur parzialmente, testate nella loro efficacia, tenendo presenti le potenzialità biologiche della mente di un bambino e il bisogno di tempo e di cura che esse hanno per dispiegarsi. Ma induce altresì a considerare quando e cosa sia più opportuno riservare alla lettura in Internet – in quanto inestimabile *repository* di risorse informative – e *quando* e *cosa*, invece, è necessario leggere su testi, anche digitali⁵, che conservano le fondamentali caratteristiche della pagina stampata, in quanto spazio conoscitivo che favorisce i processi cognitivi più lenti e contemplativi, al cuore di quella che viene definita *deep reading*⁶.

2. *Quantità e qualità delle esperienze con la lingua scritta*

Quello che leggiamo e quanto profondamente lo leggiamo sembrano formare sia il cervello che il pensiero⁷, come dimostra l'esistenza di affascinanti differenze tra lettori esperti e lettori principianti, i cui circuiti neuronali sono ancora in via di formazione. Nelle fasi iniziali del processo che porterà a diventare lettori è necessario imparare contemporaneamente un gran numero

⁴ In particolare, cfr. M. Wolf, & M. Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, *Educational Leadership*, 66(6), 2009, 32–37; M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2007 e di S. Dehaene (S. Dehaene, *I neuroni della lettura*. Milano, Raffaello Cortina, 2009).

⁵ Un esempio sono alcuni *electronic book*, libri in versione digitale che mantengono un'evidente somiglianza con i libri stampati, soprattutto perché mutuano le convenzioni tipografiche e i contenuti stabili, lineari, compiuti, che li rende certamente più assimilabili ai libri stampati che non alla rete ipertestuale *online*. In alcuni *e-book* – e questo dipende anche dal tipo di *device* usato per visualizzarli – queste caratteristiche possono essere coniugate con quelle di alta flessibilità e possibile interazione col testo digitale, pensate in funzione di una promozione dei prerequisiti di accesso alla lettura, oppure finalizzate ad accompagnare il lettore nei primi *step* di apprendimento della lettura stessa. Per queste ragioni, e poiché si tratta di un oggetto maggiormente “governabile” rispetto alla rete ipertestuale del *Web*, il libro elettronico può essere considerato un “genere intermedio” fra il testo stampato e il labirinto ipertestuale *online* e, se progettato con specifiche caratteristiche e visualizzato su *device* adatti, un potenziale strumento di introduzione alla *digital literacy*.

⁶ Cfr. M. Wolf, & M. Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, “*Educational Leadership*”, 66(6), 2009, 32–37. N. d. T. Le traduzioni dall'inglese sono opera dell'autrice dell'articolo.

⁷ M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, “*Educational Leadership*”, op. cit., 2009, p. 34.

di convenzioni: dall'alfabeto, alle varie regole di corrispondenza ortografica della lingua⁸, che poi consentiranno di decodificare centinaia di nuove parole⁹. Di conseguenza, i primi passi di questo apprendimento richiedono ai giovani cervelli di attivare regioni cerebrali molto più ampie di quanto non succeda nei cervelli dei lettori esperti. Gradualmente, il percorso si trasforma: la decifrazione comincia a realizzarsi in maniera sempre più semplice rispetto all'inizio, fino ad automatizzarsi, consentendo così di incorporare processi semantici e sintattici via via sempre più sofisticati¹⁰. Tuttavia, tale automatismo non si realizza in maniera semplice né veloce: le vie neuronali che lo rendono possibile si formano dopo moltissime esposizioni a lettere e parole, e sono le stesse proprietà della stampa a svolgere un ruolo nel plasmare i circuiti cerebrali coinvolti¹¹: la stabilità e la linearità del testo stampato richiamano la completa attenzione del lettore al fine di comprendere i pensieri scritti sulla pagina¹². D'altra parte, il processo di conversione dalle parole scritte ai suoni, una volta automatizzato, consente al lettore di decodificare senza più decifrare quello che legge¹³, di investire cioè completamente nella costruzione del significato del testo. È possibile, in tal modo, destinare il tempo e l'attenzione necessari alla comprensione del contenuto, alla ricostruzione mentale del suo significato¹⁴, elaborando le informazioni, la storia, gli argomenti presentati

⁸ Le lingue a opacità fonologica, come l'inglese, hanno regole di corrispondenza quantitativamente superiori rispetto alle lingue a trasparenza fonologica, come l'italiano.

⁹ È necessario precisare che il significato di «decodificazione della lingua scritta» [...] contiene un'implicita opposizione tra «decodificazione» e «decifrazione». La decodificazione denota l'attività di ricavare un senso da un insieme di segni grafici; la ricerca degli ultimi decenni ha mostrato che già nell'attività di semplice decodifica sono coinvolte molteplici abilità percettive, mnestiche, cognitive. La decifrazione, invece, denota l'attività di riconoscimento di ciascun segno grafico, attività che al livello di competenza più basso è atomizzata e lineare: la cosiddetta lettura stentata, sillabica. La decifrazione come abilità evoluta consiste nell'abbinare secondo regole opportune una sequenza di segni grafici ad una sequenza di suoni. Il lettore maturo, competente, è il lettore che decodifica senza decifrare quello che legge. La contrapposizione tra decifrare e decodificare consente di operare una distinzione discriminante tra la lettura intesa come «puro e meccanico deciframento» e «lettura comprensiva e critica». La prima viene identificata con la lettura a voce alta, la seconda con la lettura silenziosa». A. La Marca, G. Zanniello, *La comprensione e la produzione del testo scritto nei programmi della scuola dell'obbligo*, in G. Zanniello, *Prove oggettive di lingua italiana per la scuola media*, Roma, Armando, 1997, p. 224. pp. 17-18.

¹⁰ Cfr. Wolf, M., et al., *The Importance of Deep Reading*. Educational Leadership, op. cit., 2009, p. 33.

¹¹ Cfr. M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, p. 20.

¹² Cfr. Wolf, M., et al., *The Importance of Deep Reading*. Educational Leadership, op. cit., 2009, p. 33.

¹³ Cfr. A. La Marca, G. Zanniello, *La comprensione e la produzione del testo scritto nei programmi della scuola dell'obbligo*, in op. cit., pp. 17.

¹⁴ Cfr. R. Cardarelli, *Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia*, in F. Bacchetti, (a cura di). *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli, Liguori, Studi

dall'autore¹⁵. In ogni caso, la comprensione del testo non è operazione così semplice¹⁶. Dare significato a ciò che si legge impegna in una costruzione attiva del senso, in cui gli indizi e le informazioni che derivano dal testo vengono integrati con le conoscenze enciclopediche possedute dal lettore. Durante questo processo di interrogazione, di analisi e di sondaggio, il lettore impara a produrre nuova conoscenza, andando oltre la saggezza dell'autore, per arricchire i propri pensieri.

La capacità generativa della lettura è parallela alla plasticità fondamentale dei circuiti neuronali del nostro cervello: entrambi ci permettono di andare oltre i dettagli di ciò che è dato. Le ricche associazioni, inferenze e intuizioni che scaturiscono da questa capacità ci permettono di, e in effetti ci invogliano a, oltrepassare il particolare contenuto di quello che leggiamo, concependo nuovi pensieri¹⁷.

Questa capacità, a cui la neuroscienziata cognitiva Maryanne Wolf¹⁸ si riferisce parlando di “principio Proustiano”, richiede grande quantità di attenzione, impegno, motivazione, attiva immaginazione, e tempo, tempo per il lettore e per il cervello che legge. È grazie al tempo e all'esperienza che il lettore giunge a comprendere un testo a un livello di profondità e di coinvolgimento tali da richiedere il contributo significativo di tutti e quattro i lobi e di entrambi gli emisferi cerebrali. Ma sempre, sia che si tratti di lettura di parole isolate, o di attività più complesse, come capire la morale di una favola, la lettura è un'attività altamente distribuita. L'esatta distribuzione dipende da diverse variabili, correlate alla natura del compito, al testo, e al modo indivi-

sulla *Formazione* (2010th ed., Vol. 13), 2010, pp. 57-87.

¹⁵ Cfr. M. Wolf, et al. (2009). *The Importance of Deep Reading*, “Educational Leadership”, op. cit., p. 33. Questo è un primo importante punto di confronto con la lettura *online*, nel corso della quale il lettore è distratto da tutta una serie di ulteriori compiti.

¹⁶ È, fondamentalmente, la comprensione del testo a determinare la competenza nella lettura. Il lettore competente è chi “non solo fa intervenire prontamente le sue conoscenze enciclopediche per integrare le parole del testo, ma anche quello che alla luce dei dati del testo espunge dalla sua mente quelle conoscenze (e aspettative) che si rivelino lungo la lettura inadeguate e fuorvianti. Dunque è un lettore sensibile ai vincoli del testo e in grado di riconoscerli e di adeguarvisi. Da questo punto di vista si riduce per il lettore l'importanza delle conoscenze pregresse, nel senso che non gli basta il ricorso a conoscenze pertinenti per integrare il testo, ma gli occorre anche saper discernere, tra gli schemi disponibili, quelli che si rivelino efficaci e produttivi nella produzione di un significato coerente. E occorre la continua azione di sorveglianza della mente alla ricerca di significati possibili e composibili nel corso della lettura. Ora è proprio su questo piano che si riscontrano spesso carenze nei lettori non esperti”. R. Cardarello, A. M. Contini, (a cura di), *Parole immagini metafore Per una didattica della comprensione*. Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2012, pp. 38-39.

¹⁷ Cfr. M. Wolf, M. (2007). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, op. cit., p. 23.

¹⁸ Maryanne Wolf è neuroscienziata cognitiva direttrice del *Center for Reading and Language Research* alla Tufts University. Da anni è impegnata nello studio della lettura e delle dislessie.

duale di costruire questo processo¹⁹. Diventare lettori esperti, quindi, non è un dato di fatto, né un qualcosa di scontato: i circuiti della lettura possono essere plasmati ed emergere assumendo vari gradi di profondità, tra cui, livelli che utilizzano solo una parte del potenziale insito in questo atto²⁰.

Con il testo digitale il potenziale in termini di creatività, di apprendimento e di scoperta è immenso. Un libro proiettato nella sua versione *e-book* su un grande schermo dotato di connessione può trovare sviluppo in approfondimenti online che consentono al lettore esplorazioni nel sito dell'autore, nella visione del suo *book trailer*, nello svolgimento di attività interattive che danno vita a nuove pratiche di alfabetizzazione e nutrono la curiosità dei giovani lettori. L'interesse suscitato da un gioco *online* può guidare il lettore in un percorso che lo collega, non solo, al testo e alle spiegazioni per comprenderlo, ma anche a rilevanti informazioni storiche, a video sull'argomento, a gruppi di discussione, ad articoli scritti da critici letterari e a interpretazioni artistiche che possono orientare verso un'esplorazione e riflessione più ampia sull'argomento²¹.

Il testo digitale è altamente manipolabile, caratteristica che lo rende potenzialmente più personalizzabile di un libro stampato e, quindi, più accessibile come strumento di apprendimento per diversi studenti. La possibilità di cambiare con facilità i *font* – alcuni dei quali ottimizzati per l'uso su schermo – di modificarne la dimensione o il colore, ad esempio, sono aspetti che, pur non essendo particolarmente interessanti per la maggior parte dei lettori, diventano critici per coloro che hanno disabilità visive. È possibile usare sintesi vocali, evidenziare le parole durante la loro pronuncia, rendere la connessione tra le forme scritte e parlate più evidenti, visualizzare le parole digitali come parole tattili attraverso dispositivi *Braille*²². Questi strumenti e le loro funzionalità hanno un potenziale in gran parte ancora inesplorato

¹⁹ Il modo in cui il cervello distribuisce questo processo non differisce solo dalla natura del compito, ma da fattori quali: la difficoltà del testo, le conoscenze di base del lettore, la motivazione, e da eventuali specifiche disabilità. Cfr. D. Rose, B. Dalton, *Learning to Read in the Digital Age*, "Journal Compilation International Mind", Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, 3 Number 2, 2009, p. 77.

²⁰ Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009, p. 34.

²¹ In quanto significativi attrattori e attivatori culturali e di lettura, sono collocabili all'interno di questa intenzionalità educativa anche le espressioni crossmediali, che spesso hanno le tematiche care alla letteratura per l'infanzia – narrazioni per ragazzi, classici della letteratura per l'infanzia, fiabe, racconti tradizionali, persino albi illustrati – come progetto narrativo di base, a partire dal quale scaturiscono i prodotti destinati agli altri media. Su letteratura e crossmedialità si vedano A. Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*. Milano, Apogeo saggi, 2012, I. Filograsso, *La letteratura per l'infanzia nel contesto della crossmedialità e della convergenza culturale Tra opportunità e criticità*, in F. Bacchetti (a cura di) *Percorsi della letteratura per l'infanzia Tra leggere e interpretare*. Bologna, CLUEB, 2013.

²² Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009, p. 34.

per lo sviluppo intellettuale degli utenti, in particolare per coloro che manifestano aree limitate di deficit che le tecnologie applicate di apprendimento possono affrontare direttamente ed efficacemente.[...] I testi digitali possono offrire scelte a chi insegna e a chi impara: scelte sull'aspetto, sul grado di sostegno, sul tipo di sostegno, sul metodo di risposta, sul contenuto [...] tutti decisivi per il coinvolgimento²³.

Tuttavia, il grande dono di facile accessibilità, prontamente disponibile e ricco di informazioni che ci viene offerto da Internet, ha anche il potenziale per formare un individuo più passivo e uno studente ancora più facilmente "illuso", secondo il significato che ne dava Socrate, le cui preoccupazioni erano legate al fatto che l'apparente permanenza della scrittura avrebbe potuto illudere le giovani generazioni di essere già in possesso della "verità" e non semplicemente agli inizi della sua conoscenza:

le lettere cagionano smemoramento nelle anime di coloro che le hanno apprese, perocché più non curano della memoria, come quelli che, fidando della scrittura, per virtù di strani segni di fuori si rammentano delle cose, non per virtù di dentro e da sé medesimi. E quanto a sapienza, tu procuri ai discepoli l'apparenza sua, non la verità²⁴.

Anche se questo è possibile con qualsiasi *medium*, la lettura *online* presenta tale rischio in misura superiore, perché si svolge all'interno di un ambiente che può essere definito un vortice inedito e senza censure di tutto il pensabile e caratterizzato da un pullulare di elementi che distolgono l'attenzione²⁵. Internet non offre chiari confini, né uno standard o un'organizzazione sistematica dei contenuti, collocati spesso in posizione prioritaria sulla base di una serie di fattori che prescindono dalla qualità dell'informazione o dall'affidabilità della fonte. E, come noto, in questo ambiente non c'è autorità: l'informazione è libera, diffusa, e viene da tutti (il fatto che possa essere corretta è un altro discorso)²⁶. Approfitte della ricchezza sempre a portata di *click* richiede capacità critiche valutative, autoregolamentative, organizzative e di monitoraggio molto raffinate. Così, anche se la rete offre apparentemente infinite occasioni conoscitive e anche se gli adolescenti possono risultare abili nell'utilizzo di varie funzionalità e strumenti, essi di solito sottoutilizzano queste opportunità²⁷, in genere si mostrano meno abili nel valutare se i collegamenti saranno

²³ Cfr. M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, op. cit., 2007, p. 239.

²⁴ W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986, p. 7.

²⁵ Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*. Educational Leadership, op. cit., 2009, p. 34.

²⁶ Cfr. M. Weigel, & H. Gardner, *The Best of Both Literacies*. "Educational Leadership", 38-41, 2009, p. 3.

²⁷ Cfr. B. Dalton, B. Pisha, M. Eagleton, P. Coyne, & S. Deysher, *Engaging the test: Reciprocal teaching and questioning strategies in a scaffolded learning environment* [Final report to the U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs]. Peabody, MA, CAST,

utili o semplici distrazioni²⁸, spesso manifestano atteggiamenti tendenzialmente rinunciatari in mancanza di un ottenimento semplice e immediato di informazioni, o comportamenti che limitano la lettura ai primissimi risultati dei motori di ricerca. E restringere i contenuti da leggere alle risorse “più cliccate”, come è facile intuire, condiziona fortemente l’esito conoscitivo, sia sul piano della qualità – filtrata e orientata non certo da criteri di attendibilità e pertinenza – sia su quello della varietà di prospettive, vanificando quelli che, alla fin fine, potrebbero essere i punti di forza della lettura in un ambiente *online*: accesso a un ventaglio praticamente sterminato di opportunità in termini di scelta e disponibilità conoscitiva, apertura di possibilità di triangolazione e confronto fra prospettive argomentative diverse.

3. *Differenze tra lettura tradizionale e lettura online*

Come cambia la natura della lettura in Internet?

Lettura *online* e lettura di un testo stampato non sono completamente isomorfe. Gran parte della ricerca emergente²⁹ suggerisce esattamente questo: leggere testi in Internet, se da una parte poggia su fondamentali abilità e processi cognitivi propri della lettura su stampa – come l’automatismo nella decifrazione delle lettere, la fluidità nella lettura, l’implicazione di inferenze nel corso del processo di significazione – dall’altra, introduce complessità aggiuntive alla comprensione del testo, livelli più elevati di elaborazione strategica, ulteriori competenze cognitive, metacognitive ed emotive:

- l’impegno richiesto nella scelta e nella valutazione – della rilevanza, attendibilità, pertinenza – di fonti dinamiche e molteplici,
- la necessità di adottare una lettura selettiva e strategica, che consenta di evitare le bombardanti distrazioni e di arginare le continue sollecitazioni sensoriali,
- il bisogno di orientarsi in un ambiente destrutturato come quello online, in cui è il lettore, più che l’autore, a determinare un percorso attraverso il labirinto dei testi *online*, in assenza di quei riferimenti tipografici (numerici e strutturali) che orientano il lettore di un libro cartaceo,
- l’incremento dell’importanza di saper integrare logicamente i frammenti testuali, di riassumere e di dare significato a materiali multipli,

sono attività che richiedono una consapevolezza e un controllo dei processi cognitivi superiore rispetto alla lettura in un ambiente stampato. In Internet

2002, cit. in M. Wolf, Barzillai, 2009, op. cit., p. 34.

²⁸ Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009, pp. 34-35; S. Bennett, K. Maton, & L. Kervin, *The “digital natives” debate: A critical review of the evidence*, “British Journal of Educational Technology”, 39(5), 2008, 775-786.

²⁹ Cfr. B. Dwyer, *Developing Online Reading Comprehension: Changes, Challenges and Consequences*. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (Eds.), *International handbook of research in children’s literacy, learning and culture* (pp. 1-32), 2012, pp. 2-4.

cambiano le interazioni tra il lettore e il testo, si intensifica parte dei processi implicati nella lettura stessa e vengono indotti nuovi modi di fruire i testi. Se è pur vero che saltare da un posto all'altro del contenuto non è esclusivo dell'*online*, la tendenza a far procedere impazientemente lo sguardo alla ricerca del *link* successivo, allo scorrimento testuale veloce della pagina, è un tipico comportamento suscitato dall'ambiente *online*. Il lettore di un libro può, certo, scegliere di leggere un saggio o un testo di narrativa in maniera non lineare, ma il testo che si trova di fronte è comunque stabile, un'entità fissa, costruita entro i limiti del libro, che gli consente di conoscere sempre esattamente il punto in cui egli si trova e l'effettiva lunghezza fisica del testo. In rete, la considerazione complessiva del testo risulta qualitativamente diversa, poiché il lettore è costretto a prevedere in misura molto maggiore contenuti parzialmente nascosti, ad adoperarsi in inferenze predittive che, date le minori possibilità di attingere dalle informazioni contestuali, aumentano considerevolmente. I collegamenti ipertestuali rappresentano *constant decision point*³⁰, diramazioni assenti nel testo lineare, che nell'ipertestualità del *World Wide Web* impegnano incessantemente in ipotesi finalizzate ad anticipare la pertinenza delle informazioni: il *jumping* che il *click* su un *link* consente di fare può condurre verso una pagina o un sito i cui contenuti rispondono all'iniziale obiettivo di lettura, ma può anche inviare rapidamente verso *Web pages* i cui argomenti sono estranei all'esigenza conoscitiva che ha dato il via alla ricerca e alla lettura, e se una certa *serendipity* può essere anche desiderabile, di certo non lo è l'imbattersi in contenuti che distolgono da ciò che un lettore stava cercando e di fronte ai quali egli deve poi essere in grado di tornare indietro, ripianificando il proprio percorso di lettura.

Anche la combinazione di linguaggio alfabetico, iconico, audio, video è caratteristica connaturata ai testi *online*. Benché immergersi in un argomento fruendo di vari canali sensoriali offra molteplici punti di ingresso conoscitivi, d'altra parte, apre la porta anche a facili distrazioni e richiede capacità di saper significare modalità diverse. Questa trasformazione dei testi in accezione multimodale richiede percorsi di alfabetizzazione che si aprano anche alle grammatiche degli altri linguaggi, oltre a quello alfabetico verbale – fondamentale ed imprescindibile, spesso l'unico ad essere affrontato in maniera sistematica all'interno dei contesti formali di apprendimento – allo scopo di formare studenti *multiliterate*³¹, che possiedano cioè un repertorio di risorse e competenze alfabetiche da usare in maniera strategica e flessibile nei vari contesti, sia *online* che *offline*.

Negli ambienti *online*, la spinta è verso rapidi spostamenti dell'attenzione, dovuti anche al moltiplicarsi delle fonti di distrazione: le persone mutano

³⁰ *Ivi*, p. 13.

³¹ Una persona *multiliterate* possiede un repertorio di risorse, in termini di conoscenze ed esperienze, di cui sa avvalersi per elaborare le strategie più adeguate ai diversi contesti. Saprà quindi impiegare queste risorse per leggere e per scegliere il linguaggio più appropriato nella costruzione di un testo, sia in ambiente *online* che in ambiente *offline*.

attività molto frequentemente – ogni tre, dieci minuti – e questo porta a una conclusione piuttosto ovvia: “*it is just not possible to engage in deep thought about a topic when we’re switching so rapidly*”³². Altra abitudine indotta è il *multitasking*, che porta a distribuire l’attenzione su più compiti contemporaneamente. Nonostante i pareri discordi, svolgere più compiti allo stesso tempo non sembra essere una modalità efficace per imparare: le evidenze suggeriscono che il *multitasking* rende difficoltoso focalizzare cognitivamente un argomento; rilevano che, in fin dei conti, è necessario più tempo per compiere due operazioni contemporaneamente di quanto non ne serva per completare gli stessi compiti uno dopo l’altro; suggeriscono che la conoscenza acquisita in situazioni di *dual-task* può essere applicata con minor flessibilità a nuove situazioni³³. In breve, apprendimento e lettura, se svolti in condizioni di *multitasking*, sembrano depauperarsi e non arricchirsi³⁴.

4. Il dono segreto del tempo per pensare

Quali *literacy skill* sono necessarie per sviluppare una *deep reading* sia sulle pagine stampate che su quelle *online*? È questa la domanda implicita in *The Importance of Deep Reading*³⁵, dove per “lettura profonda” viene intesa quella gamma di processi sofisticati che sottende la comprensione di un testo e che include il ragionamento inferenziale, le abilità analogiche, l’analisi critica, la riflessione e l’*insight*. In sostanza, tutti quei processi che, ormai da tempo, sappiamo essere coinvolti nella lettura delle pagine stampate. Ma se il lettore esperto riesce ad attivarli in millisecondi, sono necessari anni di impegno per svilupparli. In quel contributo Maryanne Wolf esorta a prendere in seria considerazione il ruolo cruciale dell’educazione nell’incoraggiare una lettura basata sulla riflessione, anche in ambiente *online*, e a rivalutare l’importanza di una formazione a quella “vita contemplativa” di cui parlava Aristotele e che nella nostra società, basata fondamentalmente su azione e divertimento, è in forte diminuzione³⁶. L’analisi è imperniata sulla forza della cultura digitale e delle sue accentuazioni di cambiare radicalmente come impariamo a leggere e la maniera più o meno approfondita di svolgere tale attività. Per quanto la lettura *online* abbia in sé il potenziale per plasmare una mente capace di trovare informazioni in modo efficace, abile nel comunicare attraverso vari strumenti e canali, e nonostante la natura partecipativa del *Web* possa contribuire a stimolare le giovani menti a divenire abili nel

³² A. Liu, et al. (2009). *Does the Brain Like E-Books?*, “New York Times”, 2009. Privo della numerazione di pagina.

³³ Cfr. B. W. Cull, *Reading revolutions: Online digital text and implications for reading in academe*. First Monday, 16 Number, 2011. Privo della numerazione di pagina.

³⁴ Cfr. R. J. Sternberg, *New Science of Learning: Cognition, Computers and Collaboration in Education* (M. S. Khine & M. S. Issa, Eds.). Springer Science+Business Media, 2010, p. VIII.

³⁵ M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, 2009, op. cit.

³⁶ Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009, p. 32.

collaborare e nell'esprimersi in modi originali, al momento, la "capacità di creare quelle ricche connessioni mentali che si formano quando leggiamo profondamente e senza distrazioni rimane largamente inutilizzata"³⁷. E, sacrificando certe funzionalità, siamo portati a diventare meri decifраторi di informazione³⁸.

Pensando poi ai bambini più piccoli, che hanno un pensiero fondamentalmente concreto e che stanno ancora imparando a discernere la realtà dalla finzione, la neuroscienziata sottolinea come essi abbiano meno probabilità di riuscire a navigare efficacemente nel mondo virtuale dell'*online* e a capire, o sfruttare, tutto ciò che esso ha da offrire³⁹. Le capacità decisionali, di monitoraggio ed esecutive coinvolte nel massimizzare il potenziale della lettura su Internet si sviluppano più tardi nella vita. Inoltre, come noto, sul *Web* non esistono normative etiche che governano o che controllano, e dover giudicare la legittimità delle migliaia di fonti informative – fra cui molte di carattere persuasorio – e, al contempo, concentrarsi sui contenuti necessari, può essere davvero difficile, specialmente per i lettori con poca esperienza. Studi volti a esaminare la valutazione dell'informazione *online* da parte di bambini dimostrano che il modo in cui l'informazione è confezionata influenza e altera fortemente la percezione di credibilità⁴⁰. Inoltre, anche se il *software* di filtraggio può aiutare a eliminare contenuti indesiderati, poiché indecenti, esso non è in grado di identificare quelli irrilevanti, disonesti od obsoleti⁴¹. Un'immersione nell'ambiente *online* nelle prime fasi di lettura tenderebbe a premiare determinate abilità cognitive, come il *multitasking*, e ad abituare lo studente alla raccolta immediata di informazioni – con veloci spostamenti di attenzione – piuttosto che incoraggiarlo alla riflessione profonda e all'analisi del testo. L'immediatezza e la quantità disponibile potrebbero dare l'illusione di possedere già tutto ciò che c'è da sapere e se, da un punto di vista pedagogico, questa apparente compiutezza tende a inibire la motivazione, a frenare l'approfondimento e la ricerca al di là del disponibile, dal punto di vista delle neuroscienze cognitive, la spinta verso rapidi spostamenti dell'attenzione e il moltiplicarsi delle fonti di distrazione potrebbero cortocircuitare il lento sviluppo dei processi di comprensione diretti verso una formazione alla profondità del pensiero. Si chiede la Wolf a questo proposito:

³⁷ N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Cortina Raffaello. 2011, p. 151.

³⁸ Cfr. M. Wolf, intervista con l'autore, 28 marzo 2008, in N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, op. cit. 2011, p. 151.

³⁹ Cfr. M. Wolf et al., *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009, p. 35.

⁴⁰ Cfr. M. S. Eastin, M.-S. Yang, & A. I. Nathanson, *Children of the Net: An Empirical Exploration Into the Evaluation of Internet Content*, "Journal of Broadcasting & Electronic Media", 50(2), 2006, 211-230.

⁴¹ "A [...] report by the Pew Research Center (2004) indicates that 44% of Internet users have created content for the internet, and only a small portion of them update their content on regular basis". M. S. Eastin, et al., *Children of the Net: An Empirical Exploration Into the Evaluation of Internet Content*, op. cit., 2006.

la fulminea rapidità dell'informazione ricavata da un motore di ricerca e l'assoluta vastità dei dati ottenibili svieranno i processi più lenti e ponderati che approfondiscono la nostra comprensione delle idee complesse, dei processi di pensiero altrui, e della nostra stessa coscienza?⁴²

Sostenere lo sviluppo di una *lettura profonda*, anche dei testi *online*, diventa uno degli obiettivi della pedagogia della lettura. La maggior parte delle competenze implicate in questa attività, da quelle di base coinvolte nella decifrazione, ai processi di livello superiore implicati nella comprensione, come abbiamo già visto, ha bisogno di essere insegnata esplicitamente: un lettore esperto raramente diviene tale senza una guida e un'istruzione sistematica e anni di ricerca sull'alfabetizzazione hanno fornito agli insegnanti molteplici strumenti per facilitare questo sviluppo. Tuttavia, sulla preparazione a una lettura su Internet, la ricerca pedagogica si trova ancora a uno stadio iniziale. Ferma restando la convinzione circa l'inadeguatezza di un ingresso *online* nelle prime fasi di acquisizione della lettura, rimane aperta la questione di *come* insegnare e incoraggiare i giovani lettori a essere critici, propositivi e analitici rispetto alle informazioni incontrate. A questo scopo, la Wolf suggerisce che il *medium* stesso può darci nuove idee. Lo sviluppo di strumenti come *tutor* di lettura *online*, oppure modelli adattati di *Think-aloud*⁴³, possono migliorare quel pensiero strategico e critico, vitale per la comprensione dei testi in Internet. *WebQuest* ben progettati possono insegnare a elaborare in modo efficace le informazioni in un quadro di sostegno costituito da istruzioni esplicite. Anche lo svolgimento di semplici itinerari di ricerca e di esplorazione, che mettano in luce la possibile parzialità dei messaggi o l'utilizzo di immagini per influenzare il lettore, possono aiutare gli studenti a diventare fruitori attenti e riflessivi e a sviluppare la loro mente su aspetti chiave di una *lettura profonda*. Sempre riguardo alle strategie di istruzione, iniziano a essere messi a punto programmi che incorporano nel testo supporti di cui gli studenti possono avvalersi a sostegno dell'impegno predittivo, della riflessione sulla narrazione, dell'utilizzo di specifiche strategie, come riassumere, fare inferenze o interrogare il testo. Questi *stop* posti al lettore lo abitua a soffermarsi e a monitorare la propria comprensione, a resistere a una lettura superficiale, a impegnarsi nella ricerca di un significato più profondo. Si tratta di ipotesi di intervento da svolgere, inizialmente, in contesti guidati e altamente

⁴² Cfr. M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, op. cit., 2007, p. 240.

⁴³ Cfr. S. Carioli, A. Peru, *Modeling Online Reading Comprehension with Think Alouds*, paper presentato in occasione del World Education Research Association (WERA) 2014 Focal Meeting Programme e Scottish Education Research Association (SERA) Annual Conference. (2014), University of Edinburgh. Abstract disponibile al seguente URL <http://c.y.mcdn.com/sites/www.weraonline.org/resource/resmgr/Focal-Edin-Abst-Papers/W-015_Carioli,_Stefania.pdf>; Carioli, S. (2013). *Lettura online. Dalle nuove skill alla comprensione dei testi online*. MEDIA EDUCATION – Studi, Ricerche, Buone Pratiche. © Edizioni Centro Studi Erickson S.p.a., 1, 47-60.

strutturati e da rivolgere a un lettore che possieda una basilare autonomia nel leggere, ovvero, che sia almeno passato “dall’imparare al leggere, al leggere per imparare”⁴⁴, condizione non sufficiente ma necessaria per poter innestare l’insegnamento delle *new literacy skill*.

5. *Il meglio delle due literacies*⁴⁵

Quali saranno gli effetti dell’immersione nella cultura digitale sul nostro cervello?

Le conseguenze, dal punto di vista formativo, di quella che sta diventando sempre più una “costante connessione” non sono ancora completamente note. Siamo solo agli inizi della comprensione del modo in cui il cervello si sta adattando per incontrare il testo nel nuovo *medium* digitale e, al momento, non sappiamo fino a che punto le complesse capacità esecutive, decisionali, valutative chiamate in causa possano sottrarre “energia cognitiva” allo svolgimento di processi che richiedono un’elevata concentrazione, o in che misura possano interferire nella formazione del desiderio di comprendere a fondo e di conoscere. La velocità con cui la trasformazione digitale sta avendo luogo è tale, a differenza della lentezza di cambiamento dei sistemi di scrittura del passato, da farci “barcollare” in una cultura del tutto nuova⁴⁶. Se guardiamo alla storia dei sistemi di scrittura e al loro avvicinarsi, notiamo lunghi periodi di convivenza e di simultaneo insegnamento, durante i quali il meglio di un sistema ha avuto la possibilità di essere incorporato nell’altro. In questo senso, un precedente affascinante nella storia della scrittura è rappresentato dal sistema sumerico, che è stato mantenuto insieme al sistema accadico per molti secoli, consentendo di conservare tanto di ciò che era più importante. Noi, invece, non stiamo vivendo questa fase di passaggio e, come società, stiamo andando al di là delle nostre stesse conoscenze.

Oltre a favorire l’istruzione esplicita dei processi di comprensione più profondi nella lettura *online*, sarà importante non trascurare e, anzi, rinforzare

⁴⁴ La citazione, riferita al processo di acquisizione della lettura tradizionale, è tratta dalla premessa teorica dell’indagine PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), che individua il quarto anno di scolarizzazione come un importante punto di transizione nello sviluppo della lettura “because at this stage most students should have learned to read, and are now reading to learn”. I. V. S. Mullis, M. O. Martin, P. Foy, & K. T. Drucker. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Copyright © 2012 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2011, p. 25.

⁴⁵ *The Best of Both Literacies* è il titolo di un articolo di H. Gardner e M. Weigel (cfr. M. Weigel, & H. Gardner, *The Best of Both Literacies*. “Educational Leadership”, 2009, 38-41). Margaret Weigel è ricercatore specializzato nei media e nell’esame dell’integrazione fra nuovi media digitali e sviluppo cognitivo. È stata responsabile della ricerca per il progetto *New Media Literacies* del MIT, guidato da Henry Jenkins.

⁴⁶ Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009.

la formazione dei processi di alfabetizzazione legati alla lettura tradizionale. Questa modalità di transizione potrà salvaguardare i contributi unici sia della lettura su stampa che di quella *online*, e consentirà di sorvegliare affinché all'interno della nostra cultura vengano promosse tutte le dimensioni di cui una società e gli individui hanno bisogno. L'attenzione parallela a più forme di *literacy* potrà contribuire a incentivare un approccio analitico alla conoscenza, in cui gli studenti si rappresentano le informazioni ottenute, non tanto, come un punto di arrivo, quanto piuttosto come inizio per altre domande - più nuove e profonde - e per lo sviluppo di pensieri originali.

Conclusioni

Gli esseri umani sono stati profondamente modificati, sia fisiologicamente che intellettualmente, dalla ricchezza dell'evoluzione delle reti neurali che si aggiungono grazie all'acquisizione della lettura. Negli ultimi anni, la dimensione cardine del tempo, vitale per favorire i processi cognitivi alla base della profondità riflessiva, fondamentale anche per una *online deep reading*, appare potenzialmente minacciata dall'accentuazione pervasiva della cultura digitale su immediatezza, su efficienza, su un set cognitivo guidato dai *media* digitali che abbraccia il *multitasking*, le modalità rapide di comunicazione e le forme apparentemente infinite di intrattenimento, che possono scoraggiare una lettura analitica, ma anche una profondità di pensiero. In questo momento nessuno ha prove reali sulla formazione dei circuiti della lettura in un giovane cervello immerso in ambiente *online* - abbiamo prove dell'esposizione all'alfabetizzazione su stampa - e, fino a quando non saranno disponibili sufficienti evidenze, sarà importante mantenere vivace la discussione intorno a questo argomento. Tuttavia, ricerche e pareri provenienti dall'ambito neuroscientifico cominciano a orientare verso l'assunzione che nulla possa sostituire i contributi unici dell'alfabetizzazione su stampa per lo sviluppo dell'intera collezione dei processi cognitivi più lenti e deliberativi, che invitano a immergersi in una comprensione profonda e a creare propri mondi interiori, spinti da quello che Proust considerava il *plaisir divin*⁴⁷ della lettura.

⁴⁷ Cfr. M. Proust, *Les Oeuvres Complètes de Marcel Proust*. © e-artnow, 2013.

Maria Montessori tra scienza, spiritualità e laicità

Giacomo Cives

Maria Montessori personalità dialettica e complessa

Essendomi occupato con ammirazione crescente dagli anni '60 ad oggi di Maria Montessori, in me la "convincione che è venuta a svilupparsi e radicarsi sempre più è quella della *complessità* della "Dottoressa", "il cultore italiano di pedagogia meritatamente più noto all'estero, più tradotto, più discusso, ammirato, applicato ancora, considerato ancora attuale, e non in chiave semplicemente storica ma anche di ricchezza di pensiero denso di scoperte, suggestioni e stimoli per la stessa odierna ricerca. Una studiosa di spiccata modernità, che sfida il tempo, presenta continue convergenze con ricerche e proposte culturali nuove, e si apre al futuro" (Cives, 2001, p. 11).

Complessità che è il segno distintivo e mai esaurito della Montessori, che la rilancia verso approfondimenti sempre nuovi in quella tensione dialettica mai sopita e distintiva tra scienza e spiritualità, "osservazione e spirito scientifico" e utopia (e sulle analogie di questa in lei e in Edgar Morin cfr. Cives, 2008, pp. 131-166), visione generale e concretezza educativa.

Questa problematicità è al centro, tra l'altro, delle recenti analisi, particolarmente fortunate e a cui più spesso si è ricorso in questi anni, di Paola Tralbalzini (cfr. Tralbalzini, 2003), e di Marjan Schwegman (Schwegman, 1999; cfr. al riguardo Cives, 1999), superatrici del precedente dominante tono enfatico e agiografico con l'esattezza obiettiva e approfondita dell'indagine – la prima – e con l'attenzione intelligente e scanzonata alle contrapposizioni anche caratterologiche della Montessori – la seconda –, ma non per questo svalutativa della sua grande lezione di libertà e di operosa fiducia nel bambino ma, soprattutto per il suo tramite nell'uomo.

La Tralbalzini, mia valorosa allieva e collaboratrice, è la effettiva curatrice, nell'ambito delle iniziative dell'Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori, dell'edizione critica del *Metodo della Pedagogia Scientifica* (Montessori, 2000). Ha svolto e svolge conferenze sulla Montessori nel mondo, da Dallas a Neuchâtel, da Daegu (Corea del Sud) ad Amsterdam e Lubiana, ed è autrice, oltre che di un volume in America, di *Maria Montessori: da Il Metodo a La scoperta del bambino*, che è stato considerato col suo "taglio storico-critico" "una delle migliori fonti italiane, attualmente a disposizione", riguardante la pedagogia montessoriana (Foschi, 2012, p. 181).

Quanto alla studiosa olandese Marjan Schwegman, docente nelle università di Maastricht e di Utrecht, ha ben messo in luce come la Montessori, fondamentalmente (e produttivamente) “nomade” e cittadina del mondo, abbia scelto tra le sue diverse patrie oltre all’Italia della sua nascita e formazione per vari anni fino alla morte proprio lì avvenuta l’Olanda, come terra di libertà.

E circa i suoi contrasti e il suo “mistero” in parte ancora inesplorato ha osservato con vivace efficacia (Schwegman, p. 122): “La sua vita e la sua personalità lasciano intravedere molti contrasti: Maria Montessori era, allo stesso tempo trasparente e oscura, leggera e pesante; era una donna molto pratica ma viveva nelle nuvole; era materialista e spirituale; era autoritaria e favoriva il libero sviluppo di ogni individuo; esaltava l’autonomia mentre aveva bisogno di rapporti simbiotici; si espandeva nel globo terrestre, chiudendosi in un mondo sempre più piccolo; diventava un’eroina che sfidava tutte le convenzioni vigenti e nello stesso tempo vi si adattava”.

E ancora: “Tutto questo nasceva da un ‘centro’ misterioso e inesauribile, in cui non esistono limiti e contrasti, neanche fra materia e spirito. Questo ‘centro’ non si lascia conoscere fissandolo, ma si esprime soltanto se rispettato nel suo carattere sfuggente”.

Alla biografia della Schwegman viene fatto oggi frequente ricorso, ove non si voglia rivolgersi a quella fondamentale della Kramer, particolarmente corposa e impegnativa (Kramer, 1976).

Gli Archivi delle Suore Missionarie sono importanti

Ultimamente importanti contributi alla focalizzazione di quel “centro” misterioso e alla identificazione e valutazione degli importanti orientamenti culturali montessoriani sono stati stimolati, in diverse chiavi interpretative, dalla consultazione delle carte della e sulla Montessori, in gran parte fin qui inedite, e dalla pubblicazione in parte di quelle degli Archivi storici romani delle Suore Francescane Missionarie di Maria (FMM), soprattutto, e delle Suore Missionarie della Scuola (MS). Come si ricorderà dalle prime furono ospitati nella loro sede di via Giusti 12 il secondo corso nazionale montessoriano per le educatrici dell’infanzia del 1910-11 e l’altro corso nel 1912, mentre contemporaneamente al primo un altro corso finanziato dal Comune di Roma si svolgeva presso la scuola elementare romana Fuà Fusinato. In via Giusti sorgeva a cura delle suore francescane una Casa dei Bambini, mentre un’altra veniva sempre da loro aperta a Milano.

La superiora generale dell’Istituto delle Missionarie di Maria, aperte e sensibili al movimento a quel tempo molto vivo del modernismo, era allora Madre Maria della Redenzione. Ella con grande sensibilità umana fu molto vicina alla Montessori, apprezzandola in quella che la Schwegman (Schwegman, 1999, p. 22, indicata anche da Bazin, 2011, pp. 51 e 63) ha definito la sua costante aspirazione a voler por fine ai conflitti che vedeva intorno a sé e a “voler por fine ai conflitti che vedeva intorno a sé e l’intenzione di diffondere, ove possibile, ordine, armonia e gioia di vivere”.

Madre Maria della Redenzione, ammirando la grande proposta educativa della Montessori, auspicava di spostarla dalle origini positivistiche “agli insegnamenti e ai criteri della Chiesa”, divenendo così “una scienziata di più che lo studio della scienza avrà condotto alla fede” (Bazin, 2011, p. 55).

Presso la sede di via Giusti ed anche nella succursale dell’Istituto a Grottaferrata, ove verrà aperta una Casa dei Bambini che accoglierà anche bambini superstiti del territorio di Messina, la Montessori con alcune sue allieve e collaboratrici svilupperà incontri di approfondimento religioso, curati particolarmente da suor Maria Elisabetta dell’Annunciazione, su incarico di Madre Maria della Redenzione (cfr. Bazin, 2011, specie p. 53).

Quanto alle Suore Missionarie della Scuola, ne era fondatrice Madre Luigia Tincani, personalità di spiccata sensibilità umana e educativa, che ebbe felici rapporti personali e epistolari con la Montessori, che apprezzava parecchio e di cui interpretava la grande fiducia nelle ricchissime potenzialità del bambino come indicazione dell’esigenza di rispettare “le leggi della natura umana quali Dio le ha poste e le fa svolgere nell’anima infantile”. Il metodo educativo della Montessori, avvertiva Madre Tincani, respinge il possesso e il dominio esercitato dall’adulto secondo le proprie vedute e i propri gusti; “invece bisogna studiare bene il bambino, conoscere bene le leggi del suo sviluppo e l’adulto deve sapere sacrificare i suoi comodi al bene del bambino, perché egli possa sviluppare bene, secondo le leggi poste da Dio in lui” (cit. in De Giorgi, 2013b, p. 94).

Bisogna studiare e rispettare le leggi della natura del bambino, derivate da Dio. E qui il peccato originale mai accettato, coi connessi premi e castighi, dalla Montessori e fondamentale invece nell’impostazione cattolica tradizionale, è messo da parte. La posizione di Madre Tincani coincide con quella sostenuta dalla Montessori, nota De Giorgi, nel suo scritto *Cristo e il bambino*, da lui pubblicato (cfr. Montessori, 2013, p. 113).

La Tincani promosse l’udienza della Montessori presso papa Pio XII, preparandolo con un benevolo *Promemoria*; incontro, dice De Giorgi (2013b, p. 99), che, come un telegramma del papa alla “Dottoressa” per i suoi ottant’anni, “rimase nell’ambito privato, senza nessuna pubblicità esterna: quasi si direbbe un nicodemismo pedagogico pacelliano”.

Precedenti ricerche in avanscoperta

Ricorda però Paola Tralbalzini, informatissima e autorevole studiosa della Montessori, che per la verità dell’Archivio delle FMM aveva già a suo tempo fatto ricorso alle sue ricerche sempre minuziose sulla storia dell’educazione infantile Sante Bucci riportando in particolare le osservazioni e testimonianze delle religiose FMM relative al primo corso nazionale montessoriano di via Giusti del 1910-11. Bucci aveva allora sottolineato (Bucci, 1990, p. 135) “la opportunità di utilizzare la documentazione esistente a Roma presso la Casa generalizia delle Francescane Missionarie di Maria e dell’Archivio Storico Capitolino. Il materiale, che è stato messo gentilmente a nostra disposizione, non

è sovrabbondante; aiuta in ogni caso a mettere in evidenza, tra l'altro, l'importanza degli elementi religiosi nello sviluppo della ricerca educativa portati avanti dalla Dottoressa in quegli anni (...). Da esso emergono inoltre alcune ragioni dell'affermazione del metodo Montessori nel giudizio di coloro che incoraggiano all'inizio del Novecento la diffusione delle Case dei Bambini”.

All'Archivio delle FMM nel 1996 aveva fatto ricorso anche Grazia Honneger Fresco, allieva di Maria Montessori, seria e puntuale studiosa del pensiero e del metodo montessoriani, per la cura del testo di documentazione dal titolo *Roma: il corso Montessori del 1910 e la Casa dei Bambini presso il Convento delle Suore Francescane di via Giusti, 12*, pubblicato in “Il Quaderno Montessori” n. 51 nel 1996 (Honneger Fresco, a cura di, 1996).

Augusto Scocchera, mio fraterno amico purtroppo scomparso, quale vicepresidente dell'ONM ha dato un notevole slancio alle iniziative montessoriane, incoraggiando importanti pubblicazioni, convegni, iniziative di studio e ricerche relative non solo al metodo della Montessori ma anche alla teoria e alla storia del suo movimento. Tutto ciò ha caratterizzato un vero e proprio “periodo d'oro” per la vita dell'istituzione e per il fervore delle sue attività. In particolare ha scritto e pubblicato, particolarmente vivace e penetrante, con originali interpretazioni *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito* (Scocchera, 1990), lo scorrevole e insieme organico *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo* (Scocchera, 1997), il volume *Introduzione a Mario M. Montessori* (Scocchera, 1998), che recupera la figura troppo dimenticata del figlio della Montessori, suo prezioso collaboratore dotato di grande capacità didattica e straordinaria umanità, e infine ha curato della Montessori *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo* (Montessori, 2002), che raccoglie testi montessoriani “inediti e rari” di grande interesse.

Anche Scocchera ha utilizzato, sia pure in piccola parte, i fondi degli Archivi delle Suore FMM e delle Suore MS, vari dei quali sono in copia presso l'AMI ad Amsterdam, e ha pubblicato nel 2000 il quinto capitolo di *Cristo e il bambino* della Montessori (Montessori, 2000) ed una lettera della Montessori dall'India alla Tincani del 7 agosto 1948 (Montessori, 2002, pp. 270-275), come ricordato anche da De Giorgi (De Giorgi, 2013b, pp. 64-65 e 98). In quella lettera la Montessori pregava la Tincani di adoperarsi per fare proclamare Patrono dell'imminente Congresso Internazionale Montessori di San Remo del 1949 un professore dell'Università Cattolica di Milano “recentemente santificato” e di cui non ricordava il nome (e che De Giorgi identifica nel beato Contardo Ferrini).

Colla sua consueta finezza e capacità di sorridente arguzia e penetrazione, Scocchera osserva che la “Dottoressa” aveva un personale concetto della stretta saldatura tra spiritualità e ricerca scientifica, tra santità e scienza, “in quanto il vero scienziato pratica l'umiltà, l'obbedienza e l'amore della ricerca della verità”. E così “fosse dipeso da lei, nel firmamento dei santi e beati brillerebbero Itard, Séguin, Fabre, madame Curie e Thomas Edison, e quasi certamente Lamarck e il fondatore della medicina sperimentale Claude Bernard. E naturalmente anche Maria Montessori” (in Montessori, 2002, p. 275).

Con molte meno probabilità, aggiungerei io, Darwin e Freud data la sua concezione di un evuluzionismo finalistico e di una costruttiva reazione dei viventi all'ambiente, e di un inconscio senza libido, legato – alla Adler – alla volontà e all'affermazione di sé e a una visione più ottimistica – alla Anna Freud – del destino dell'uomo (e sul rapporto Montessori-Freud cfr. Scocchera, 1990, pp. 113-119).

Le ricerche recenti, in chiave diversa

Ma quali sono stati i recenti più impegnativi approcci alle carte montessoriane degli Archivi storici delle Francescane Missionarie di Maria e delle Missionarie della Scuola? Quelli di suor Catherine Bazin, archivista del primo, di Fulvio De Giorgi, ordinario di storia della pedagogia all'Università di Modena, proveniente dalla Cattolica di Milano, di Renato Foschi, psicologo e storico della psicologia presso la Facoltà di Medicina e Psicologia della "Sapienza" di Roma; quella Facoltà guarda caso in cui è confluito oggi il corso di laurea in scienze dell'educazione e della formazione nel quale insegnavo storia della pedagogia fino al pensionamento per limiti di età, allora inquadrato nella Facoltà di Filosofia. A quell'insegnamento mi è poi succeduto l'affezionato allievo e collaboratore Furio Pesci, non privo anche lui di interessi per la Montessori (cfr. tra l'altro Pesci, 2010).

L'interpretazione del pensiero della Montessori, anche sulla base di quei documenti, in De Giorgi e Foschi è stata direi fundamentalmente dialettica, in dominante chiave cattolica per il primo, laica per il secondo.

Diciamo subito che la consultazione dei documenti delle due congregazioni religiose appare nell'insieme importante per il riconoscimento dell'impegnativo approccio della Montessori alla religione e alla Chiesa cattolica, vissuto tra ortodossia e libera elaborazione personale, almeno in alcuni periodi della sua movimentata e sempre aperta esperienza, e per la ricostruzione più approfondita di quello che ho detto all'inizio il carattere "complesso" del suo cammino, così denso di confronti e di impegni, insieme nuovi e di sviluppo dei precedenti.

Una congregazione laica di maestre montessoriane?

Suor Bazin, impegnata ora alla ricostruzione della storia del suo ordine, ha con straordinaria serenità e con grande obiettività ed equilibrio approfondito come si è ricordato l'intenso rapporto che vi è stato della "Dottoressa" con le Francescane di via Giusti e in particolare con la loro Superiora Generale Madre Maria della Redenzione. Nelle Casa dei Bambini aperte dalle FMM era impartito anche un insegnamento della religione cattolica secondo i metodi catechistici tradizionali, insegnamento religioso che non vi era stato invece nelle altre prime e contemporanee Case dei Bambini. Così alla prima e "storica" Casa dell'Istituto Romano dei Beni Stabili di via dei

Marsi 58 a San Lorenzo in Roma, a cui la Montessori era stata chiamata dall'ingegnere Eduardo Talamo, direttore generale dello stesso Istituto, ad altre romane e a quelle aperte a Milano dalla Società Umanitaria a orientamento socialista riformista.

Per effetto della dura condanna del modernismo della enciclica *Pascendi* del 1907 di Papa Pio XI, con conseguente svolta di padre Gemelli prima favorevole, poi contrario al metodo Montessori, i corsi montessoriani non furono più ospitati dalle suore di via Giusti e qualche anno dopo vennero anche chiuse le Case dei Bambini delle Francescane durate dal 1910 al 1915.

Al riguardo grande fu il rammarico della Montessori che scriveva, presumibilmente nel 1915 (cfr. Bazin, 2011, pp. 57-58), che “quando sapemmo che l'Asilo di via Giusti era chiuso, ci sentimmo colpite al cuore! Esso era il nostro appoggio e, in faccia al pubblico, il segno unico di pubblico amore e d'aperta approvazione della Chiesa (...). Quando sentimmo che senza una parola, senza un avviso era tutto scomparso, ci sentimmo smarrite...”.

Nell'ambito dell'esperienza legata alle suore di via Giusti la Montessori, ricorda la Bazin, aveva con le sue collaboratrici elaborato “una specie di regola di vita, un progetto che sembra riguardare una congregazione laica delle maestre montessoriane” (Bazin, 2012, p. 58; quel *Progetto di Unione* fin qui inedito, datato 1910, e in cui sono state riconosciute alcune pagine scritte a mano dalla stessa Montessori, è stato pubblicato a cura di Fulvio De Giorgi in Montessori, 2013, pp. 316-3157). Nel *Progetto* la Montessori, dice la Bazin (Bazin, 2011, pp. 58-59), “non parla e non pensa più al singolare, ma si mostra incaricata dell'orientamento spirituale e dell'organizzazione della vita delle sue compagne”, le quali, è scritto nel *Progetto* (Montessori, 2013, p. 324), si prevede che “devono andare a vivere nei casamenti operai – anche sole – per educare i piccoli bambini che abitano nella casa (Casa dei Bambini) – e avere un'influenza diretta sulle loro famiglie”, pur senza alcun “segno esterno” che ne rilevi il loro carattere speciale.

Tra l'altro sono qui indicate le devozioni in programma per questa ipotizzata Pia Unione, vale a dire, come la chiama De Giorgi, “sodalizio cattolico, con le caratteristiche della consacrazione religiosa”, riservato (De Giorgi, 2011b, p. 81). Precisa suor Bazin (Bazin, 2011, p. 59): di queste “la prima di tutte è la devozione a Maria designata da quattro titoli diversi, seguita da Pietro e Paolo, Ignazio, Francesco d'Assisi e Caterina Da Siena. Attraverso le pagine la Casa dei Bambini si definisce come un'opera esigente e feconda, una forma di apostolato e di missione fondata su delle motivazioni profonde, espresse in termini di assoluto, una riforma necessaria a partire dalla scienza dell'educazione, che considera la religione *non come il coronamento della vita, ma come la vita stessa*”.

Era qui prevista l'osservanza delle “tre virtù religiose” della povertà, castità e obbedienza, per la quale ultima erano vedute “due facce: l'esterna è quella dell'*umiltà spirituale*” e l'interna “quella della *vita gloriosa e trionfante in Dio*” (Montessori, 2013, pp. 333-335).

Un intenso incontro e un distacco doloroso

Ma come si è detto sopravvenne la rottura del 1915, il progetto dell'Unione non fu approvato dalla Chiesa e così il sodalizio non fu attuato.

Quanto come abbiamo visto ha ricordato suor Bazin (e ha documentato anche De Giorgi) contiene una rilevante indicazione, si può dire nuova: il rapporto della "Dottoressa" con la congregazione di via Giusti fin qui trascurato e sottovalutato, non fu di semplice ospitalità, ma implicò anche un intenso incontro spirituale, nel quale la Montessori visse con le suore e le collaboratrici un impegno caloroso di approfondimento religioso.

Con la consueta grande scrupolosità e esattezza Paola Trabalzini ha tracciato, per il periodo che va almeno fino al 1934, il giudizio della critica cattolica sulla Montessori e insieme lo sviluppo delle sue posizioni rispetto alla Chiesa e alla pratica dell'insegnamento religioso nelle Case dei Bambini (Trabalzini, 2013). Analogamente ha fatto con la sua capacità di acuta penetrazione Augusto Scocchera, nel suo *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito* e in *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo* (Scocchera, 1990, pp. 157-160; Idem, 1997, pp. 177-192). Per un approccio senza pretese si possono vedere pure alcune mie pagine del 2008, derivate da altre di sei anni prima (cfr. Cives, 2008, pp. 38-50).

La Montessori, scrive la Trabalzini (Trabalzini, 2013, p. 177), nel 1898 nell'articolo *Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza* (Montessori, 1898), aveva auspicato che per i bambini ritardati l'educazione morale venisse promossa nell'accordo di scienza e di religione, con le sue suggestioni. Però ne *Il Metodo* non includeva l'educazione religiosa dicendo che la pedagogia scientifica non aveva fin lì ben studiato le dimensioni del sentimento religioso, pur riservandosi di svolgere lei ricerche specifiche nell'ambito delle Case dei Bambini. Osservava però che qui, a San Lorenzo, pur senza insegnamento di religione, i bambini avevano intanto "mostrato come vivendo in un ambiente idoneo ai loro bisogni, in un clima di libertà e lavoro, possano costruire la propria persona, tanto che la Montessori parla di 'speranza di redenzione nell'educazione'" (pp. 177-178).

Seguirà l'esperienza ricordata delle Case dei Bambini delle FMM in cui Madre Maria della Redenzione volle che fosse inserita come già ricordato un'istruzione cattolica, impartita secondo metodi tradizionali, dato che la Montessori non aveva ancora maturato e elaborato al riguardo una sua originale posizione metodologica-didattica e non aveva ancora avuto modo di svolgere in merito le necessarie osservazioni.

L'esperienza di educazione religiosa di Barcellona

Conclusasi dunque l'esperienza delle Case dei Bambini organizzate dalle FMM, si apre nel 1915 quella delle Case dei Bambini istituite a Barcellona dai Padri di San Vincenzo de Paoli nella casa della Maternità e degli Esposti e poi in altri istituti come quelli degli orfani delle isole Baleari ove erano le suore di

San Vincenzo de Paoli; a quei Padri, benché “ignorassero” che la Montessori “era cattolica” e benché *Il Metodo* del 1909 non facesse “nessuna professione diretta di fede cattolica”, parve che il suo metodo “fosse *cattolico* nella sua sostanza medesima”: i suoi principi pedagogici “sembrarono loro emanati e ispirati direttamente dal cattolicesimo”. Così scriverà nel 1922 la Montessori in *I bambini viventi nella Chiesa* (Montessori, 1970, p. 10), il suo testo forse più vicino all’impostazione confessionale cattolica.

Nell’esperienza di Barcellona fu posta alla guida Anna Maccheroni, allieva della “Dottoressa” fin dal primo Corso montessoriano della Montesca, presso Città di Castello, svoltosi nella tenuta dei baroni Franchetti, che operava insieme a vari Padri, entusiasti e appassionati, nutriti di spirito missionario e di divulgazione della Bibbia. Presto giunse a Barcellona anche la Montessori.

L’educazione religiosa realizzata a Barcellona si ispirava all’impegno di Pio X per il rinnovamento della liturgia, un movimento, è stato notato, che ha trovato la sua adeguata affermazione solo nel Concilio Vaticano II, con la Costituzione sulla Sacra Liturgia *Sacrosantum Concilium*.

Scriveva la Montessori (p. 11) che “la liturgia, espressione grandiosa del contenuto della fede, può bene chiamarsi ‘il metodo pedagogico’ della Chiesa Cattolica, che non paga di insegnare per mezzo della parola ascoltata dai fedeli, rappresenta i suoi fatti e simboli della religione, li fa rivivere e permette al popolo di prendervi parte ogni giorno”.

L’impegno delle Case dei Bambini di Barcellona da parte di quella Montessori che aveva a motivo distintivo la promozione e valorizzazione della continuità in espansione sensi-mente, fu quello di rendere l’ambiente adeguato ai bisogni spirituali e alla diretta esperienza del bambino (adattamento della Cappella, del messale, degli arredi liturgici, del rito della Messa, della Comunione...), così da renderlo direttamente partecipe attraverso una idonea liturgia dell’esperienza religiosa. E in tal modo consentire alla stessa Montessori di poter seguire, studiare e comprendere meglio l’estrinsecazione di tali bisogni, considerato che (p. 14) l’animo dei bambini “sembra più aperto all’intuizione divina che non sia quello degli adulti nonostante la loro intelligenza già perfettamente sviluppata ed usa al raziocinio”.

La Montessori vide dunque nell’esperienza di Barcellona “un tentativo di applicare i principi del *suo* metodo direttamente all’educazione religiosa” (p. 10) verificandone i modi e la fattività: “un’opportunità a *lungo* desiderata” (p. 13). In questo modo, osserva la Trabalzini (Trabalzini, 2013, p. 181), “apre di fatto all’educazione confessionale”.

Sulla traccia della Schwegman osserva suor Bazin (Bazin, 2011, pp. 61-62) che l’esperienza di educazione religiosa di Barcellona, incentrata sull’inserzione attiva del bambino nel rito della Messa, resa accessibile a lui nelle sue adattate dimensioni, si poneva come sviluppo di momenti dell’esperienza delle precedenti Case dei Bambini, ad esempio per il rito del silenzio e quello del pane, che trovavano poi appunto “un’unica espressione nella Santa Messa”. La “Dottoressa” aveva immaginato il *primo* “come esperienza profondamente spirituale”, mentre “*il rito del pane* – pasto scolastico e comune – metteva i pic-

coli in relazione con l'umanità (...). In questi due riti manifestamente ispirati dalle idee della teosofia", alla quale presto ci riferiremo, "M. Montessori ha ritrovato quel che si vive direttamente nella Messa ben spiegato e ben vissuto: la presenza di Dio nel suo Figlio Gesù, consegnato nell'obbedienza, morte e resurrezione alla vita, e la comunione e la solidarietà tra individui che sono impregnati di Cristo, formano il suo Corpo e crescono insieme verso la Vita".

E qui la Bazin cita direttamente la studiosa olandese (Schwegman, 1999, p. 99-100): "Mentre nel *Metodo* e nell'*Antropologia pedagogica* la trascendenza dello stato nel quale l'anima individuale è separata dall'Uno Divino era descritta in termini derivati dalla teosofia, e più precisamente ancora dall'individuo, ormai lo stesso mistero viene espresso da una modalità cattolica. Ma l'essenziale non cambia: attraverso i riti, durante i quali il bambino raggiunge la dimensione spirituale parlando della realtà materiale, partecipa al mistero della vita, rappresentato per eccellenza dalla morte e dalla resurrezione di Cristo".

Il periodo spagnolo, che con la guerra civile nella quale il figlio Mario risulta alle spie fasciste dell'OVRA abbia combattuto con Carlo Rosselli a Hue-sca coi repubblicani, si chiuderà nel 1936 col temporaneo trasferimento in Inghilterra, da cui poi andrà in Olanda. È un periodo molto fervido in cui oltre ai libri del 1931-32 *La vita in Cristo* e *La Santa Messa spiegata ai bambini* (Montessori, 1930) legati all'esperienza di Barcellona, sviluppa le sue idee originali e nuove sull'iniziazione creativa del bambino alla matematica, di cui alla *Psicoaritmetica* e alla *Psicogeometria*, recentemente edita quest'ultima in edizione critica da Benedetto Scoppola, presidente dell'ONM (Montessori, 1921 e 2011).

L'esperienza di Barcellona è interrotta dalle autorità catalane, con suo vivo rinascimento (cfr. Montessori, 1970, p. 19). E così il rapporto della Montessori con la Chiesa entra di nuovo in difficoltà nonostante il suo proposito di non interromperlo.

Padre Barbera: la pedagogia della Montessori è "troppo naturalistica"

In effetti le esperienze positive di operosità, di ricerca e di realizzazione educativa, anche religiosa, condotte a Roma presso le suore Francescane Missionarie di Via Giusti e presso i Padri vincenziani spagnoli a Barcellona, fin quando come abbiamo visto interrotte d'autorità, si svolsero in isole felici e a lei favorevoli, mentre in generale nella Chiesa ufficiale, specie dopo il 1907, non venivano mai meno, anzi si accrescevano i sospetti, i distinguo, i paletti verso le sue posizioni, richiedendo incisive rettifiche e revisioni.

È fin dal 1910 che su "La Civiltà Cattolica" appare una recensione anonima de *Il Metodo* in cui esprimendo apprezzamento e interesse per l'organizzazione didattica della Casa dei Bambini ci "si dichiara in disaccordo con la Montessori per quanto riguarda il suo 'principio della disciplina fondata sulla libertà', la sua abolizione dei premi e dei castighi e il ruolo dell'insegnante ritenuto troppo marginale" (cfr. Trabalzini, 2013, p. 178). Si apre qui quella

che sarà poi una costante della critica cattolica, particolarmente sviluppata, a parte gli attacchi della stampa minore specie di specifica ispirazione anti-modernista (cfr. tra l'altro De Giorgi, 2013b, p. 40), dal padre gesuita Mario Barbera che dal 1919 al 1946, in saggi sull'ufficiale "La Civiltà Cattolica", poi raccolti in volumi, considera con interesse gli aspetti minuti e pratici del metodo Montessori, ma chiede un emendamento dei residui in lei positivistici del naturalismo pedagogico.

Pur apprezzando gli aspetti applicativi e pratici del metodo, padre Barbera rimprovera alla Montessori la "forma positivista" del suo pensiero, il suo guardare alla sola esperienza scientifica moderna "senza riferirsi alla pedagogia tradizionale" (Trabalzini, 2013, p. 182). All'insegna delle "luci ed ombre" del suo pensiero rimprovera alla Montessori l'eccessiva "fiducia nei confronti della natura umana, delle potenzialità dell'essere umano, del bambino Messia, che non conosce il peccato originale ed è per l'adulto maestro di amore e di pace" (p. 188).

Secondo padre Barbera "l'interpretazione montessoriana risulterebbe (...) 'troppo naturalistica' e fa pensare che si possa far meno di qualsiasi insegnamento esteriore compreso quello divino della Chiesa". In conclusione le sue ombre sono a suo avviso "quelle costituite dal naturalismo, dall'individualismo, dal soggettivismo" (ivi).

Verso la rottura coi cattolici e con lo Stato fascista

La Montessori cerca di correre ai ripari, sia rispetto alle incalzanti critiche idealistiche che le rendevano difficile il suo approccio pratico al fascismo, pur da lei mai sostenuto e approvato, mirante ad ottenere sostegno per le sue scuole, i suoi corsi, le sue iniziative di formazione delle educatrici, sia soprattutto in rapporto all'incalzante critica della Chiesa, dalla quale analogamente aspirava ad avere appoggio per la diffusione del suo metodo e del suo movimento educativo.

Così nella terza edizione de *Il Metodo*, quella del 1926, rende nota nella *Introduzione* la benedizione riservata che le aveva dedicato nel 1918 papa Benedetto XV, e pur senza mai rinunciare alla sostanza della sua impostazione, ne attenua certi residui di partenza positivistici e ammorbidisce alcune delle sue posizioni più criticate. Introduce allora ad esempio, contro la critica di una sua posizione presunta libertaria e antitradizionalista, un embrionale e indicativo programma delle attività quale *Ordine e gradi di apprendimento* nel quadro dello sviluppo della *quadriga trionfante* (disegno, scrittura, lettura, matematica), e sostituisce il contrastato paragrafo sull'*Abolizione dei premi e dei castighi esterni* con quello più temperato e problematico de *I nostri bambini innanzi ai premi e ai castighi*. Di questi dice di riconoscere "il valore pedagogico fondamentale" volendone combattere solo "l'abuso e il perversimento".

Quanto specificamente all'educazione religiosa l'edizione de *Il Metodo* del 1926 include, legate come abbiám detto all'esperienza di Barcellona, varie pagine de *I bambini viventi nella Chiesa* in cui sulla base della sua osservazione

psicologica riconosce i bisogni religiosi dei bambini per cui parla di “un periodo sensitivo dell’anima” e riconosce l’esigenza di riservare alla religione nell’educazione “un posto preminente”. Le forme per realizzarla sono quelle già sperimentate nelle esperienze spagnole, con una viva inserzione del bambino nei riti aperti alla sua partecipazione (per tutte le novità della edizione de *Il Metodo* si veda in particolare in Trabalzini, 2003, pp. 169-210).

Basteranno questi ritocchi a placare le critiche idealistiche e cattoliche e il conseguente progressivo distacco dal fascismo e dalle posizioni ufficiali della Chiesa? La risposta è negativa. Il distacco dal fascismo si fa anzi sempre più anche esplicitamente ideologico, con l’impegno forte negli anni ’30 tra l’altro per la difesa della pace attraverso la liberazione dell’infanzia, che le procurerà poi più tardi ben tre volte la proposta per il Nobel della pace pur rimasta senza frutto, di fronte al bellicismo aggressivo e imperialistico del regime e al suo modello di educazione dell’infanzia e dell’adolescenza paramilitare e di assoluta obbedienza.

Tutto ciò procurerà alla Montessori la sorveglianza dell’OVRA fin dal 1932. Inoltre il contrasto col fascismo si fa pratico, di fronte all’invasione del regime per scalzare la Montessori dalle sue istituzioni e in particolare dalla Scuola di Metodo Montessori pur sorta con tante speranze, per porvi persone di propria fiducia e renderle subordinate e asservite. Cose che la Montessori, sempre così gelosa della sua autonomia, non può accettare. Per cui nel 1934 con suo figlio Mario si dimette dall’Opera e nello stesso anno lascia con lui l’Italia, con un volontario esilio in seguito interrotto solo per brevi periodi.

Per quanto riguarda la Chiesa, padre Barbera anche dopo le aperture dell’edizione de *Il Metodo* del 1926, osserva la Trabalzini (Trabalzini, 2013, pp. 187-188), continua a ripetere “la richiesta di dichiarare il suo metodo atto ad agevolare l’educazione tradizionale, ma non a rivoluzionarla”, nonché di liberarsi dai suoi residui naturalistici.

La condanna della D.I.M. e la partenza per l’India

Fondamentale, e di estrema importanza, è però l’enciclica di papa Pio XI *Divini Illius Magistri* del 31 dicembre 1929 che pur senza nominare esplicitamente la Montessori condanna il suo naturalismo pedagogico e un’educazione che non tenga conto della Grazia, della presenza del peccato originale e prescindendo dalla necessità della disciplina e dall’autorità dell’adulto.

Si legge nella *D.I.M.* (su tutta la quale si può cfr. Cives, 1984, pp. 125-147 e in particolare qui pp. 127-128) che “non si deve mai perdere di vista che il soggetto dell’educazione cristiana è l’uomo tutto quanto, spirito congiunto al corpo in unità di natura in tutte le sue facoltà, naturali e soprannaturali, quale ce lo fanno conoscere la retta ragione e la Rivelazione; pertanto, l’uomo decaduto dallo stato originario, ma redento da Cristo e reintegrato nella condizione soprannaturale di figlio adottivo di Dio, benché non nei privilegi delle sue inclinazioni. Restano dunque nella natura umana gli effetti del peccato originale, particolarmente l’indebolimento della volontà e le tendenze disordinate”.

Ed ha qui luogo la ben nota citazione dai *Proverbi* di Salomone, già proposta dal pedagogista controriformista Silvio Antoniano: “La stoltezza è legata al cuore del fanciullo e la verga della disciplina la scoterà di dosso’ (Prov. XXII 15)”.

La Montessori poco dopo, all’inaugurazione del XV Corso Internazionale Montessori del 25 gennaio 1930 mostra nel suo discorso di conoscere l’enciclica del papa ma di avere conservato le sue posizioni; ricorda la Trabalzini (Trabalzini, 2013, pp. 187-188), che, pur senza citare direttamente l’enciclica e conservando il tono di disponibilità al dialogo, rivendica “la nascita, con il nuovo secolo, di una diversa sensibilità verso l’infanzia, rispetto ad una vecchia e inadeguata concezione del bambino che viene identificata con il pensiero di Salomone”. Non insensibile direi agli smascheramenti dinamici operati dalla psicoanalisi, denuncia l’orgoglio mascherato d’amore e di senso di giustizia degli adulti che l’attribuiscono invece al bambino, e li invita a riformarsi se stessi. L’egoismo mascherato di amore dei genitori e degli adulti lo indicherà poi più volte esaminando in particolare le dinamiche familiari, specie nel 1936 ne *Il segreto dell’infanzia* (Montessori, 1950, cfr. al riguardo Cives, 2008, pp. 67-76). Occorre, dice la “Dottoressa” sempre nel 1930, dare al bambino, fornito dei mezzi di sviluppo, la libertà di potersi rivelare, e così alla vecchia concezione che guarda alla repressione delle verghe di Salomone sostituisce il richiamo alla parola di Cristo: “Se voi non vi convertirete e non vi farete simili al fanciullo, non potrete trovare il regno dei cieli” (cfr. Trabalzini, p. 188).

Osserva De Giorgi (De Giorgi, 2013, p. 56): “In ogni caso, l’impostazione pontificia segnò il declino del metodo Montessori nel mondo cattolico italiano e la canonizzazione del metodo Agazzi: abilmente ‘cattolicizzato’ dagli ambienti pedagogici bresciani legati all’Editrice La Scuola”.

Alla Montessori, diversamente dalle fortune all’estero, con le chiusure del regime dittatoriale di Mussolini e dell’autoritarismo conservatore della Chiesa di quel periodo, veniva così interdetta la diffusione (e in sostanza la stessa sopravvivenza) delle scuole montessoriane in Italia, e si comprende così come nel 1939, mentre si trova in Olanda, accetti l’invito del presidente della Società teosofica George S. Arundale, in India suo quartier generale, per svolgere corsi e attività educative. La Montessori si era già iscritta alla Società teosofica il 23 maggio 1899, e quindi, pur senza rinnovare l’iscrizione, aveva mantenuto i contatti con Annie Besant, che l’aveva presieduta dopo la fondatrice Helena Blavasky (si veda anche Bazin, 2011, p. 58 e in più luoghi Giovetti, 2009). La Società teosofica aveva inviato sue seguaci ai corsi montessoriani fin dall’inizio del corso internazionale del 1913 e con forte simpatia con queste educatrici aveva aperto Case dei Bambini già dagli anni ’10.

Ma cos’era propriamente la teosofia, questo movimento prossimo alla massoneria, ma diversamente da questa tanto aperto alla componente femminile, e considerato componente “di un ‘crogiuolo spiritualistico’ contiguo peraltro al modernismo cattolico” (De Giorgi, 2013b, p. 77). Lascerei la risposta proprio a suor Bazin (Bazin, 2011, p. 52) che si distingue per il suo sereno equilibrio: era (ed è) “una dottrina filosofica senza culto, secondo la quale tutto quello che esiste deriva dall’Uno la cui origine resta un mistero per gli uomini; degli illu-

minati possono aiutare a tornare all'Uno, fine supremo dell'uomo, a partire da una conoscenza che non origina dalla ragione ma da un determinato stile di vita, fondato su un profondo rispetto per tutte le manifestazioni della vita, che unisce saggezza e amore, e aspira a un'armonia con tutto l'esistente". A questa dottrina si richiama appunto, aggiungerò con Renato Foschi (Foschi, 2007, p. 163), la "Società teosofica, organizzazione esoterica basata su una religiosità razionalista, con una forte spinta verso l'azione sociale e l'educazione infantile, in cui le donne avevano un ruolo dirigenziale".

Partita per l'India come detto nel 1939 vi rimarrà bloccata dalla guerra fino al 1946, svolgendovi un'intensa attività educativa e di ricerca, e vi tornerà nel periodo 1947-1949.

Il modernismo ha inciso sulla Montessori

Altro studioso come dicevamo della Montessori che ha particolarmente utilizzato gli Archivi storici delle suore FMM e MS è stato in questi ultimi tempi Fulvio De Giorgi, i cui recenti scritti di storia dell'educazione (cfr. De Giorgi, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013a, 2013b) personalmente mi confermano sempre più sullo speciale valore delle ricerche di storia della pedagogia, particolarmente meticolose e filologicamente approfondite, condotte dagli studiosi provenienti dalla storiografia generale e non specifica per il campo educativo, rispetto a quelle svolte da chi ha una formazione piuttosto particolarmente pedagogica. Anche se mi rendo conto, nel ricordo di antichi dibattiti ritornanti nel CIRSE, che non manca chi la pensa esattamente all'opposto e crede vada privilegiata la sensibilità educativa rispetto alla generale scrupolosa capacità metodologica dello storico non pedagogista.

Rispetto allo studio della Montessori, nell'ambito di quello più generale della storia dell'educazione infantile, De Giorgi ha con efficacia messo in luce l'importanza di una sensibilità modernista della Montessori, vissuta come libertà individuale di ricerca religiosa, quale supporto a un'attività impegnata nell'emancipazione sociale, fuori da imposizioni autoritarie. E così gli è sembrato "storiograficamente esatto ricomprendere anche la figura della Montessori, sia pure con le specificità sue proprie, in quella 'costellazione femminile di educatrici' in qualche modo contigue e più o meno partecipi di quegli ideali di rinnovamento spirituale e religioso che furono detti modernisti: in particolare di quel modernismo mistico e filantropico insieme, che fu tipico dei laici – e meno dei chierici con i loro interessi teologici" (De Giorgi, 2009, p. 126).

Pesava qui per la Montessori, annota De Giorgi (De Giorgi, 2013b, p. 23), l'aver ben conosciuto "donne moderniste o 'modernizzanti' come Felicitas Buchner e come, soprattutto, Alice Hallgarten (1874-1911), moglie di Leopoldo Franchetti, amica di Paul Sebatier, già impegnata in opere caritative nel quartiere S. Lorenzo".

De Giorgi ricorda pure (p. 68) il rilievo della collaborazione con l'allieva fin dal corso della Montesca del 1909 Adele Costa Gnocchi, che "era stata legata agli ambienti del modernismo, aveva avuto rapporti con Casciola, Semeria,

Fogazzaro, Gallarati Scotti, aveva perfino svolto un'opera di mediazione per un contatto a distanza tra Buonaiuti e don Orione”.

L'importanza dei legami della “Dottoressa” in particolare con la Hallgarten sono ben noti, e grande fu l'appoggio della baronessa alle prime iniziative montessoriane, dall'ospitalità alla Montesca, per il suo corso nazionale già ricordato a quella per la redazione de *Il Metodo*, sollecitandola alla sua veloce stesura, curandone poi la pronta pubblicazione.

Credo che quella componente modernista, come istanza di esperienza religiosa condotta in chiave libera e antiautoritaria, sia rimasta viva per tutta la vita e la storia della Montessori, anche se particolarmente presente nel periodo della residenza alla Montesca e della collaborazione con le Suore Francescane di via Giusti.

Gli scritti inediti sono nello spirito di Barcellona

De Giorgi ha poi curato, con un ampio e approfondito studio introduttivo riguardante l'intera Montessori (De Giorgi, 2013b), una antologia di scritti della Montessori (Montessori, 2013). Questa comprende oltre al già ricordato *Progetto d'Unione* del 1910 vari testi. Il più impegnativo e generale è *Dio e il bambino*, già apparso ma con scarsa diffusione in Olanda in olandese nel 1939, e ora presentato in una traduzione italiana (già abbiamo visto che un capitolo lo aveva pubblicato Scocchera). Qui in ispirazione evangelica e con richiamo a Pestalozzi, a Tolstoj e a Tagore è illustrata la *ricchezza potenziale e specifica del bambino, derivata da Dio*, che può contribuire al più positivo sviluppo dell'adulto.

Gli scritti seguenti, inediti, sempre attinti dall'Archivio delle FMM, databili in generale intorno al 1931, sono *Il libro aperto*, *La Guida*, *Il Mistico dramma* e, in qualche modo “appendice dello scritto precedente” (De Giorgi, 2013b, p. 74), *Le sette parole di Gesù Crocifisso*. Al centro è l'impegno della “Dottoressa” di rendere il Messale da “libro chiuso” “libro aperto” adatto e accessibile alla comprensione del bambino, e la Messa quale “dramma vissuto” quasi una sacra rappresentazione in cui il bambino si possa attivamente inserire come attore partecipe.

In questi scritti, in cui si ammira anche la particolare capacità di divulgazione e didattica dell'Autrice, non mancano motivi di notevole interesse. Così, per esempio è molto efficace la conferma della specificità del bambino, “entità umana importante per sé stesso”, con “leggi di sviluppo assolutamente proprie” e “fissate dall'interno”. Sono meravigliose, scrive, le forze della creazione divina nell'animo infantile. Pertanto “il bambino e l'adulto sono due parti distinte dell'umanità, che devono compenetrarsi e agire in armonia, con aiuto reciproco. Perciò non è soltanto che l'adulto deve aiutare il bambino, ma che pure il bambino può aiutare l'adulto”. (cfr. Montessori, 2013, pp. 118 e 121). Così con l'affermazione del grande valore dell'infanzia, si ripropone il tema fondamentale del bambino “padre dell'uomo”.

Pure molto penetrante è l'osservazione che la pedagogia e la psichiatria moderne hanno mostrato come molti nostri mali psichici e fisici derivino da

un comportamento errato dell'adulto di fronte alla prima infanzia, ma non già nel senso di carenti correzioni, bensì in quello di una mancata comprensione, con atteggiamenti “di vezzeggiamento e di trascuratezza, oppure di un trattamento arbitrario, di pretese troppo alte oppure di esigenze esageratamente minime” (p. 141). Insomma, occorre osservare e comprendere il bambino, non per “emendarlo” ma per dare, si può tradurre, un positivo e adeguato sostegno indiretto e ambientale alla sua carica costruttiva in espansione.

Un altro spunto positivo. La Montessori nell'elaborazione del suo metodo, in questo modo riferito alla partecipazione attiva del bambino alla Messa, ricorda come sia ben più importante “l'attività del bambino più che i suoi sensi”. Si è creduto a torto per interessare e coinvolgere i bambini di sovraccaricare i libri a lui destinati di figure e illustrazioni, mentre occorre invece che “il libro si rivolga all'attività, e richiede che parti diverse siano congiunte insieme”. Si tratta di promuovere interesse appunto per il “lavoro costruttivo” (p. 200).

Da questi esempi si evidenzia l'opportunità della avvenuta pubblicazione di questi scritti, connessi in gran parte all'esperienza di educazione religiosa spagnola e ai testi relativi poi raccolti e pubblicati insieme nel 1970.

Fedeltà ai principi e accorte mediazioni

Sorge però spontanea la domanda: com'è che pur annunciati sulla rivista “Montessori” nel 1931 non vennero poi, salvo il primo, fin qui pubblicati? De Giorgi propone al riguardo una risposta molto interessante. E scrive (De Giorgi, 2013, p. 35) che “questo sforzo per scrivere (e pubblicare) testi di chiara matrice cattolica avesse, come obiettivo più profondo, quasi direi ‘strategico’, il tentativo di trovare una sponda nella Chiesa cattolica per resistere alle manovre fasciste tendenti a egemonizzarla e strumentalizzarla, fascistizzando il metodo (e perfino preparandosi ad un montessorismo senza Montessori). La ‘piccola conciliazione’ di settembre [1931] avrebbe poi fatto venir meno l'urgenza di tali pubblicazioni; così molti scritti, già pronti rimasero inediti”.

Bisogna qui ricordare che la Montessori non ha mai voluto deflettere dai suoi alti punti di riferimento di fedeltà al sapere scientifico, allo sviluppo individuale e sociale della libertà, alla liberazione del bambino dal dominio, anche camuffato di amorevolezza, dell'adulto, e all'incoraggiamento indiretto della sua creatività e della sua crescita completa, alla libera esperienza di una spiritualità antidogmatica e antiautoritaria. Insieme però ha dovuto fare i conti con le concrete realtà sociali e istituzionali, e ha dovuto affrontare lotte molto impegnative sia per non essere esclusa e sopraffatta (si pensi per cominciare alla sua grande battaglia per raggiungere la laurea in medicina), sia per ottenere l'appoggio organizzativo necessario per l'istituzione delle sue Case dei Bambini, delle sue scuole, dei suoi corsi, dei suoi convegni, per la pubblicazione delle sue riviste e dei suoi libri.

E così ha dovuto confrontarsi con la realtà del mondo liberale presto travolto dal fascismo del regime di Mussolini, della Chiesa cattolica, della Società teosofica, della società internazionale democratica. E qui si è mossa con estrema pru-

denza e capacità tattica e diplomatica, appunto con le sue “strategie”, con una “accorta politica” di mediazione e con grande “accortezza” (cfr. Foschi 2011b, pp. 20 e 26). Da qui anche alcuni “compromessi” ma pratici e di superficie e che non intaccavano la sostanza. La profonda dialettica tra scienza e misticismo, dice De Giorgi (De Giorgi, 2013, p. 10), rimasta “sempre aperta”, caratterizzava “una tensione che (...), nella prospettiva montessoriana, innervava una pedagogia della libertà, sempre attenta alla dimensione esistenziale concreta”, e aggiungerei alla pesante realtà storica con la quale via via fare i conti.

Senza tener conto di questo confronto non si comprende la complessa vicenda della Montessori, e non si capiscono i suoi insuccessi, specie qui in Italia, e insieme le sue straordinarie affermazioni, nel mondo e nei vari continenti.

Iniziative spezzate e aspirazioni mai interrotte

Ma gli inediti della Montessori pubblicati da De Giorgi comprendono anche una sua lettera del 29 luglio 1949, da Ayar a madre Tincani, che mostra, con quella del 7 agosto 1948 già ricordata resa nota da Scocchera, come la Montessori si auguri che il Vaticano appoggi l'imminente Congresso Internazionale Montessori di San Remo, aiutando la sua efficace riuscita, anche “a vantaggio dei cattolici”, contribuendo a far “conoscere il meccanismo psicologico dello sviluppo del bambino”. I bambini “vengono più o meno obbligati ad andare in Chiesa e vengono perciò a considerare la religione come una cosa noiosa. Niente è fatto per suscitare in loro il sentimento religioso”, mentre invece “non c'è nessuna religione che tanto avvicini al trattamento scientifico quanto la religione cattolica”. E insieme lamenta che i cattolici non tengano tanto presenti questi principi in India, poco impegnandosi nell'educazione religiosa, e propone che a San Remo sia invitato il gesuita padre T. N. Siqueira, rettore del St. Joseph College, Trichinopoly, che ha studiato e apprezza il suo metodo e che ben potrebbe illustrare il raccordo tra scoperte scientifiche e tradizione educativa della Chiesa (Montessori, 2013, specie pp. 361-362).

Scocchera con un'osservazione famosa ha scritto che “si potrebbe affermare che l'educazione confessionale nata in Spagna muore definitivamente in India” (Scocchera, 1997, p. 189). Si può osservare che se tale è di fatto la situazione nella realtà, diverse sembrano le intenzioni della Montessori che cerca di mantenere rapporti positivi con le autorità cattoliche. Ma sostanzialmente senza successo. A San Remo padre Siqueira non sarà invitato e nel suo lungo discorso padre Ceresi userà un tono benevolo, la dirà allineata con l'esempio evangelico. Ma poi la esorterà a valorizzare “il sentimento religioso infantile”. E in piena continuità con la linea codificata della *Divini Illius Magistri* seguirà a indicare la necessità di superare il naturalismo educativo, il peso negativo del peccato originale, la necessità di correggere il bambino” fin dalla più tenera infanzia” e del soccorso della Grazia.

Scriverà testualmente Ceresi (Ceresi, 1949, p. 456) che “si deve convenire (...) che l'educazione non è puro naturalismo pedagogico, che lasci al fanciullo l'iniziativa della sua formazione, come che dalla sua individualità egli non possa trarre

che il Vero e il Bene. Per noi, cristiani e cattolici, l'uomo da educare è l'uomo quale ci è fatto conoscere dalla Rivelazione, e dalla stessa retta ragione, l'uomo cioè, decaduto dallo stato originario, ma redento, da Cristo e reintegrato nella condizione soprannaturale di figlio adottivo di Dio, benché senza più l'equilibrio delle passioni. Restano quindi nella natura umana gli effetti del peccato originale, soprattutto l'indebolimento della sua volontà e le tendenze disordinate. Queste sono dunque da correggere, e viceversa sono da promuovere ed ordinare le buone, fino dalla più tenera infanzia; soprattutto si deve illuminare l'intelletto e fortificare la volontà con la Verità soprannaturale e i mezzi della Grazia" (Ceresi, 1949, p. 456).

Tutte posizioni che la Montessori pur affermando che la sua pedagogia coincide con l'illuminato insegnamento del Vangelo, ha fin lì respinto e che continuerà a respingere.

Sarà osservato che i bambini di tanti partecipanti al Convegno di San Remo, provenienti da diversi paesi, "appartenenti a diverse religioni", nelle scuole Montessori "lavorano insieme in completa armonia pronti ad aiutarsi scambievolmente". In sostanza si risponde a padre Ceresi che il metodo Montessori non è il metodo di una qualche particolare religione, perché la sua 'verità' è in grado di prescindere e perché il suo fondamento scientifico è autosufficiente" (Scocchera, 1990, p. 158).

Un laicismo perdurante e un cristianesimo a suo modo

Dunque De Giorgi, con le sue analisi e l'utilizzazione dei nuovi documenti, vuol mostrare il rilievo sempre esercitato sulla Montessori della componente cattolica. E certo si può convenire che a suo modo e in qualche maniera la Montessori rimase sempre legata alla fede ricevuta nella sua formazione, particolarmente da sua madre, e come si è detto particolarmente sviluppata e approfondita nella sua esperienza religiosa presso le suore FMM nel primo Novecento. Ma De Giorgi si propone anche uno scopo più impegnativo: quello di sfatare, come dice non senza asprezza, la "leggenda nera" della lettura di "una Montessori laicista, naturalista, anti-cristiana" (De Giorgi, 2013, pp. 5-6).

Ora per quanto riguarda direttamente la Montessori si può dire che se ebbe una formazione senza dubbio positivista sviluppò la sua ispirazione mai smentita scientifica in una dinamica di apertura alla costruttività innovativa dell'uomo e soprattutto del bambino, salva da pesanti datati condizionamenti deterministici. Un esempio: si guardi da ultimo alla sua adesione al neo-evoluzionismo dei De Vries e Nunn. Laica si mantenne per tutta la vita salvaguardando la libertà di coscienza e la positiva disponibilità al bene e all'auto-educazione da assistere solo con una educazione discreta e indiretta, che fa leva e ha fiducia nelle positive potenzialità intrinseche. Tutto ciò in una prospettiva di fiducia e di gioia, e senza cedimenti alcuno a un laicismo settario, nella salvaguardia invece della laica libertà da invadenze di ogni tipo.

Quanto al cristianesimo, se vi sono, ben poche in verità, pagine di esplicite adesione cattolica, mai nella Montessori si troveranno prese di posizione, espressioni di condanna del cattolicesimo e della religione cristiana.

Per quel che riguarda poi la teosofia, verso la quale senza dubbio ha per tutta la vita nutrito simpatia (a cominciare dalla iscrizione, poi non rinnovata, del 1899), va ricordato che questa si è sempre posta con disponibilità e collaborazione con ogni credo e fede, in primo luogo col cristianesimo. Un'immagine concreta? Si vedano le illustrazioni esemplificative inserite nel libro *Maria Montessori. Una biografia* di Paola Giovetti (cfr. Giovetti, 2009 e 2011, e su di questa riguardo al periodo indiano della "Dottoressa" anche Cives, 2010), che si è recata in India a vedere gli archivi, i luoghi, a incontrare i testimoni relativi alla sua permanenza ad Ayar (oltre che più brevemente in altri luoghi dell'India, del Pakistan, di Ceylon poi Sri Lanka...).

Ecco allora riprodotte nelle pagine a colori fuori testo, sorgenti presso il quartier generale della Società teosofica ad Ayar, le immagini della Chiesa di San Michele, della Moschea islamica, del Tempio di Zoroastro, del Tempio Sikh... Un modo insieme come si vede concreto quanto e più simbolico di rappresentare l'ecumenismo, da parte di un'istituzione, quella teosofica, "società adogmatica e interreligiosa" senza culto, impegnata anche a studiare "in modo comparato le religioni e i loro simboli" (Foschi, 2012, p. 174).

In realtà De Giorgi non si limita a rilevare il peso che senza dubbio il cattolicesimo ha avuto per tutta l'esperienza della Montessori. Vuol affermare anche una tesi a mio avviso molto discutibile, sostenuta con argomenti poco convincenti, che questo si sia sostituito, con una svolta radicale, al legame col "contesto, con prevalente timbro radical-massonico, che si ricapitolava nei nomi di Talamo – Credaro – Nathan" (De Giorgi, 2013, p.18).

Credo abbia sostanzialmente ragione in proposito Renato Foschi di osservare (Foschi, 2014, pp. 10-11) che "è senz'altro vero che (...) la studiosa avesse una religiosità profondamente influenzata dal cattolicesimo ed è vero che intorno al 1910 lei e le sue allieve, avevano intrapreso", come si è già prima ricordato, "una segreta formazione spirituale presso le FMM di via Giusti a Roma.

"Nello stesso tempo però (...) Montessori mantenne uno strettissimo legame con l'ambiente radical-socialista-massonico per tutto il resto della vita, sia attraverso una costante collaborazione con la Società Umanitaria di Milano, sia soprattutto per i rapporti molto stretti con la famiglia Nathan a Roma sin dai tempi del primo congresso delle donne italiane del 1908, fortemente voluto dal sindaco Nathan che appoggiò, peraltro, la decisione del comune di aprire altre Case dei Bambini al Portico di Ottavia e al Pincio dopo quelle 'private' ben conosciute di San Lorenzo e delle Francescane di via Giusti. Nel 1913, Montessori fu inoltre accolta negli Stati Uniti da un ambiente laico molto simile a quell'asse radical-massonico romano e il 6 dicembre tenne la sua prima conferenza americana nel Tempio Massonico di Washington (!). Nel 1915, per giunta, tornò negli Stati Uniti con Nathan in un viaggio di stato.

"In poche parole, l'esperienza montessoriana è molto complessa (...)"

E più oltre (p. 11): "Maria Montessori aveva certamente un profondo senso religioso, era cattolica, ma a suo modo. Nei suoi scritti troviamo ad esempio l'immagine di un Cristo trasfigurazione del sole con cui Montessori insegna ai bambini i solstizi e gli equinozi (*La vita in Cristo*, 1931/1949); non credeva

inoltre nel peccato originale: il bambino non nasce e con particolari macchie da ripulire o predestinato e soprattutto era educabile”.

I buoni rapporti con l'Umanitaria, l'ammirazione di Credaro

A proposito di alcuni punti richiamati da De Giorgi, penso siano poi opportune alcune annotazioni. La simpatia, poi ricambiata, della Montessori per il socialismo umanitario e riformista, manifestata fin dal discorso per l'inaugurazione della seconda romana Casa dei Bambini incluso nella prima edizione de *Il Metodo*, e continuata poi, in particolare verso l'Umanitaria e “La cultura popolare”, almeno fino alla repressione fascista, è felicemente rimasta (cfr. Cives, 2001, pp. 177-188).

La rottura poi, questa effettiva, della “Dottoressa” con l'ingegner Talamo e con il “Maestro delle Mura”, educatore e ceramista teosofa Francesco Randone, con cui aveva avviato comuni esperienze educative di cui a *Il Metodo* del 1909 (si veda al riguardo De Feo, 2011), sembrano non aver carattere generale e riferibili ai loro movimenti di appartenenza, ma da attribuire alla specifica suscettibilità della Montessori di veder salvaguardata l'autonomia del suo metodo, tutelata da ibridazioni e subordinazioni. Aspetto ben rilevato da De Giorgi (De Giorgi, 2013, pp. 29-30) quando osserva che “in realtà Maria Montessori, nel suo impegno educativo, fu sempre ‘montessoriana’: pronta alle convergenze – senza preconcetti ideologici e, ancor meno, politici – ma ferma in una prospettiva che non poteva mai ridurre il Metodo a tecnicismo didattico, meramente strumentale, fungibile in contesti pedagogici diversi (...): le sue indicazioni pratiche, lo stesso materiale di sviluppo dovevano allora rimanere intrinsecamente legati alla liberazione del bambino dalla tirannia dell'adulto e ad una pedagogia della libertà. Quando questo non le pareva garantito, ogni relazione si rompeva”.

Quanto all'interruzione dell'insegnamento universitario, alla “scuola magistrale” e al Magistero femminile di Roma, risulta attribuibile, come già quello per l'attività medica specifica, non a una estromissione d'autorità, ma al bisogno di rispondere alle esigenze delle scuole e dei corsi montessoriani nell'Italia e nel mondo, per cui non potevano più bastare per la Montessori congedi e comandi.

Di un abbandono di Credaro (del quale non risulta d'altronde provata, mi sembra, da lui sempre negata una sua iscrizione esplicita nella massoneria) per la nostra pedagogista non mi pare si possa parlare (cfr. per tutto il rapporto Montessori - “Rivista Pedagogica” – Credaro Cives, 2001, pp. 197-260). Se la sua “Rivista Pedagogica” accolse le famose stroncature di Della Valle e di Zanzi pubblicò pure articoli attenti e disponibili come quelli di Vidari e della Benetti Brunelli e difese esplicite del metodo quali quelle della maestra montessoriana Massa sulla base della sua diretta applicazione, e della Battistelli. Credaro pubblica sulla sua rivista, oltre nel 1930 a 20 suoi aforismi già apparsi a Berlino, nel 1933 il testo della conferenza dell'anno precedente della Montessori su *La pace e l'educazione* (il primo dei suoi interventi internazio-

nali per la pace), sul quale ha già riferito in termini sarcastici Emilio Bodrero a Mussolini. E siamo all'inizio degli anni '30, proprio alla vigilia delle avventure imperialistiche e belliciste del regime (e su tutto il tema dell'educazione alla pace della Montessori si può vedere ad esempio Trabalzini, 2011, e Cives, 1984, pp. 284-296).

A più riprese Credaro sulla rivista e al Senato rivendica di fronte all'invasione dei fascisti l'appoggio e l'incoraggiamento dati in varie forme e occasioni dall'Italia liberale alla Montessori. Per cui come ho ricordato nel 2001 (Cives, 2001, p. 254) sulla "Rivista Pedagogica" del 1930 si può leggere che "il suo metodo (...) è sì italiano in quanto creato da una illustre italiana, ma pel suo valore intrinseco e scientifico e per la sua essenza è internazionale e umanitario, *come il metodo Pestalozzi* [il corsivo è nostro]. Da qui l'apprezzamento del mondo intero, e specie nei paesi più disponibili al cosmopolitismo".

Sono importanti, prima la riservata benedizione di papa Benedetto XV, poi i benevoli e positivi apprezzamenti di papa Paolo VI, e quelli ancora di Giovanni Paolo II, si può aggiungere, che addita con Paolo VI "la sensibilità spirituale e femminile insieme – radici dei suoi meriti scientifici – che le aveva consentito la scoperta vitale del bambino e l'aveva portata a costruire su tale base un originale modello educativo" (cfr. A. Sc., 1996). Importanti e significativi, per quanto riguarda il secondo e il terzo pontefice di una accresciuta e crescente disponibilità, con l'avvio di un disgelo verso una studiosa e una pedagogia a lungo bloccate (non senza effetti fin qui e, specie prima, fino alla seconda guerra mondiale) dal sospetto espresso in forma ufficiale (pur come si è detto senza nominare la "Dottoressa") dall'enciclica D.I.M. del 1927 di papa Pio XI: la cui impostazione come abbiamo già visto ricordare da De Giorgi (De Giorgi, 2013, p. 56) in effetti "segnò il declino del metodo Montessori nel mondo cattolico italiano".

Un fatto importante: l'interruzione in India dell'educazione religiosa

Circa la questione dell'educazione religiosa per la Montessori un punto fondamentale, accanto a quello dei distinguo già richiamati della D.I.M., è poi la netta attestazione della pedagogista nella quinta edizione de *Il Metodo*, apparsa col titolo *La scoperta del bambino* in edizione inglese nel 1948, italiana nel 1950, che questa nella Case dei Bambini è ormai stata abolita. Infatti scrive qui la "Dottoressa" nel modo più esplicito: "L'esperimento di educazione fu ultimamente abolito nelle nostre Case dei Bambini perché esso si riferiva soltanto all'educazione religiosa cattolica, in cui è possibile fare la preparazione attiva per mezzo dei movimenti del corpo e degli oggetti, cioè di esercizi 'materiali', mentre questo non può farsi con altre religioni del tutto astratte" (Montessori, 1950, p. 326).

Augusto Scocchera ha ipotizzato che la vera motivazione di questa importante decisione sia stata di "opportunità pratica", nella considerazione della realtà multiconfessionale indiana, e ha ricordato che Aldo Capitini ha fatto presente che invece "anche le altre religioni si fondano su ricche analogie, di riti e di culto

che si prestano ad essere ‘materializzate’ nei gesti e nei movimenti del bambino” (Scocchera, 1997, p. 159). Per cui la motivazione non gli è parsa sufficiente.

Se dunque non appare per nulla superato il periodo scientifico e laico-radiale delle origini, all’opposto non sembra neppure senza seguito lo stesso suo “periodo 1922-1932, definito periodo confessionale” (cfr. Trabalzini, 2003, p. 205). Sembra piuttosto che ebbe simpatie alterne, e che mai “rinnegò nulla di quello che aveva fatto” (cfr. Foschi, 2012, p. 81). E si anticipa qui il tema della ricerca nella Montessori di “una mediazione continua, agganciandosi a quegli aspetti mai rinnegati del positivismo, della teosofia, del cattolicesimo, ma poi anche del liberalismo” (e si potrebbe aggiungere di fatto, anche se mai nominata, della democrazia) “e del fascismo” (questo solo si negato e anzi mai accettato sul piano dei principi, diversamente da quello dell’accordo pratico), “che sembravano poter favorire la modernizzazione in ambito educativo” (pp. 14-15).

E qui si inserisce il già ricordato, e più volte citato Renato Foschi, storico della psicologia, che si è particolarmente avvalso lui pure delle carte degli Archivi storici delle suore romane.

La teosofia come denominatore comune?

Foschi in questi ultimi anni si è specialmente dedicato allo studio della Montessori (cfr. Foschi, 2007, 2011a, 2011b; 2014; Alatri, Foschi, 2011), sulla quale ha scritto anche un’agile monografia, ricca di sensibilità didattica (Foschi, 2012).

Foschi sembra propendere per il considerare “probabilmente “la teosofia per la “Dottoressa” come “il più radicale tentativo di mettere insieme, adogmaticamente e sperimentalmente, in un terreno comune positivismo, emancipazione femminile, modernizzazione, liberalismo e ecumenismo” (p. 15). La teosofia avrebbe rappresentato a suo avviso, sempre “probabilmente”, come confermerà due anni dopo, “il più radicale e sincretico tentativo di mettere insieme, come minimo comune denominatore, scienza ed emancipazione femminile, modernizzazione e modernità”: questo sarebbe l’“unico legame” rimastole in piedi alla fine della vita (Foschi, 2011b, pp. 26-27).

Anche la Schwegman tende a considerare la sostanziale fedeltà della “Dottoressa” ai principi di base della teosofia, attraverso cui le era parso di raggiungere quella “dimensione sconfinata, eterna e non sessuata” che avrebbe costituito “l’ideale che dominò la vita della Montessori”. E insieme l’Autrice rileva come l’arrivo in India nell’autunno del 1939 “diede a Maria la sensazione di rientrare nella sua patria spirituale” (cfr. Schwegman, 1999, pp. 8, 111).

Pure Giovanna Alatri, principale intelligente promotrice con l’editore Leonardo de Sanctis delle recenti pubblicazioni, quanto mai acute e anticonvenzionali sulla Montessori di Fefè Editore, tra cui in primo luogo quel *La cura dell’anima di Maria Montessori* a cui ci siamo ampiamente riferiti (de Sanctis, 2011), ha osservato con Foschi che “è possibile ipotizzare che l’esperienza indiana con il lavoro in un ambiente culturale e spirituale nuovo e l’approfondimento del ‘piano cosmico’ possano aver dato a Montessori il senso del superamento della prospettiva confessionale” (Alatri, Foschi, 2011, p. 129).

In effetti il periodo di permanenza in India (1940-1946, 1947-1949), presso il quartier generale dei teosofi, con la presenza e la collaborazione intelligente, dinamica e affettuosa del figlio Mario (su di lui cfr. anche Cives, 2010), deve essere stato con la sua serena operosità e la festosa accoglienza con cui veniva ricevuta uno dei più felici e realizzati della vita della Montessori. Era veduta, riporta la Giovetti (Giovetti, 2005, p. 108), “come una divinità madre, con una missione da compiere”.

In un articolo, così la Giovetti (p. 110), Mario Montessori ha ricordato che sua madre “era ritenuta una sorta di profeta. Certi Hindus e Teosofi la consideravano la reincarnazione di qualche grande maestro religioso del passato. Ovunque eravamo trattati con il rispetto e la generosa ospitalità accordati ai guru. Lei era considerata una Maestra ispirata da Dio, venuta a rivelare le potenzialità mentali e spirituali dell’infanzia e a mostrare attraverso di esse il modo di redimere l’umanità – e io il suo devoto apostolo. Ovunque andassimo, la dottoressa Montessori era considerata una benedizione che entrava nella casa”. Si comprende come in quest’ambiente favorevole e incoraggiante di fiducia e di gioia, sostenuta organizzativamente e anche editorialmente dalla Società teosofica, abbia potuto sviluppare prospettive nuove, come quella, pur già anticipata nel breve soggiorno inglese, del “piano cosmico” del raccordo tra gli uomini e tra questi e la natura, con il “mantenimento dell’armonia del tutto attraverso rapporti di reciprocità” e integrazione, inserendo il bambino in modo attivo “nel grande spettacolo dell’evoluzione naturale e umana di cui è parte” (Trabalzini, 2011, p. 120). È in India che la “Dottoressa” sviluppa studi nuovi sul neonato e scopre le estreme potenzialità della inconscia “mente assorbente” dell’infanzia, su cui pubblica nel 1949 appunto *The absorbent mind* (Montessori, 1952), probabilmente il secondo libro per importanza da lei prodotto.

Viene da chiedersi a questo punto: allora la Montessori divenne da ultimo compiutamente teosofa? Per nulla affatto. “Della Società teosofica”, scrive la Giovetti (p. 40), “Maria Montessori accettò certamente il suo operare per un’umanità senza distinzione di razza, di credenza, di sesso, di casta o di colore. Non accettò però altri aspetti, per esempio la fede nella reincarnazione, e del resto del cattolicesimo, dal quale non si staccò mai, non accettò il concetto di peccato originale e quello di un’autorità che premia e castiga”.

Se c’è dunque una Montessori particolarmente vicina alla teosofia, cui ha guardato con simpatia fin da quando era non ancora trentenne, specie come si è visto nel periodo indiano, la “Dottoressa” non si è esaurita in tale filosofia religiosa, e non si è mai staccata dal cattolicesimo, pur rivivendo l’una e l’altro a modo proprio. Anche chi ha avvertito la accentuata simpatia montessoriana, specie negli anni ’40, per la dottrina di Ayar, non ha dimenticato le caratteristiche multilaterali, dialettiche e appunto complesse della Montessori, che dal loro intrecciarsi e stimolarsi reciproco, unite con altri filoni ed esperienze, ha ricavato stimolazione positiva e arricchimento.

Così lo stesso Foschi ha messo in evidenza che con la sua “vivacità complessa” e “umanità profonda”, “vi sono almeno una Montessori medico, una psichiatra, una pedagogista, una laica e attivista per l’emancipazione femminile, una imprenditrice, una teosofa e infine una cattolica praticante e leader carismatica” (Foschi, 1911a, p. 5).

E allo stesso modo ha ribadito (Foschi, 2012, p. 14), che “Maria Montessori è stata un medico, uno psichiatra, un antropometrista (...), una ‘esperta’ di psicologia sperimentale, una pedagogista, un politico” (anche se il senso di ciò richiederebbe chiarimenti), “una femminista, una teosofa, una laica, una cattolica. Lo scienziato Montessori ha sintetizzato, da ognuna di queste ‘nascoste’ e, per certi versi, contrapposte personalità, elementi che ritroviamo nelle sue applicazioni pedagogiche e nel suo metodo”.

Ma la scoperta e l’educazione del bambino sono il suo vero ancoraggio

Ma è qui, nella sua pedagogia e nel suo metodo, il vero approdo e l’unificazione costruttiva del suo pensiero e della sua opera, il suo impegno insieme teorico e concreto per la costruzione, ad usare il suo linguaggio dell’“Uomo Nuovo”, attraverso l’emancipazione e il sostegno positivo del Bambino Nuovo.

Qui si saldano la originale elaborazione scientifica e la personale ricerca spirituale della Montessori. Una scienza da un lato in libera evoluzione, nel confronto personale con gli sviluppi anche più avanzati della scienza moderna, e che passa come vedevamo dalla antropologia di Sergi all’antropologia pedagogica che guarda al superamento ottimistico dei vincoli del determinismo, dalla psicologia clinica e della pedagogia emendativa di Itard, Séguin, Bourneville all’evoluzionismo di Lamarck, dal neoevoluzionismo di De Vries e Naegeli alla psicoanalisi di Adler, anticipando gli sviluppi nuovi dell’ecologia, dello strutturalismo (cfr. tra l’altro Fornaca, 1995; Cives, 1984, pp. 261-296; Laeng, 1997).

Dall’altro lato un impegno spirituale che muovendosi liberamente tra cattolicesimo e teosofia e utopia cosmica vuole affermare fiducia nelle potenzialità immense e non valorizzate dell’umanità intera e sostenere così nella realtà della società la personalità fin lì mortificata della donna, la figura fino ad allora umiliata ed esclusa dell’handicappato, bambino in particolare, il tesoro in gran parte inconscio per lo più ignorato e anzi ostacolato, suscettibile di una espansione originale e quasi infinita, della mente del bambino, e con questa, indissolubili, dei poteri del suo corpo, e in primo luogo dei suoi sensi, con la loro attività.

Tutto questo unito, indagine della scienza e esperienza della spiritualità, trova nella Montessori il suo punto di raccordo, di valorizzazione piena e di rilancio, come rilevato, nella sua pedagogia e nel suo metodo educativo, specie dell’infanzia, che supporta nel suo cammino di libertà una prospettiva ideale di emancipazione e riscatto a una pratica concreta educativa non coercitiva e condizionatrice ma capace di promuovere e sostenere per vie indirette un intero processo di crescita illimitata e di autoeducazione.

Spirito montessoriano di libertà. Ben avvertiva con straordinaria acutezza nel 1952 don Sturzo, che già dai primi anni Venti si era interessato in Sicilia pur senza successo per la sua diffusione, come la mancanza di libertà e l'uniformità del nostro insegnamento avessero in Italia reso così difficile la diffusione del metodo Montessori. E aggiungeva che “forse c'è di più: una diffidenza verso lo spirito di libertà e di autonomia della persona umana”, che è alla sua base (cfr. Scocchera, 1990, pp. 151, 210; Scocchera, 1997, pp. 179-180; Cives, 2009, pp. 45-46; De Giorgi, 2013, pp. 21, 99-100).

Specificità montessoriana. È stato più volte ricordato che quando le si chiese se era teosofa rispose: “Sono montessoriana”. Non era, sono convinto, una risposta elusiva e di cortesia, per non scontentare qualcuno. La risposta era sincera. La Montessori rivendicava la sua indipendenza e originalità. Al cui centro era la sua conoscenza fiduciosa e positiva del bambino e la costruzione di un metodo adatto ad “ingrandirlo” stimolando senza la seduzione e la violenza dei premi e dei castighi, senza coercizione ad accrescere, a sviluppare le sue potenziali sconfinite capacità.

Qui, ripeto ancora, il nocciolo, qui l'originalità decisiva dell'insegnamento della Montessori. Per il quale a ragione è stato scritto che “dalle sue opere emerge (...) che era sicuramente pacifista, antidogmatica, con un forte senso della propria e dell'altrui libertà. Voleva cambiare il mondo con un'educazione a misura del bambino. Questo sembra *il suo messaggio più veritiero*” (Foschi, 2014, p. 2, il corsivo è mio).

Con la sua straordinaria capacità intuitiva precisava già nel 1952 Luigi Volpicelli, di cui mi onoro di essere stato scolaro e collaboratore, che “c'è (...) una Montessori positivista (prima edizione de *La Pedagogia Scientifica* e scritti precedenti), c'è una Montessori idealista (la terza edizione de *La Pedagogia Scientifica* e *L'Autoeducazione*)”, (ma qui avanzerei qualche perplessità), “ce n'è una cattolica, ce n'è un'ultima che chiamerei del dopo-guerra '44, umanitaria e pacifista, ma in tutte queste trasfigurazioni è sempre lei *Maria Montessori del bambino*” (Volpicelli, 1957, p. 87, il corsivo è mio, cit. in Trabalzini, 2003, p. 232).

È alla risoluzione del problema dell'educazione liberatrice del bambino che si rapportano e motivano, prendendone senso, tutti gli incontri scientifici, culturali, sociali e spirituali della Montessori (e abbiamo visto che non sono pochi). È la Montessori del bambino la vera, l'autentica Montessori. Qui la sua specificità, qui la sua stimolante attualità.

L'“educazione dilatatrice” la posizione più avanzata e sintetica della Montessori.

Ho seguito con forse eccessiva attenzione scrupolosa, mirando a promuovere la loro consultazione e il loro confronto quanto più diretti e dando direttamente ad essi quanto più possibile la parola, alcuni penetranti studi recenti su Maria Montessori, che in vari casi si sono avvalsi anche nel modo più specifico dei documenti degli Archivi delle suore FMM e MS. Da questi si sono potute ricavare la conoscenza più approfondita della componente cattolica della

sua esperienza e il senso accresciuto di quella complessità della Montessori, da cui ho preso le mosse.

La cattolicità, mai interrotta, della “Dottoressa” mi è parso sia risultato che sia una componente mai smentita. Del resto non va dimenticato che una “costola” di educazione montessoriana, inventiva pur se insieme ortodossa, si è staccata, facendosi autonoma, dal ceppo montessoriano. Così, “a testimonianza della problematicità e complessità della pedagogia montessoriana, ispirandosi al suo libero sviluppo, è sorto dopo la seconda guerra mondiale, promosso in Italia per iniziativa di Costa Gnocchi, Sofia Cavalletti e Gianna Gobbi, il movimento per il metodo di formazione religiosa, per bambini, ragazzi, adolescenti, impiegando la Bibbia e la simbologia liturgica con la discreta mediazione del catechista in un ambiente attrezzato. L’indirizzo è cattolico, ma con iniziative interreligiose. Il movimento si intitola catechesi della ‘Parabola del Buon Pastore’” (Cives, 2009, pp. 28-29).

Se però quella componente cattolica non va dimenticata (e tutti questi studi sono avvalsi a vederne meglio, nelle sue ondulazioni, il peso e la rilevanza), questa non credo neppure vada isolata e sottratta al dinamico confronto, e la compresenza, con le altre esperienze montessoriane. Da qui appunto l’accreciuta consapevolezza della complessità della Montessori, vissuta in un periodo di profonde trasformazioni politiche, culturali, morali. Verso di queste la “Dottoressa” si conferma che ha saputo guardare con originalità, muovendosi a liberarsi con genialità – pur non senza contrasti, dialetticità, contraddizioni da mediare, però mai rinunciando alla propria specificità – dalle chiusure del passato, e aprirsi ad un più libero futuro, ancora in via di attuazione.

In tutto questo si è visto come il suo ancoraggio e il suo più ricco apporto è stato lo sviluppo di una nuova e più fiduciosa conoscenza del bambino e di una pedagogia che “ingrandisce” e “di vastità”, come l’ha voluta definire, proprio nel periodo indiano, “pedagogia dilatatrice”, sviluppata soprattutto in *Formazione dell’uomo* nel 1949 (Montessori, 1993), in cui maturano col più grande respiro e si espandono le radici già poste da lei in precedenza (e sulle anticipazioni relative, specie quelle dell’educazione del 1926 de *Il Metodo*, cfr. Trabalzini, 2003, pp. 190-193, 222 nota).

La pedagogia e il metodo, è stato osservato, sono il punto di raccordo di tutta la ricerca e operosità della Montessori. E queste credo appunto si esprimano meglio nella prospettiva della “educazione dilatatrice” per cui “si corregge solo dilatando” (Montessori, 1993, p. 50) e che penso costituisca, a torto poco considerata, la formulazione più avanzata, ispirata e universale del suo pensiero, vicina anche alle speranze di ricostruzione del secondo dopoguerra, dopo l’avvenuta catastrofe.

Con l’“educazione dilatatrice” “si tratta di ingrandire il mondo in cui languisce oggi il fanciullo”, di “liberarlo da catene che gli impediscono di avanzare”, di “moltiplicare alla sua portata i motivi di interesse che soddisfino più profonde tendenze sepolte nell’animo”, di “invitare a conquistare nell’illimitato anziché reprimere i desideri di possedere ciò che posseggono i vicini”. In sintesi si tratta di indirizzare “all’idea alta del mondo e del destino individuale” (p. 51).

Osservavo nel 2008 (Cives, 2008, pp. 9-10) che nel programma dell'“educazione dilatatrice”, “oltre i livelli ristretti dell'individualismo e del possesso, del dominio e oggi diremmo del ‘consumismo’, v'è un'alta, appunto, vasta proposta educativa. Si tratta di formare alla ‘grandezza’: è in questo cammino che si annullano e si superano i contrasti, i limiti, gli interessi banali e ristretti e si costruisce un degno livello di umanità. Va notato che in questa prospettiva si supera l'idea di realizzare compiti sia pur nobili, stabili e predestinati dalle leggi della natura, con una visione finalistica, pur qualche volta presente nella riflessione montessoriana, ma si schiude un cammino e un impegno creativo inesauribile anche senza respingere le norme che si è data la società umana. Qui si punta alla costruzione, a cui la Montessori aveva cominciato a guardare fin dall'inizio del Novecento, attraverso un Bambino Nuovo, di un Uomo Nuovo e di un Mondo Nuovo, in una larga prospettiva cosmica”.

Come si vede torna il punto di partenza, ma qui potenziato dalla sempre più radicata fiducia nelle illimitate capacità creative del bambino, con una intonazione utopica ma insieme realistica, per la concretezza delle realizzazioni educative via via realizzate. Sono tanto quella fede nell'infanzia che queste ultime che continuano a costituire le ragioni del fascino del “metodo” e del pensiero educativo della Montessori che l'ha sorretto. Tanto geniale quanto complessa e *sui generis*.

Allora Montessori tra scienza e spiritualità. E aggiungeremo: laicità. Tutto questo si può dire infatti che è svolto in una chiave laica distintiva: nel senso di costante salvaguardia della libertà della sua ricerca, e soprattutto dell'obiettivo decisivo della libertà da promuovere attraverso l'educazione salva da coercizioni esterne restrittive che intacchino e invalidino la fiducia positiva nella verità emancipatrice, e della “dilatazione” infinita e “in direzione cosmica” del bambino, compreso e “aiutato a fare da sé”. E attraverso di lui dell'uomo.

Per il progetto utopico di un mondo felice di armonia, e collaborando per “la liberazione di tutta l'umanità” (Montessori, 1993, p. 23).

Riferimenti bibliografici

- G. Alatri, *Maria Montessori e l'educazione morale, spirituale e religiosa nelle scuole dell'infanzia*, in Leonardo de Sanctis (a cura di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Roma, Fefè Editore, 2011, pp. 31-47.
- G. Alatri, con R. Foschi, *L'educazione religiosa nella Casa dei Bambini*, in Leonardo de Sanctis (a cura di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Roma, Fefè Editore, 2011, pp. 124-131.
- A. Sc. (Augusto Scocchera), *La donna del Papa*, in “Vita dell'infanzia”, a. XLV, n. 8, ottobre, 1996, p. 25.
- suor C. Bazin, *Maria Montessori incontra il Cattolicesimo delle Suore Francescane di Maria*, in Leonardo de Sanctis (a cura di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*,

- Roma, Fefè Editore, 2011, pp. 49-65.
- S. Bucci, *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel alla Montessori*, Roma, Bulzoni Editore, 1990.
- padre V. Ceresi, *Lo spirito religioso del metodo Montessori*, in *Atti del VIII Convegno Internazionale Montessori*, presieduto da Maria Montessori, San Remo 22-29 agosto 1949, Roma, Ente Opera Nazionale Montessori, 1950, pp. 446-463.
- G. Cives, *L'educazione in Italia. Figure e problemi*, Napoli, Liguori, 1984.
- G. Cives, *Maria Montessori un personaggio grande e complesso*, in "Vita dell'infanzia", a. XLVIII, n. 8, ottobre, 1999, pp. 7-8.
- G. Cives, *Maria Montessori pedagogista complessa*, Pisa, Edizioni ETS, 2001.
- G. Cives, *L'educazione dilatatrice di Maria Montessori*, Roma, Anicia, 2008.
- G. Cives, *Maria Montessori pedagogista sui generis*, in "Pedagogia e Vita", n. 5-6, settembre-dicembre, 2009, pp. 16-36.
- G. Cives, *Il periodo indiano di Maria Montessori*, in "Studi sulla formazione", a. XIII, n. 1, 2010, pp. 95-98.
- G. De Feo, *Maria Montessori, Francesco Randone e la Società d'Arte Educatrice*, in Leonardo de Sanctis (a cura di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Roma, Fefè Editore, 2011, pp. 67-77.
- F. De Giorgi, *Maria Montessori modernista*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", n. 16, 2009, pp. 199-216.
- F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010.
- F. De Giorgi, *Autorità fascista e libertà cristiana. Due lettere di Giovanni Modugno a Marco Agosti e Vittorio Chizzolini (1936)*, in Luciano Caimi (a cura di), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, pp. 101-111.
- F. De Giorgi, *Ideali educativi e cattolicesimo militante in p. Gemelli*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", n. 19 (monografico su "Gemelli, l'Università Cattolica e la ricerca scientifica fra le due guerre"), 2012, pp. 107-116.
- F. De Giorgi, *La scuola materna e l'insegnamento della religione cattolica nel secondo dopoguerra*, in Luciano Caimi, Giovanni Vian (a cura di), *La religione istruita nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, Brescia, Morcelliana, 2013a, pp. 313-336.
- F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo*, in Maria Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, a cura di Fulvio De Giorgi, Brescia, La Scuola, 2013b.
- L. de Sanctis (a cura di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Roma, Fefè Editore, 2011.
- R. Fornaca, *Maria Montessori tra neo-evoluzionismo e complessità*, in "Vita dell'infanzia", a. XLIV, n. 6, luglio-agosto, 1975, pp. 69-79.
- R. Foschi, *Maria Montessori e la prima Casa dei Bambini dell'Istituto Romano*

- dei Beni Stabili* (1907), in “Giornale di storia contemporanea”, a. X, n. 2, dicembre, 2007, pp. 160-174.
- R. Foschi, *La molteplicità scientifica di Maria Montessori*, in de Sanctis Leonardo (a cura di), *La cura dell’anima in Maria Montessori. L’educazione morale, spirituale e religiosa dell’infanzia*, Roma, Fefè Editore, 2011a, p. 5-6.
- R. Foschi, *Maria Montessori tra antropologia, psicologia e modernismo*, in de Sanctis Leonardo (a cura di), *La cura dell’anima in Maria Montessori. L’educazione morale, spirituale e religiosa dell’infanzia*, Roma, Fefè Editore, 2011b, pp. 9-29.
- R. Foschi, *Maria Montessori*, Roma, Ediesse, 2012.
- R. Foschi, *Né scomuniche, né annessioni: la complessa sociabilità di Maria Montessori*, in “Erasmus notizie”, a. XV, n. 1-2, 2014, pp. 10-11.
- P. Giovetti, *Maria Montessori in India. I rapporti con la Teosofia e la Società Teosofica*, in de Sanctis Leonardo (a cura di), *La cura dell’anima in Maria Montessori. L’educazione morale, spirituale e religiosa dell’infanzia*, Roma, Fefè Editore, 2011, pp. 70-91.
- G. Honneger (a cura di), *Roma: il Corso Montessori del 1919 e la Casa dei Bambini presso il Convento delle Suore Francescane di via Giusti 12* in “Il Quaderno Montessori”, a. XIII, n. 51, autunno, 1996, pp. 109-136.
- R. Kramer, *Maria Montessori: a biography*, New York, Da Capo Press, 1976.
- M. Laeng, *Proposta di un manifesto per una pedagogia strutturalista*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 1997.
- M. Montessori, *Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza*, in “Il Risveglio educativo”, a. XV, p. 17, 10 dicembre, pp. 130-132, e a. XV, n. 18, 17 dicembre, 1898, pp. 147-148 (poi in “Vita dell’infanzia”, n. XLIV, n. 4, aprile 1995, pp. 4-9).
- M. Montessori, *Il segreto dell’infanzia*, Milano, Garzanti, 1950a (ed. orig. in francese 1936).
- M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1950b (ed. orig. in inglese 1948).
- M. Montessori, *I bambini viventi nella chiesa* [1922], *La vita di Cristo* [1931], *La Santa Messa spiegata ai bambini* [ed. orig. in inglese 1932], con introduzione di Sofia Cavalletti, Milano, Garzanti, 1970b.
- M. Montessori, *Psicoaritmetica*, Milano, Garzanti (ed. orig. 1934), 1971.
- M. Montessori, *Formazione dell’uomo*, Milano, Garzanti (I ed. 1949), 1971.
- M. Montessori, *Cristo e il bambino*, a cura di Augusto Scocchera, in “Vita dell’infanzia”, n. 4, aprile, 2000a, pp. 4-6.
- M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato alla Casa dei Bambini*, edizione critica, a cura di Paola Trabalzini, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2000b.
- M. Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell’uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, a cura di Augusto Scocchera, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002.
- M. Montessori, *Psicogeometria*, dattiloscritto inedito a cura di Benedetto

- Scoppola, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori – AMI, 2011 (già in una redazione provvisoria, Barcellona, Araluce, 1934).
- M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, a cura di Fulvio De Giorgi, Brescia, La Scuola, 2013.
- F. Pesci, *La persistenza del movimento montessoriano. Un fenomeno ancora da studiare*, in Giacomo Cives, Marco Antonio D'Arcangeli, Paola Trabalzini, *Montessoriana. Incontri italiani*, Pescara, Libreria dell'Università Editrice, 2010, pp. 19-32.
- M. Schwegman, *Maria Montessori*, trad. it., Bologna, Il Mulino, 1999.
- A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- A. Scocchera, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 1997.
- A. Scocchera, *Introduzione a Mario Montessori*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 1998.
- P. Trabalzini, *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Roma, Aracne, 2003.
- P. Trabalzini, *Costruire la scienza della pace*, in L. de Sanctis (a cura di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Roma, Fefè Editore, 2011, pp. 113-125.
- P. Trabalzini, *Il metodo Montessori nella critica cattolica*, in Giacomo Cives, Marco Antonio D'Arcangeli, Furio Pesci, *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti italiani del Novecento*, con introduzione di G. Cives, Roma, Università Italia, 2013, pp. 175-196 (già in "Scuola e Città", a. L, 30 aprile 1999, pp. 131.139).
- L. Volpicelli, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Brescia, La Scuola, 1957 (I ed. 1952).

Mystica ac institutio. Gli *Esercizi spirituali* e Pierre Favre¹

Francesco Mattei, Cristiano Casalini

1. *Mistica e pedagogia*

Mistica e pedagogia: una strana coppia! Una coppia che, all'occhio del disciplinarista di professione, potrebbe suscitare perplessità o sospetti². Eppure, una lista non breve di opere mistiche documenta vicinanze esplicite tra la parola mistica e il lessico educativo. Se ne trova testimonianza nelle opere dei grandi mistici (da Ildegarda di Ingen a Meister Eckhart, da Bonaventura da Bagnoregio a Giovanni Taulero, da Giovanni della Croce a Teresa de Avila), opere in cui soggiorna, non raramente, l'inquieto ospite della formazione³. E proprio a questo ospite, inquieto e inquietante, è dedicato il presente intervento. Che vuole presentarsi come uno studio di caso o, forse, di prospettiva. Mistica e pedagogia sono infatti concetti pienamente operanti almeno in un caso storico-educativo di grande successo e di lunga durata: quello dei gesuiti.

La storiografia tradizionale sui gesuiti ha indotto a leggere il corpo educativo della Compagnia con le belle evidenze della sua ossatura normativa,

¹ I parr. 1-2 sono da attribuire a F.M. (Università Roma Tre); 3-6 a Cristiano Casalini (Università di Parma-Boston College).

² Si ricordano qui, invece, alcuni lodevoli tentativi: Mario Manno, *L'attualismo come pedagogia mistica*, in Piero Di Giovanni (a cura di), *Giovanni Gentile. La filosofia italiana tra idealismo e anti-idealismo*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 272-305. Alberto Granese, *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*, CEDAM, Padova 2003; Id., *Interpretazioni bibliche e filosofia morale*, Armando, Roma 2011. In dialogo con Mario Manno, tra le altre cose, anche sui nodi teoretici del discorso mistico: Francesco Mattei, *Itinerari filosofici in pedagogia. Dialogando con Mario Manno*, Anicia, Roma 2009. Da un punto di vista storico-pedagogico, invece, alcuni aspetti di questo rapporto sono stati indagati, in anni ormai lontani, da Garin, Laeng, Volpicelli.

³ La metafora dell'*itinerarium*, a cui già la cultura neo-platonica ed ermetica aveva attinto come immagine paidetica, è ben presente nella letteratura mistica. Altrettanto lo è l'immagine del castello, che largo seguito troverà nella letteratura utopica. L'immagine riveste una duplice funzione: è indirizzata al lettore dell'opera, come strumento evocativo, e ha una funzione propriamente educativa intratestuale, segnando l'ascesa contemplativa del mistico in tappe progressive. Sulla funzione della metafora in tali contesti, v.di Hans Blumenberg, *Paradigmi per una metaforologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009. V.di anche Id., *Naufragio con spettatore*, Il Mulino, Bologna 2001.

tenendosi ferma (ma forse sovrastimandone la portata) alla *Ratio studiorum*, alla cultura scolastica, alle documentatissime storie dei collegi. Raramente, però, essa ha dato ragione della pur continua emersione di una massa intransparente: quella del *discorso mistico*. Che è presente, e ostinatamente, nel corpo gesuita. L'educazione della Compagnia non è infatti pensabile senza la sua cornice mistica, una cornice che affonda le sue radici nella spiritualità mistica del fondatore e in quella dei suoi primi compagni.

L'affermazione, per chi è poco aduso alle dispute interne (tuttora vive) tra i gesuiti, potrebbe sembrare forte. E chiama in causa il rapporto tra ascetica e apostolato, *consueta ministeria* ed educazione, un rapporto intrecciato con un misticismo che sempre aleggia tra i gesuiti, anche se all'ombra di una ben dissimulata *concordia discors*. Perciò essa va argomentata. E i linguaggi adatti allo scopo sono fatalmente molteplici. La traccia del mistico è depositata nei testi. Ma questi risultano scritti perlopiù in seconda istanza e si costituiscono come segni pedagogici: come testimonianza, cioè, intesa indicare ad altri la via da non trascurare. Essi vengono sempre dopo l'esperienza⁴. Rivestono natura educativa. Giocano il gioco della trasmissione. L'esperienza originaria del mistico, invece, si rivela anzitutto all'interno di un'azione. Nell'atto di una contemplazione, nell'intimità di un "fare". Perciò l'indagine che lo concerne deve sapersi muovere con intelligenza ermeneutica nei vari contesti di discorso. In alcuni casi, deve anche sapersi ritirare dalla razionalità della speculazione filosofica⁵ e farsi racconto storico. Sempre custodendo, però, la necessità di

⁴ Definendo il termine "spiritualità" per indagarne la presenza in Tommaso d'Aquino, Jean-Pierre Torrell descrive questa *secondarietà* del testo (dottrina) rispetto all'esperienza spirituale: «Insegnata da una persona anch'essa ammirevole a causa della sua spiritualità personale, questa dottrina consiste il più delle volte nel dare forma alla propria esperienza vissuta, a volte appena liberata dai suoi tratti più immediatamente personali. Pensiamo qui certamente agli scritti dei santi, a Teresa d'Avila, o a Giovanni della Croce, alle raccomandazioni pratiche di sant'Ignazio (...)» [Jean-Pierre Torrell, *Tommaso d'Aquino maestro spirituale*, Città nuova, Roma 1998, p. 30]. Questa sistematizzazione di un'esperienza vissuta deve tuttavia essere concepita, come già ricordava Maritain, in senso pedagogico: «Proponendo al discepolo le regole concrete di un agire secondo un certo spirito, il loro scopo è quello di provocare in lui il rinnovamento dell'esperienza originale o almeno la comparsa di una esperienza simile» [*Ibidem*]. Cfr. Jacques Maritain, *Distinguer pour unir ou Les degrés du savoir*, Paris 1946², in part. il cap. VIII: «Saint Jean de la Croix praticien de la contemplation».

⁵ Per Michel de Certeau, questa esigenza è direttamente avanzata dallo statuto della mistica come "discorso scientifico" [cfr. Michel de Certeau, *La Fable mystique. XVI^e-XVII^e siècle*, II (édition établie et présentée par Luce Giard), Gallimard, Paris 2013, p. 30-31]. Di diverso avviso Pierre Hadot [*Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, Oxford University Press, Oxford 2005]. È interessante notare come per Certeau siano le scienze sociali (a cui appartiene anche la pedagogia) sorte nel XIX secolo, e non la filosofia, a sovrapporre il proprio statuto a quello della Mistica come scienza. «L'émergence et la différenciation des sciences sociales entraînent aussi une érosion de la philosophie, malgré son apparente prospérité académique et professionnelle» (*Ibid.*, p. 32). Di questo l'indagine storiografica non può non tener conto. «La fondation des sciences sociales, institution conquérante depuis la fin du XIX^e siècle, a entraîné un reclassement de toutes les manifestations religieuses. Aux luttes traditionnelles entre institutions du sens (...), se

intrecciare le fonti fuori dal testo, i segni di una presenza fisica, i documenti che, fra loro alludendo, disegnano del mistico il profilo spirituale.

Fu dunque un mistico Ignazio di Loyola? La questione è stata spesso affrontata in modo diretto. E lo si è fatto con visione disciplinare: chi in chiave storico-filologica, chi in chiave teologica, chi in chiave spirituale⁶. Si è trattato, di solito, di un gioco teoretico circoscritto a poche fonti (su tutte, gli *Esercizi spirituali*), ma troppo interno all'analisi di un testo, testo che fu concepito per essere più "praticato" che letto⁷. Questo disegno ignaziano richiama così una socialità originaria degli esercizi spirituali, socialità fondata su un piano pedagogico: gli esercizi devono essere praticati, somministrati ad altri, e la loro propagazione esige una formazione per coloro che, a loro volta, li somministreranno. Perciò un'indagine sulla spiritualità di Ignazio, che si esprime in modo eminente negli *Esercizi*, non può non coinvolgere quel *milieu* sociale che ha costituito il suo primissimo campo di applicazione, sperimentazione, ma anche rielaborazione e co-costruzione. Non può non coinvolgere, cioè, i suoi primi compagni.

Un'immagine dalla lunga tradizione presso la Compagnia identifica il profilo dei gesuiti come quello di «contemplativi in azione». E spesso su questa immagine la storiografia ha lavorato, interpretandola come la cifra della differenza gesuita rispetto al panorama degli ordini religiosi coevi. Ma, come ogni etichetta, l'espressione "contemplativi in azione" ha poi avuto una fortuna propria. L'ambiguità (o la polisemia) inaggirabile che la abita ha generato tradizioni ermeneutiche divergenti. Così, riguardando il profilo essenziale del gesuita, la sponda storiografica è, in ordine di tempo, l'ultima a porre l'espressione "contemplativi in azione" come problema interpretativo. Infatti, molto prima del punto di vista *esterno* della storiografia, l'espressione si è configurata come un problema *interno* alla stessa Compagnia. Lì le diverse interpretazioni hanno corrisposto a diverse impostazioni culturali, organizzative e (in fondo) politiche dell'Ordine.

substitue la coupure qui instaure un champ de savoir et qui oppose l'institution scientifique à des "phénomènes" (historiques, sociaux ou psychologiques) relevant désormais de la juridiction. Résultat d'un procès historique de plusieurs siècles, cette institution enlève peu à peu aux Églises la gestion intellectuel de leur héritage» (Ibid., p. 31-32).

⁶ Di questa abbondante letteratura si vedano, ad esempio, Calveras e Candido de Dalmasas (a cura di), *Sancti Ignatii de Loyola Exercitia spiritualia*, in Monumenta Historica Societatis Iesu, serie II, vol. 1, Institutum Historicum Societatis Iesu, Roma 1969, pp. 39-60; Ignacio Iparagirre, *Historia de la práctica de los Ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola*, 3 voll., Bilbao 1946-1973), in part. vol. I, *Práctica de los Ejercicios de San Ignacio de Loyola en vida de su auctor (1522-1556)*, pp. 29-40; Pedro de Luteria, "La 'Devotio Moderna' en el Montserrat de San Ignacio", *Estudios Ignatianos*, II, (1957), Roma, pp. 73-88; Id., "Libros de horas, Anima Christi, y Ejercicios espirituales de San Ignacio", *Estudios Ignacianos*, cit., pp. 99-148; Juan Plazaola (a cura di), *Las Fuentes de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Actes del Simposio Internacional (Loyola, 15-19 Septiembre 1997)*, Bilbao 1988; Terence O'Reilly, "Saint Ignatius and Spanish Erasmianism", *Archivum Historicum Societatis Iesu*, 43 (1974), pp. 310-321; Marjorie O'Rourke Boyle, "Angels Black and White: Loyola's Spiritual Discernment in Historical Perspective", *Theological Studies*, 44 (1983), pp. 24-257.

⁷ V.di John O'Malley, *I primi gesuiti*, Vita e Pensiero, Milano 1994, p. 43.

Nella comune (e ancora presente) autorappresentazione dei gesuiti due sono le tradizioni interpretative più forti di questa formula: una è di carattere apostolico, l'altra spirituale. Secondo Mucci, «la prima interpretazione accentua “il fine della perfezione e dell'aiuto del prossimo a gloria di Dio che la Compagnia persegue”. La seconda, “proponendosi di aiutare le anime a raggiungere il loro fine ultimo e soprannaturale”, privilegia “i mezzi che congiungono lo strumento con Dio e lo dispongono a lasciarsi guidare bene dalla mano divina”»⁸.

Secondo questa interpretazione, nell'«unica» spiritualità gesuita si sono sviluppate due «scuole», la prima delle quali si sarebbe imposta sulla seconda, privilegiando il campo dell'azione rispetto a quello della contemplazione interiore. Dunque, da un lato la tensione verso l'altro, il campo pratico dell'agire, l'ascesi, la parola; dall'altro, la contemplazione di Dio, il ripiegamento interiore, la mistica e la visione.

Nel primo caso, l'attività del gesuita è rivolta alla salvezza del prossimo, solo possibile a patto di farsi strumenti di un Dio che gli *Esercizi* descrivono *ad modum laborantis*. E qui il panorama teologico è evidente: *charitas forma virtutum*, l'orizzonte delle grazie *gratisdatae*, i doni dello Spirito della lettera paolina. Un panorama adatto ad integrarsi bene, in fondo, con le architetture della chiesa post-tridentina.

Nel secondo caso, invece, i riferimenti teologici sembrano disegnare un profilo diverso. Si avvertono dinamica interiore e sapore agostiniano: un riferimento alla semantica della luce, del contemplare e dello speculare, alle *ragioni del cuore* e a quella geometria delle passioni che, curiosamente, troverà nella Francia di Port-Royal l'*humus* migliore per attecchire. Ma, al momento della comparsa della Compagnia, questa semantica era per la Chiesa una *suspect zone*, un fenomeno scarsamente controllabile nei suoi esiti e, spesso, pericolosamente centrifugo rispetto all'istituzione e alla gerarchia. Non che mistici o visionari non avessero popolato la religiosità dei secoli precedenti, ma, nella prima metà del Cinquecento, “contemplativi” e uomini spirituali vennero spesso associati ad una cultura proto-cripto-protestante. E ciò accadde in particolare proprio nella Spagna di Ignazio di Loyola⁹.

Se si accetta questa divisione in due scuole gesuitiche di spiritualità (quella apostolica e quella mistico-spirituale), il luogo del loro incontro e della loro

⁸ Giandomenico Mucci S.I., “Presentazione” a Ignazio di Loyola, *Esercizi spirituali. Con il commento di Louis Lallemand*, La Civiltà Cattolica, Roma 2006, p. 7. I citati interni sono tratti direttamente dalle *Costituzioni della Compagnia di Gesù*.

⁹ Sono note le disavventure personali di Ignazio, sospettato di alumbadismo. V.di Guido Mongini, “Per un profilo dell'eresia gesuitica: la Compagnia di Gesù sotto processo”, *Rivista storica italiana*, 117 (2005), pp. 26-63; Melquíades Andrés Martín, “Common Denominations of Alumbrados, Erasmians, ‘Lutherans’, and Mystics: The Risk of a More ‘Intimate’ Spirituality”, in Angel Alcalá (a cura di), *The Spanish Inquisition and the Inquisitorial Board*, Boulder, 1987, pp. 457-494. V.di anche Adriano Prosperi, *Introduzione* a Roland Bainton, *Vita e morte di Michele Serveto*, Campo dei Fiori, Roma 2012.

contraddizione non può che essere il *non-testo* degli *Esercizi Spirituali*. La pratica di questi *Esercizi* risultò fondamentale per raccogliere i primi compagni attorno a Ignazio e la loro somministrazione, presso diversi ambienti sociali, garanti alla Compagnia di Gesù, fin dagli inizi, successo e diffusione¹⁰.

2. *Gli Esercizi spirituali e la loro vocazione pedagogica*

Da questo punto di vista, come intendere gli *Esercizi spirituali* di Ignazio? Sono essi un metodico percorso pedagogico di ascesi che annuncia un'unione mistica senza tuttavia cercarla, o si tratta di un'esperienza di ripiegamento interiore e spirituale di cui il misticismo è in qualche modo forma e risultato? Contengono già la vocazione "sociale" (con tutti i ministeri di evangelizzazione e missione, opere di misericordia, parola e confessione e, infine, di educazione che da essa dipendono) o, al contrario, rappresentano la cornice formale di un'esperienza individuale, interiore e silenziosa, un percorso che – se appare pedagogico – lo è in quanto auto-formativo, auto-didattico (o, come dirà Antonio Possevino, illustre gesuita di seconda generazione, teo-didattico)¹¹? In sostanza, come si collocano gli *Esercizi* nella storia della spiritualità cristiana e, più precisamente, nel contesto culturale della Spagna di Carlo V, in cui essi furono concepiti? Quale fu il profilo spirituale di Ignazio di Loyola?

Come ricordato, una nutrita letteratura affronta direttamente queste domande. Talvolta in chiave teologica o storico-culturale, talaltra con accentuaioni storico-politiche. E ne dà, naturalmente, diverse interpretazioni. Ha scritto John O'Malley: «Pur essendo uno dei libri più famosi al mondo, gli *Esercizi* sono uno dei meno letti e meno capiti»¹².

La motivazione principale di questo misconoscimento è, da più parti, attribuita proprio all'origine pratica dell'opera. Un libro pensato per non essere letto (ma «praticato» o «udito») rende molto complessa la sua interpretazione. Perfino a partire dal problema della sua codificazione. Come considerare il testo pubblicato ufficialmente nel 1548 se gli esercizi erano già stati pensati, somministrati e perfino "alterati" da quasi vent'anni?

Si ricorda questa alterazione proprio perché gli *Esercizi* hanno sì un'origine individuale – la convalescenza di Manresa –, ma lo sviluppo che porterà alla loro redazione definitiva coinvolge un gruppo di individui che, facendo gli esercizi e somministrandoli per primi ad altri, hanno contribuito a orientarli, modificarli, interpretarli. E dunque, la spiritualità di Ignazio rappresenta la principale fonte con cui si misurano le singole spiritualità di questi individui. È però ragionevole pensare che, formandosi un gruppo, e soprattutto grazie

¹⁰ Diverse opere che vengono ascritte alla scuola spirituale sono commenti agli *Esercizi* di Ignazio. Tra i più noti maestri: Achille Gagliardi, Jean-Joseph Surin, Louis Lallemant.

¹¹ Antonio Possevino S.J., *Coltura degl'ingegni*, a cura di C. Casalini e L. Salvarani, Anicia, Roma 2008.

¹² John W. O'Malley, *I primi gesuiti*, Vita e Pensiero, Milano 1994, p. 43.

alla condivisione di questa pratica, una certa uniformità nell'attività spirituale fosse frutto di una costruzione collettiva.

Questo il motivo per cui non si può limitare il campo alla definizione della spiritualità singolare di Ignazio. Quella che comunemente viene definita "ignaziana", è una spiritualità che permea il campo dei primi gesuiti, e tale campo è molto attivo nel "darle forma". Vi presero parte Pierre Favre e Juan de Polanco. Perciò si parla di un'operazione collettiva che contribuisce a dare forma istituzionale alla spiritualità di Ignazio. Che, come dice Christopher van Ginhoven Rey, certamente preferì, come orizzonte dell'attività della Compagnia, la *vita activa*. Ma se è vero che la *vita contemplativa* fu da lui guardata con sospetto, alcuni aspetti della contemplazione rappresentavano per lui la cornice della sua esperienza personale e del profilo dei futuri gesuiti.

Probabilmente, la dialettica tra le due scuole ha contribuito ad oscurarne la comprensione. Ma la pratica degli *Esercizi*, e la struttura ascetica e formativa che li contraddistingue, portano in sé la necessità della contemplazione. Mistica è non solo l'ispirazione, ma anche lo sfondo su cui la pratica si dispiega. C'è un rapporto interno non disgiungibile tra tecnica dell'ascesi e contemplazione, un rapporto che diventa palese nel momento in cui si concepiscono entrambe le attività come operanti sull'individuo in quanto strumento. Lo stesso Van Ginhoven Rey indaga con acutezza questa metafora teologica: gli atti dell'uomo – che è strumento di Dio, ma dispone anche di una sua potenza attiva – sono per questa stessa ragione frutto di una *cooperazione*. Perciò l'uomo, nella contemplazione del proprio agire, riconosce anche l'agire di Dio.

In questa direzione, l'importanza degli *Esercizi* è confermata dal fatto che, ancor prima della promulgazione delle Costituzioni, la Compagnia ne avrebbe adottato il testo del '48¹³ proprio come base dell'Ordine, insieme alla nota Formula (con cui Paolo III aveva approvato l'Ordine nel 1540). Vivente Ignazio, essi furono prescritti ai novizi nella loro interezza.¹⁴ Secondo O'Malley: «Nessun altro ordine religioso aveva mai avuto un documento simile a questo»¹⁵.

Nonostante ciò, tuttavia, gli *Esercizi* non presentano contenuti potenzialmente nuovi o inauditi per il loro tempo. Né il titolo né la gran parte dei contenuti possono dirsi originali rispetto ad una serie di opere già allora molto diffuse in tutta Europa. Gli *Esercizi* furono concepiti da Ignazio molto presto, ancora in Spagna, prima di partire per Gerusalemme e quindi per Parigi. Riprendevano in larga parte la *Vita Christi* di Ludolfo di Sassonia (c. 1378) e, come noto, l'*Imitatio Christi* di Thomas di Kempis (c. 1420), che tanta in-

¹³ Cfr. Jean-Claude Guy, "Les 'Exercices Spirituels' de saint Ignace. L'achèvement du texte", *Nouvelle Revue Théologique*, 107 (1985), pp. 255-260.

¹⁴ Lo stesso può dirsi per un altro testo, *L'imitazione di Cristo*, di cui diremo. La somministrazione degli *Esercizi* ai novizi sarebbe stata invece limitata o annullata molto più tardi, ai tempi di Acquaviva, intervenendo forse ragioni politiche per attenuare i sospetti della chiesa nei riguardi della Compagnia.

¹⁵ John O'Malley, *I primi gesuiti*, cit., p. 43.

fluenza aveva avuto tra i seguaci della *Devotio moderna*¹⁶. Questo testo rientra nella bibliografia personale accertata di Ignazio di Loyola durante la sua convalescenza a Manresa, insieme ad un compendio dell'*Ejercitatorio de la vida espiritual* del cardinal Cisneros (c. 1500)¹⁷, ispirato a sua volta all'*Enchiridion militis Christiani* di Erasmo da Rotterdam. La struttura degli *Esercizi* ricalca in gran parte l'ordine dell'opera di Cisneros, e il loro profilo devozionale – lo dichiara lo stesso Ignazio nella sua autobiografia – è direttamente ispirato all'*Imitazione di Cristo*. Anche questo testo rientra tra quelli che Ignazio imporrà ai novizi come lettura quotidiana.

L'influenza della *devotio moderna* su Ignazio è stata del resto a lungo indagata e illuminata. Essa agisce in Ignazio, come in genere nella sensibilità religiosa tra Quattro e Cinquecento, attraverso la centralità di Cristo e la sua *sequela* (l'esemplarità), la semplificazione di un gran numero di pratiche devozionali (che disperdono l'esperienza religiosa medievale), la valorizzazione dell'interiorità e, quindi, il concetto – che sarà preminente in Lutero – di fede come relazione e non più come “sostanza”. La *devotio moderna* fu praticata in particolare dai Fratelli della vita comune (*Brethren*), una comunità di laici riuniti sotto una regola comune e che operò con successo a cavallo tra i due secoli. Lo stesso Erasmo ne fu influenzato.

La presenza della *devotio moderna* negli *Esercizi* – per dirla con O'Malley – è «palpabile». E se vogliamo osservare la *rupture* che la spiritualità ignaziana opera rispetto alla tradizione monastica, è ad essa che occorre guardare.

Moshe Sluhovsky individua a questo riguardo tre modifiche significative introdotte dagli *Esercizi* rispetto alla loro stessa bibliografia di riferimento: «A transition from reading exercises alone to listening to them as they are being read aloud; the central role of a spiritual director as a mediator between text and practitioner; and the availability of spiritual exercises of introspection and spiritual growth to all believers, regardless of their social status»¹⁸.

Queste innovazioni rendono possibile il superamento di una concezione degli *Esercizi* che, consacrata da Barthes, Elias e Foucault, li intende come il potenziamento, da parte della chiesa moderna, di uno strumento di controllo delle coscienze e di disciplina di origine medievale. Tale lettura manca però di considerare le discontinuità introdotte dagli *Esercizi* rispetto a questa

¹⁶ Attraverso il testo di Ludolfo è possibile tracciare un quadro più ampio degli influssi sulla spiritualità ignaziana: «Ludolfo fu a sua volta così dipendente dalle *Meditationes vitae Christi* che talvolta è difficile distinguere questo testo dal suo. Le *Meditationes*, un tempo attribuite a Bonaventura e certamente da lui influenzate, furono composte da un francescano italiano alla fine del tredicesimo secolo o agli inizi del quattordicesimo e costituirono il veicolo principale attraverso il quale inizialmente la pietà francescana entrò nella tradizione gesuitica» [Ibid., p. 53].

¹⁷ L'edizione più antica oggi sopravvissuta è il *Compendio breve de ejercicios espirituales* (1555), ma la versione a disposizione di Ignazio doveva datare 1520.

¹⁸ Moshe Sluhovsky, “St. Ignatius of Loyola’s *Spiritual Exercises* and their contribution to modern introspective subjectivity”, *The Catholic Historical Review*, XCIX; 4 (2013), p. 651.

tradizione. E lo stesso Sluhovsky, che pure ben le inquadra, sembra sfumarne la portata, quando afferma: «For Loyola, then, there was no contradiction or even tension between the monastic/spiritual and the apostolic/ministerial missions of the Jesuits»¹⁹.

È vero che una spinta alla sintesi informa la spiritualità ignaziana. Così come è vero che, in essa, non c'è contraddizione tra *vita activa* e *vita contemplativa*. Tuttavia, altro è dire che contemplazione e apostolato sono concepiti da Ignazio come unità, altro è dire che il concetto di contemplazione o spiritualità (a cui si riferisce) coincidano con il monachesimo. Qui sembra emergere un fortissimo contrasto. E giustamente Van Ginhoven Rey ricorda i sospetti e le resistenze che Ignazio sempre manifestò, da generale dell'Ordine, nei confronti dei gesuiti che chiedevano un maggior ritiro dal mondo per potersi dedicare alla *vita contemplativa*.

In sintesi, la contemplazione, la spiritualità e il misticismo non sono estranei alla mobilità essenziale del gesuita. Ma non si giocano all'interno del tradizionale e monastico *contemptus mundi*. Non sono l'opposto della *vita activa*. Ne sono invece la cornice necessaria. Perciò la contemplazione, per Ignazio, si esercita nel mondo, nell'azione e nell'apostolato.

Dall'altro lato, il concetto ignaziano di contemplazione differisce anche da quello dei cosiddetti illuminati, figure alte o movimenti comunitari che popolano la religiosità pre-riformata europea. Ignazio, pur accusato in due occasioni di *alumbradismo*, e proprio a causa degli *Esercizi*, fu inequivocamente prosciolto. Mentre l'illuminazione dell'uomo spirituale – e molti sono gli *illuminati* provenienti dall'ordine benedettino – è resa possibile dal ritiro dal mondo, in un contesto di rifiuto del “secolo”, oppure nella dis-integrazione rispetto all'organismo sociale (l'uomo spirituale, come sostiene de Certeau, si muove come *idiota* nei contesti urbani e rurali), l'illuminazione del gesuita mette invece a fuoco proprio un'azione *mondana*.

In ciò si vede la contemporaneità di Ignazio con la Riforma protestante, la sua chiave fondamentale anti-monastica, la sua attualità rispetto ai tempi. Il vissuto religioso *inattuale* (ancora medievale-monastico) si esaurisce in Ignazio nella sua primissima esperienza di conversione. E digiuni, veglie, penitenze, randagismo pauperistico lasciano il posto, proprio a Manresa, ad una nuova forma spirituale, che vede in queste stesse dimensioni una esibizione peccaminosa tanto quanto lo sono i vizi, gli eccessi contrari. In questo senso va anche interpretato il concetto di “contemplazione” che ne deriva. C'è un modo di essere spirituali, illuminati, contemplativi diverso da quello legato al *contemptus mundi*.

I casi elencati da Van Ginhoven Rey, in cui Ignazio interviene per negare ad alcuni membri il ritiro dalla città per dedicarsi ad attività contemplative, non è da intendersi come negazione della contemplazione come attività o come pericolo insito nelle manifestazioni di misticismo, quanto piuttosto

¹⁹ Ibid., p. 650.

come negazione del ritiro dal mondo, come affermazione dell'azione in quanto alternativa al raccoglimento spirituale.

Con questa chiave interpretativa, si comprendono meglio anche le tre discontinuità sopra evidenziate da Sluhovsky. Libro per essere udito (ma dovremmo dire: materiali da essere usati), testo destinato alla guida più che a colui che intende esserne introdotto (funzione magistrale degli esercizi) e, soprattutto, pratica da somministrare ad una ampia cerchia di individui: non solo ai gesuiti, ai professi o ai novizi, ma a tutti i laici che operano nel mondo senza alcuna intenzione di ritirarsene.

Gli *Esercizi* hanno per fine quello di «vincere se stesso e ordinare la propria vita senza determinarsi per affezione alcuna che sia disordinata»²⁰. Cosa intende Ignazio per ordinamento della propria vita? Lo chiarisce la prima annotazione: «Con questo nome di esercizi spirituali si intende qualsiasi modo per esaminare la coscienza, di meditare, di contemplare, di pregare vocalmente e mentalmente, e di altre operazioni spirituali»²¹.

Contemplazione e asceti sono unificate nel fine stesso degli *Esercizi*. La tensione verso l'unità, infatti, anima questa pratica. Aspetti tradizionalmente considerati in antitesi, e che la stessa cultura monastica medievale recepiva come risolvibili solo con la vittoria di un aspetto sull'altro, vengono ora concepiti negli *Esercizi* come poli da conciliare e mediare.

3. *Un contemplativo in azione: il maestro Pierre Favre*

L'esempio più adatto per studiare questa concezione tra asceti e mistica negli *Esercizi*, e che sfocia in un'ermeneutica pacificata dell'idea di «contemplativo in azione», è quello di Pierre Favre.

La scelta di Favre è dettata dall'importanza che egli riveste all'interno del gruppo dei primi gesuiti. Essa è talmente importante che, in alcune occasioni, egli verrà erroneamente ritenuto il fondatore o la guida della Compagnia. Al contrario, Favre aderì al carisma di Ignazio di Loyola. E inviato da Ignazio nelle più diverse missioni, si dedicò con continuità alla somministrazione degli *Esercizi spirituali*.

Beatificato nel 1872, recentemente santificato da papa Francesco, il savoiardo Pierre Favre fu il primo compagno di Ignazio (condivise con Francesco Saverio una camera presso il collegio di Santa Barbara), il primo gesuita ad essere ordinato sacerdote, il primo ad ottenere i gradi parigini e fu autore di un *Memoriale* che – anche in virtù dei grandi storici che ne hanno redatto l'edizione critica, come Michel de Certeau – è stato spesso ascritto alla letteratura spirituale e alla scuola mistica della Compagnia.

Vale per lui la domanda già posta per Ignazio: Favre fu un mistico o un apostolo? La sua vita fu dedicata all'agire nei confronti degli altri o la cifra del-

²⁰ *Es. spir.*, p. 47.

²¹ *Ibid.*, p. 28.

la sua esperienza fu quella del rivolgimento interiore, di una incomunicabile auto-contemplazione interiore?

Sappiamo che la vita di Favre fu segnata dal viaggio. A lui Ignazio affidò la missione della Germania, il contatto con il mondo luterano. Fu presente col *doctor Ortiz*, oratore di Carlo V, ai colloqui di Ratisbona. In Germania entrò in contatto con la sensibilità religiosa riformata e ne trasse la conclusione che solo una riforma dello spirito avrebbe potuto ricondurre quei popoli al cattolicesimo. E, sempre in Germania, somministrò gli *Esercizi* a Pietro Canisio, che da lì a poco sarebbe entrato nella Compagnia, legando il suo nome al celebre *Catechismo*.

Favre attraversò la Germania, poi Coimbra, la Spagna e di nuovo la Germania. Questa *mobilità essenziale*, che si tradusse in un'opera costante di apostolato, è narrata in modo non sempre continuo nel suo diario privato di quegli anni. E benché non destinato alla pubblicazione, esso rappresenta lo strumento che ha legato il nome di Favre alla memoria storica. Ad oggi, è considerato l'opera di un mistico, perché intriso dei riferimenti culturali e spirituali di un contemplativo.

Dunque, l'uomo in viaggio e l'apostolo della Compagnia è anche l'autore di un'opera che appare squisitamente contemplativa. Ma vi è contraddizione in questa doppia dimensione? In lui *vita activa* e *vita contemplativa* appaiono invero convivere in un'unica personalità, e perciò Favre sembra il gesuita adatto a chiarire la spiritualità "ignaziana".

Favre fu un contemplativo in azione. E fu tale proprio perché mistico *nell'azione*. La *raison du coeur*, che domina nel suo *Memoriale* come logica immanente di un agostiniano ripiegamento interiore, non conflisse con l'apostolato. Ne fu anzi la forma, il luogo di esercizio della contemplazione, l'ambito in cui si consuma l'unione con Dio. Un'unione che si trova, per Favre, nella propria anima. Tale processo avviene per mezzo di un rispecchiamento dell'io con la propria anima: che è, come noto, ad immagine e somiglianza di Dio, e che è, a sua volta, *speculum Dei*. Con essa l'io ingaggia un dialogo serrato, sdoppiandosi per riunirsi. In un certo senso, attraverso una logica diversa e di cui diremo, si rinnova ciò che secoli prima Enrico di Gand prospettava con i termini scolastici dell'auto-contemplazione dell'essenza divina. Qui, in un luogo finito (l'anima individuale) e con uno strumento fallibile (a causa del peccato), l'io intravede, in un vero e proprio gioco di specchi concatenati, il Dio infinito e perfetto. La contemplazione viene infatti avviata a partire dal quotidiano, dalle resistenze del corpo, dalle pulsioni contrarie della stessa anima, da episodi umani. Tuttavia, questo campo creaturale e dominato dall'imperfezione si protende, grazie al rimando dialogico dell'io col sé (Favre si rivolge sempre alla propria anima dandole del tu), fino a Dio, unendo l'imperfetto al perfetto, grazie alla contemplazione estatica di ciò che accade e di ciò che è accaduto. In un certo senso, il misticismo di Favre si risolve nell'estasi del quotidiano, nell'estasi dell'io che si contempla dandosi del tu²². Questo io non è pura mente, né intelletto. Non è il

²² Sull'emersione del sé nell'esperienza spirituale tra medioevo ed età moderna, v. di Reindert

soggetto o l'oggetto del filosofo metafisico, psicologo o filosofo naturale cinquecentesco. Né è quello del teologo speculativo. In Favre l'io – che domina nelle occorrenze del suo *Memoriale*, ed è fatto curioso da segnalare – è *Je*, un tessuto complesso di strati unificati che, per dire di un possibile collegamento con una letteratura contemporanea che quasi ignora questa parola, è possibile ritrovare solo negli *Essais* di Montaigne: «Je suis moy-mesmes la matiere de mon livre».

L'attività memorialistica di Favre serve alla registrazione razionale degli stessi moti dell'animo di Montaigne, ma la dialogicità interna all'io che in Montaigne fa da velo ad un lutto umano (la scomparsa dell'amico Étienne de la Boétie), in Favre serve proprio come cannocchiale per vedere Dio: ogni moto dell'anima umana corrisponde ad un moto di Dio, che in lei si rispecchia. E questa attività memorialistica, di sensibile e minuziosa registrazione (non lo sarebbe, se non ne andasse di Dio) è attiva, incessante e senza posa, nell'apostolato. I moti dell'anima, frutto causato dell'agire quotidiano, sono non tanto il controllo ascetico esercitato su un corpo/anima refrattario o ritottoso, ma la descrizione estatica di ciò che l'anima compie e sente (compie sentendo). Perciò in questo la mistica è attiva in se stessa, e l'attività è mistica.

La stessa asceti non è disattivata da questo dispositivo. Al contrario, essa è la testimonianza di un dato, la sua registrazione. Non è un compito affidato al regno del *Sollen*, ma la pratica adottata dalla ragione che osserva il sentimento mistico all'opera nel mondo.

Per questo l'attività è necessaria a Favre. La sua contemplazione agisce in modo retrospettivo su un apostolato che non può cessare: proprio perché cesserebbero i moti psichici che legano l'uomo a Dio. Tale attività non può essere giocata che nel mondo, nella storia, nella società. È rivolta verso l'altro. Ha bisogno della dialettica dell'altro e dell'altrove, che fungono da comburenti dell'esperienza spirituale e della sua contemplazione estatica.

In una nota del *Memoriale* (26 Ottobre 1542), Favre scrive: «Cherche donc en tout le charisme meilleur qui est la charité, et pratique-la, progressant en elle continuellement, sans te contenter de la mesure nécessaire à ton salut ou à celui du prochain. Si tu agis ainsi, si tu tends vers ce qui est parfait, tu obtiendras facilement d'autres grâces, non pas nécessaires, mais venues en surabondance pour ton bien et celui du prochain, telles la foi et l'espérance en de grand choses»²³.

In questo senso, dunque, Favre sarà considerato un «contemplativo in azione». Anche se non si troverà nel suo *Memoriale* o nei suoi scritti la parola “mistica” o “mistico”. De Certeau ha ricordato che la parola per designare questa “scienza nuova” raramente compare nel Cinquecento, ed è sostituita da “contemplativo”, “spirituale”, “illuminato”, che molto spesso fungono da sinonimi.

Falkenburg, Walter S. Melion, Todd M. Richardson (a cura di), *Image and Imagination of the Religious Self in Late Medieval and Early Modern Europe*, Turnhout, 2007; Karl A.E. Enekel, Walter Melion (a cura di), *Meditatio – Refashioning the Self: Theory and Practice in Late Medieval and Early Modern Intellectual Culture*, Leiden 2010.

²³ *Mémorial*, pp. 232-233.

Favre è contemplativo *in azione* proprio perchè contemplativo *dell'azione*. E non abbiamo esempi migliori di quelli offerti dalla sua esperienza parmigiana. Questa, dopo essersi rapidamente conclusa, offre una serie di documenti e testi raccolti oggi disponibili nei *Monumenta Historica Societatis Iesu*. In essi Favre fornisce ammaestramenti, ma, più ancora, insegna e guida coloro che in quegli anni lui stesso ha avvicinato alla Compagnia di Gesù. Tra questi vanno ricordati alcuni futuri non ignoti gesuiti, come Girolamo Domenech, Francesco e Benedetto Palmio, che in quel primissimo periodo entrarono in una Congregazione del Santissimo Nome di Gesù, e mantennero rapporti epistolari con i loro maestri, Favre e Lainez, prima di entrare definitivamente nell'Ordine²⁴.

4. *Il primo campo di applicazione: Favre a Parma*

Il Cardinal Del Monte, futuro papa Giulio III, governatore della legazione di Parma, aveva confessato le proprie difficoltà nel gestire il clero parmense, e il cardinal de' Medici, futuro Pio V, aveva calcato la mano, descrivendo una situazione sociale di costanti pericoli, delitti, furti. Nel 1539, dunque, inviando Paolo III il cardinal Ennio Filonardi come legato pontificio in quella città, pensò bene di accompagnare una missione spirituale alla secolare gestione politica della città. Ne affidò la cura a due di quei nuovi "preti riformati" di cui aveva disponibilità in Roma, attendendo essi, insieme a Ignazio di Loyola, l'agognata approvazione dell'ordine.

Furono così scelti Pierre Favre e Diego Lainez, le due figure forse più rilevanti dell'ordine. Simão Rodrigues e Francisco Xavier sarebbero invece partiti qualche mese più tardi per il Portogallo, richiesti da quel João III che fu così decisivo in merito all'assenso finale del papa alla Compagnia di Gesù. Ma che l'idea di lasciar partire i propri compagni non fosse gradita a Ignazio, lo testimonia la fatica con cui lo stesso Filonardi ottenne da Paolo III un'ingiunzione in tal senso. Favre e Lainez partirono così da Roma nel 1539²⁵.

²⁴ A Parma, città non ancora ducale, Favre fu inviato da Ignazio insieme a Diego Lainez, prima di essere dirottato verso la Germania. I gesuiti, su richiesta di Paolo III, accompagnavano il cardinal Ennio Filonardi proprio in quel 1540 che avrebbe visto la pubblicazione della bolla di conferma della Compagnia. L'esperienza parmigiana si mostra come un cristallo della penetrazione gesuita all'interno di un contesto cittadino, e offre allo storico la possibilità di indagarvi la più ampia casistica delle reazioni sociali ai tentativi di svolgere attività o ministeri da parte della Compagnia. In particolare, si possono tracciare i successi e gli insuccessi di determinate attività, pesare la concorrenza e le ostilità da parte di altri ordini religiosi attivi nei medesimi campi, intuire le motivazioni dell'appoggio o dell'ostilità delle classi dirigenti, inserendo queste motivazioni su un preciso piano sociale (anche di genere); si possono osservare i casi sperimentali di vocazioni contrastate, di congregazioni fondate, di critiche dirette al profilo spirituale dei gesuiti. Si può osservare, infine, come gli stessi gesuiti razionalizzavano tutto questo, si autorappresentavano nella loro vocazione e missione, quali strategie adottavano per radicarsi e, da ultimo, cosa e come scrivevano per lasciare traccia delle loro convinzioni, o per registrare i contrappunti emotivi agli affanni quotidiani.

²⁵ *Beati Petri Fabri primi sacerdoti e Societate Iesu Epistolae, Memoriale, et Processus*, IHSI,

Arrivati a quella città, cominciarono a predicare et leggere, l'uno nella chiesa maggiore et l'altro in S. Gervasio, hoggi detto l'Annunciata, ciò continuoando insino all'anno 1540 con molto frutto spirituale de molti.²⁶

La predicazione e l'insegnamento della Sacra Scrittura, a cui il documento allude, si accompagnarono ad una attività organizzata e assidua di confessione e somministrazione degli esercizi spirituali. Queste iniziative, così ad ampio raggio nel panorama dei ministeri e così attrattive per le classi dirigenti cittadine, si inserirono in un contesto di equilibri ecclesiali locali che, inevitabilmente, reagì in modo negativo, spesso all'insegna della contestazione o, in taluni casi, di una vera e propria guerra aperta. L'avvento dei gesuiti a Parma suscitò sentimenti contrastanti, e ne rimane traccia nelle incoerenti testimonianze dell'Anzianato parmigiano, tutto teso, negli anni successivi alla partenza da Parma di Favre e Lainez, tra la supplica ai generali gesuiti di rinnovare e rafforzare la loro presenza in città e l'ostilità nei confronti della volontà ducale di inserire stabilmente la Compagnia all'interno del Ducato²⁷.

La storiografia ufficiale dell'Ordine e quella locale, da essa derivata, insistono sul fatto che l'Anzianato parmigiano fu decisivo – come d'altronde lo fu anche l'azione diplomatica di Joao III, re del Portogallo²⁸ – nello sciogliere le perplessità di Papa Farnese nei confronti del progetto di fondazione della Compagnia di Gesù. Paolo III aveva infatti assegnato al cardinal Guidiccioni l'analisi dello scritto di Ignazio di Loyola proprio nel periodo in cui Favre e Lainez erano a Parma. E così Parma si trovava al centro di un triangolo costituito dal Guidiccioni (che vi aveva soggiornato come vicario generale), da Paolo III (che ne era stato Arcivescovo) e dai padri gesuiti, che erano arrivati come accompagnatori del Filonardi. In questo primissimo caso, gli Anziani di Parma si mossero a favore della Compagnia. Scrissero sia a Federico del Prato, loro ambasciatore in Roma, sia a Costanza Farnese, figlia naturale di Paolo III e sorella Pierluigi, futuro duca di Parma e Piacenza, affinché persuadessero il cardinale e il papa ad emanare la Bolla di approvazione²⁹. Questa sarebbe arrivata, finalmente, il 27 settembre del

Roma 1972, p. 35.

²⁶ Ibid., p. 36.

²⁷ Certo, questa incoerenza si manifestò diacronicamente: all'arrivo di Favre e Lainez Parma era legazione pontificia e solo dal 1545 sarebbe divenuta città (non capitale) ducale. Nel '64, poi, sotto il ducato di Ottavio Farnese (che pur mutò una primigenia avversità nei confronti della Compagnia, assecondando in tal modo il volere di Margherita d'Austria e del giovane conte Sanvitale), l'Anzianato dovette fare i conti con l'obbligo al finanziamento delle opere gesuitiche – chiesa e collegio di San Rocco in particolare.

²⁸ Sulla diplomazia lusitana, e in particolare sui rapporti tra Diogo de Gouveia, ex principale del collegio di Santa Barbara, João III e papa Paolo III si rimanda a C. Casalini, *Aristotele a Coimbra*, Anicia, Roma 2012.

²⁹ Tacchi Venturi, P., *Storia della Compagnia di Gesù in Italia*, II, p. 315. Sulla incidenza del Consiglio degli Anziani di Parma nei confronti dell'approvazione papale dell'Ordine, v. di Stoeckius, *Parma un die papstliche Bestatigung der Gesellschaft Jesu 1540*, Heidelberg 1913.

1540 (nello stesso mese in cui – ricorda Favre nel suo *Memoriale*³⁰ – lui e Lainez lasciarono Parma per altre missioni). Scrissero gli Anziani a Del Prato:

Molto R. et Mag. Concive Honorando,
 Credemo dovete havere a memoria che alla venuta del R.º Legato costì, gli vene di compagnia dei pretti, certo di timorata consentia et bonissimi exemplari, li quali ogni festa predicano il verbo di Dio con tanto fervore et bonissimo modo che a questa hora hanno acominciato farne così bon frutto, et gli sono circa cento persone che ogni mese se confessano et se comunicano, de li quali ge n'era alchuni che non erano di molto bona vitta, et certo hanno quassi in ogni cossa lasciato il viver mondano, per attender al chulto divino; di la qual cossa cotesta città ne ha presso gran contento, per il che pensa gli ne debba succedere gran benefitio. Li quali pretti, insieme con altri suoi compagni, quali fanno la simile vitta, che sono costì a Roma, hanno formati certi capitoli sopra a quelli che vogliono osservare tale vitta, li quali dicono che son stati datti a N.S. supplicando S. S.tà, come vero vicario de l'altissimo Signor, gli voglia confirmare et approbare; li quali, dopoi molte cosse, de le quali dicono che voi ne sette informato, N.S. ha concesso di novo la revissione de essi al R.º Guidicione, qual par stia alquanto renitente. Et perchè loro dessiderariano molto, per benefitio de le anime comune, che talli capitoli fosservi confirmati, a fin di poterli metere in osservantia, ne hanno pregato che di ciò ve ne voglia dar avviso, affinché di tal bona vitta et opera ne posiate in nome vostro far testimonio al prefato R.º Card. Guiditione, et di più suplicarlo S.S.R.a in nome nostro ad voler che tali capitoli et ordini siano confirmati. Et perchè di ciò ne potiate parlare più gagliardamente ve mandiamo quivi allegate una nostra diretiva a S.S.R.a qual è credenziale in voi. Dil che quanto più possiamo ve ne preghiamo, che certo ne serà tanto gratta, quanto altra cosa possessivi fare³¹.

Una simile azione può essere motivata soltanto dal successo dell'opera di Favre e Lainez in città. E la lettera che il Consiglio degli Anziani spedì a Federico Del Prato fornisce anche indicazioni chiare su quale tipologia di opere di misericordia e di apostolato i gesuiti concentrassero le loro attenzioni: confessioni, predicazioni, comunioni. Gli Anziani non fanno menzione della somministrazione degli *Esercizi Spirituali*, che sappiamo tuttavia essere stata una pratica accolta ancor più benevolmente dall'*establishment* cittadino. Nel *Memoriale*, infatti, è lo

³⁰ *Mémorial*, cit., p. 121.

³¹ V.di Tacchi Venturi, P., *Storia della Compagnia in Italia*, I, p. 568. La lettera, datata 26 gennaio 1540, è riprodotta in Micheli, G., *Le lettere di Sant'Ignazio agli Anziani di Parma*, Unione Tipografica Parmense, Parma 1923, così come parte della lettera che il Consiglio degli Anziani scrisse a Costanza Farnese, nel marzo del 1540. Per comprendere le difficoltà sollevate da Bartolomeo Guidiccioni e il clima ormai tridentino di sospetto nei confronti della nascita di nuovi ordini, è interessante la risposta di Federico Del Prato (13 febbraio 1540): «[il Cardinale] ha fatto quella relatione che dovea fare, la quale in effetto contiene che detti capitoli sono giusti et santissimi. Ben è vero che'l desiderio grande che tengono questi preti della confirmatione de' capitoli suddetti, attento che sono stati confirmati un'altra volta, non le aggradisce molto, né ancora molto le piace che per vigore di tali capitoli *si susciti una nuova religione et singulare dall'altre* [c.n.], la quale, oltre che sia proibita dai canoni, pare che sia molto pericolosa a questi tempi, non ostante che fin qui ne sia seguito assai buon frutto» [Ibid., pp. 26-27].

stesso Favre ad elencarli nel *carnet* di opere compiute da lui e da Lainez nell'annata di residenza parmigiana: «Rimembra, anima mia, delle grazie che tu hai ricevuto e che fecero tanto frutto in quel luogo, per mezzo di noi e del reverendo Jerónimo Domenech, grazie alle predicazioni, alle confessioni e agli Esercizi»³².

Il riferimento di Favre a Jerónimo Domenech, d'altronde, è da considerarsi come l'elencazione di un ulteriore successo dei gesuiti a Parma. Ex studente parigino, lo spagnolo Domenech era infatti entrato nell'orbita gesuita conoscendo Francesco Saverio a Bologna nel 1538, e su sua indicazione aveva raggiunto Favre e Lainez a Parma. Lì i padri gli somministrarono gli *Esercizi*. Nonostante la forte opposizione della famiglia, il Domenech manifestò l'intenzione di entrare nella Compagnia. E l'agiografia e una lettera dello stesso Favre riportano la repentina visita dello zio a Parma, la fuga di Jerónimo a Sissa, per nascondersi da lui, la scenata dello zio davanti al cardinal Filonardi, l'intervento di quest'ultimo in favore del nipote, l'immane lieto fine con la somministrazione al padre degli *Esercizi* e una cospicua rendita lasciata da questi in eredità alla Compagnia³³.

La pratica degli Esercizi spirituali si diffuse in modo straordinario, tagliando trasversalmente tutta la società cittadina. Il 21 marzo 1540 Favre confermava a Ignazio che il frutto dell'opera sua e di Lainez cresceva di giorno in giorno. Dichiarava inoltre, in particolare, di seguire nella pratica degli Esercizi due «caballeros principales de la tierra» e due signore, tra cui la contessa di Mirandola. Cinque giorni dopo, tuttavia, lo stesso Favre affermava con un certo orgoglio a Francesco Saverio:

De los exercicios ya no sabemos hablar en particular, porque tantos hay que dan los exercicios, que no sabemos el número. Todo el mundo los quier hazer, hombres y mujeres; subito como un sacerdote es exercitado, él los da á otros, etc.³⁴

È interessante notare come la diffusione degli Esercizi spirituali seguisse l'*iter* di un rapido e capillare «mutuo insegnamento»: i padri gesuiti li somministravano ad alcuni sacerdoti e questi, successivamente, a maestri, donne, semplici cittadini³⁵.

³² Favre, P., *Mémorial*, cit. pp. 121-122. Che l'indicazione degli Esercizi non sia meramente di prassi lo certifica la frase che Favre scrive a seguire: «Et de même à Sissa». Nel borgo a poca distanza dalla città, infatti, Favre ebbe modo di somministrare gli Esercizi a Isotta Nogarola, giovane contessa moglie di Francesco Terzi.

³³ *Beati Petri Fabri...*, cit., 11, pp. 14-19. Cfr. Favre, P., *Mémorial*, cit., p. 122n3. È indicativo di una diffusa buona disposizione agli Esercizi ignaziani il fatto che lo stesso zio del Domenech, nonostante l'opposizione all'ingresso nell'ordine del nipote, confermasse al Filonardi che gli Esercizi gli fossero noti e che godessero di buona fama presso la sua cerchia: «De los exercicios etiam habló (el dicho tío) sed totalmente ad bonum, deziendo etiam que eran buenos y sanctos, y que él conozcía personas de mucha qualidad, las quales los approuauan» [*Beati Petri Fabri...*, cit., 11, p. 17].

³⁴ *Beati Petri Fabri...*, cit., p. 22.

³⁵ «Imo etiam, los exercicios dan algunos parrochianos, á sus súbditos; los mandamientos enseñamos ya al principio, quando venimos á Parma; y despues acá, tanto se son dilatados por vía de exercitantes y exercitantas, por vía de los maestros de escuelas, entre los quales

Evidentemente, tra le attività che si richiedevano ai primi gesuiti vi erano quelle di misericordia nei confronti dei poveri, che a Parma, forse in conseguenza del continuo stato di guerra della città, abbondavano in modo disperante. A questo fine, Favre e Lainez dovettero coltivare l'idea di istituire un ospedale, ma il progetto fu abbandonato proprio per l'eccesso di mendicanti da ospitare in rapporto al numero dei padri a disposizione³⁶. Loro stessi, d'altronde, quando erano giunti a Parma col Filonardi, avevano preso dimora nell'ospedale esistente, obbedendo ad una comune disposizione ignaziana.

A subire il fascino di Favre e Lainez furono anche dei giovani parmigiani che si raccolsero attorno ai due padri in una confraternita detta "Compagnia del Santissimo Nome di Gesù". E dunque, omonima dell'ordine. Il primo rettore fu quel Francesco Palmio³⁷ che sarebbe poi divenuto, come il fratello Benedetto, piuttosto eminente nell'ordine. Al pari di altre confraternite coeve, e soprattutto in linea con la direzione spirituale dell'ordine, la congregazione retta dal Palmio si dedicò all'insegnamento della dottrina cristiana e alle opere di misericordia (elemosine, assistenza agli infermi, assistenza ai condannati a morte), ma dovette ben presto scontrarsi con quegli equilibri locali cui sopra abbiamo accennato, e che non sempre favorirono il radicamento della Compagnia di Gesù in città.

Fino al settembre 1540, la presenza (evidentemente carismatica) di Favre e Lainez protesse la neonata confraternita e, con l'approvazione dell'Anzianato parmigiano, sopì i contrasti. Fu dunque un fulmine a ciel sereno, per il Consiglio degli Anziani, la voce secondo cui il Papa aveva deciso di inviare i due gesuiti verso altre missioni. La decisione era già maturata agli inizi di quell'anno³⁸: Favre avrebbe dovuto seguire il dottor Ortiz in Spagna, mentre Lainez pare fosse destinato ad una missione in Francia (in realtà si spostò prima a Piacenza, al seguito di Filonardi, poi a Reggio, quindi nello Stato Veneto). Gli Anziani tornarono a scrivere a Del Prato, affinché il Papa concedesse che almeno uno dei due potesse rimanere in città:

Prima che sappiamo che sette informati de le bone opere fatte in questa città per quelli dui ven. pretti già condutti per il R.mo Legato, li quali certamente son tanto boni, esemplari, et morigerati quanto dire si puossa, et hanno ridutti molta gente alli digiuni, oratione, confessioni et comunioni, quelli invero non erano de meliori

algunos, los quales á muchos de sus dicípulos capaçes etiam an dado los exercicios primeros» [Ibid., p. 32].

³⁶ «Sobre lo de congregar los pobres en esta çudad, ya os hemos dicho el impedimento; porque seyendo assí que en Parma se hallan más [de] seis mil y quinnientos pobres mendicantes, y tres mil entre ellos forastieros, y entre los de la tierra una gran parte, que son que tienen algo de proprio, mendicantes lo que les falta, no veemos modo de poder hazer que en Parma no sean mendicantes por la puertas, ó que todos se reducan en uno» [Ibid., pp. 23-24].

³⁷ A, Cardinali, T. Galanti, "Attività del collegio gesuitico di S. Rocco fino alla cacciata del 1768 alla luce della documentazione d'archivio", in *Archivio Storico per le province parmensi*, XLIII (1991), p. 117. Luigi Dossi elenca poi alcuni nomi tra i primi gesuiti di Parma: Paolo d'Achille, Elpidio Ugoletti, Silvestro Landini, Giovanni Battista Viola, Giovanni Battista Pezzana e Pantaleone Rodini [L. Dossi, *I Gesuiti a Parma (1564-1964)*, Milano 1964].

³⁸ Il 25 marzo 1540 Favre scriveva a Francesco Saverio: «No sabemos etiam quo die, echas las fiestas, podríamos dexar Parma» [*Beati Petri Fabri...*, cit., 13, p. 24].

di questa città, et ancho de molti altri; di modo che invero tutta questa città ne resta molto consolata, et si spera, medianta la gratia de Iddio, che debbano far multiplicar di bene in meglio, restandone uno delli suddetti, li quali per quanto ne viene detto son per partirsi per ordine di SS. S.tà, cioè uno per Spagna, et l'altro per Franza; per il che voresimo che per salute de le anime di questo popolo fussivi contenta suplicare S. B.° se degnase concenterne almeno uno de essi a questo suo devoto popolo (il nome delli quali son questi, Don Pietro Fabro, francesco, Don Jacomo Lainez, spagnuolo, predicatori) al mancho per tutta la quadragesima prosima; chè certo ne sarà cosa molto gratta, si che vi la ricomando di cuore.³⁹

Oltre all'Anzianato, diverse personalità della nobiltà parmigiana si opposero alla partenza di Favre e Lainez, manifestando la propria contrarietà attraverso lettere rivolte a figure eminenti della corte di Roma, tanto da costringere i due gesuiti a negare, nelle lettere rivolte ai superiori, che dietro questa opposizione si celasse una loro ritrosia a partire.⁴⁰ Ciò che è indubbio, tuttavia, è il fatto che il passaggio dei primi due compagni di Ignazio non passò inosservato. Rappresentò, anzi, il cuneo spirituale fondamentale per rovesciare i rapporti di potere ecclesiale nella città e per lanciare una delle prime sperimentazioni, per la Compagnia di Gesù, di un solido rapporto con la classe dirigente. Senza Favre e Lainez, e senza la loro attività, non sarebbe stata concepibile la scelta di Ranuccio I di rifondare l'Università e di affidarla proprio ai gesuiti.

5. Una lettera

Una lettera del 1542 mostra in modo significativo alcuni aspetti del misticismo apostolico di Favre. Rivolgendosi agli appartenenti alla Congregazione del Santissimo Nome di Gesù, Favre non fa che istruirli, passando in rassegna quegli atteggiamenti e comportamenti spirituali che fino ad allora avevano condiviso insieme. L'elenco ragionato, di fatto, è un compendio degli Esercizi spirituali, che a quel tempo non erano stati ancora pubblicati ed erano costituiti da un «insieme di materiali, direttive e suggerimenti per la persona che stesse aiutandone un'altra a farli»⁴¹. L'elenco ragionato di Favre arricchisce dunque questo *corpus* ignaziano e, data l'eterogeneità, l'oralità, la vocazione pratica stessa degli Esercizi, possono essere considerati come una interpretazione di prima mano della spiritualità dei primi gesuiti. Oltre a ciò, la lettera si dilunga su altri argomenti e fornisce squarci illuminanti su molti aspetti relativi ai ministeri della parola, ai sacramenti, alle devozioni e ai culti che segnarono la *differenza* gesuita al momento della nascita della Compagnia⁴².

³⁹ Tacchi Venturi, P., *op. cit.*, p. 576 e ss.

⁴⁰ Scrivendo a Ignazio, Favre dichiarava di essere a conoscenza di diverse lettere partite da Parma per impedirgli di lasciare la città, ma di tutto questo movimento «yo no soi parte. Yo supplico á la divina magestad, nos quiera dar enera gracia que, en quanto más seremos corporalmente espargidos, tanto mayores rayzes eçhemos quanto al spíritu, in quibus uniamur in saecula saeculorum» [*Beati Petri Fabri...*, cit., p. 34].

⁴¹ John O'Malley, *I primi gesuiti*, cit., p. 43.

⁴² Adrien Demoustier, "L'originalité des 'Exercices spirituels'", *Les jésuites à l'âge baroque*

È fuori discussione il fatto che il ministero educativo, per quanto non originariamente perseguito da Ignazio, sia stato quello che più ha contribuito alla diffusione della Compagnia nel mondo e che più di altri ha marcato la *différence* ignaziana. Michael Buckley ha sostenuto che l'impegno educativo della Compagnia affondi le sue origini in una "spiritualità" piuttosto che in una filosofia, intendendo con questa spiritualità quella dello stesso Ignazio: è questo – a detta di Buckley – ciò che distingue l'impresa pedagogica gesuita da altri tentativi contemporanei⁴³. Esiste dunque una pedagogia gesuita radicata nella spiritualità ignaziana, e la richiamata lettera di Favre ne riflette i contorni.

Tale lettera, a differenza del testo degli *Esercizi spirituali*, non è indirizzata a coloro che devono fare da guida ad altri, ai "maestri" – come dice O'Malley in una associazione pedagogica del testo ignaziano; ma è indirizzata direttamente agli "allievi". È redatta in modo tale da tornare direttamente utile ai destinatari. Qui Favre è dunque in funzione magistrale, e il testo che scrive è connotato da una forma esplicitamente pedagogica. È proprio questa "forma" il banco di prova su cui occorre misurare la tenuta della nostra ipotesi attorno al misticismo gesuita dell'azione: giacché sono qui in gioco la triangolazione maestro-allievo-Dio, il problema della trasmissibilità della sapienza (ben diversa dal sapere), il problema della *via*, del *metodo* di tale trasmissione (ossia il problema di una didattica *mistica*), e, infine, la tensione antinomica tra libertà e autorità, auto- ed etero-formazione, svelamento e plagio che contraddistinguono ogni rapporto educativo.

Si è dunque di fronte ad un problema pedagogico parallelo a quello giocato dai gesuiti all'interno del *setting* istituzionale del collegio. Qui la cornice *scolastica*, e soprattutto gli obiettivi formativi, ripropongono le stesse questioni del maestro (nella sua funzione paidetica o depositaria del sapere) e dell'apprendere (per acquisizione di abiti o per *inventio*). Ne esigono però risposta in chiave "razionalistica". Tutta interna, cioè, al circuito dell'anima razionale, con le sue potenze di memoria, immaginativa e soprattutto intelletto, con un lessico psicologico sedimentato da secoli. E l'insegnamento e l'apprendimento sono allora problemi cognitivi connessi al sapere razionale, ad un *logos* umano che solo per analogia può dire di cose divine. Proprio il contrario del discorso mistico, dove il lato oscuro (o meglio, troppo luminoso) del *logos* può anche, alla fine di un esercizio ben riuscito, essere contemplato. Ma se non ci si ferma all'esperienza estatica dell'*atonement*, esso può anche essere detto: per simbolo o per metafora, ma non per analogia.⁴⁴

(1540-1640), a cura di Luce Giard e Louis de Vaucelles, Grenoble 1996, pp. 27-31.

⁴³ Michael Buckley, *The Catholic University as Promise and Project: Reflections in a Jesuit Idiom*, Georgetown University Press, Washington D.C. 1998, pp. 81-82.

⁴⁴ Discorso che, naturalmente, per Certeau è fondativo di una «scienza sperimentale». Elencando gli assi portanti di tale scienza, de Certeau ne elenca anche le questioni propriamente "pedagogiche": «Science étrange, il est vrai. Aux XVI^e et XVII^e siècles, elle reste liée aux présupposés chrétiens d'une théologie médiévale, mais elle est désormais privée de l'appareil rationnel qui les articulait jadis en objets de pensée; aussi, amenée à exhumer les

Altre potenze, allora, devono essere addestrate nell'uomo per raggiungere il *théorein* e formare gli altri a questo obiettivo. Vie e metodi che prendono forme *a contrario* della psicologia razionale, facendo leva sulle stesse potenze, ma insestrandole in un quadro lessicale del tutto diverso. Lo *spirito*, il cuore, la purezza, l'amabilità, l'umiltà, la disponibilità, l'apertura irrompono nel discorso razionale, ne travolgono il senso e producono conoscenza attraverso l'uso continuo dell'accostamento metaforico. Così Louis Lallemand: «Il dono della sapienza è una saporosa conoscenza di Dio, dei suoi attributi, e dei suoi misteri. L'azione dell'intelligenza è di conoscere e penetrare. La sapienza invece apprezza e fa accostamenti; aiuta a scoprire le cause, le ragioni, le convenienze; rappresenta Dio, la sua grandezza, la sua bellezza e le sue perfezioni come infinitamente adorabili e amabili; e da questa conoscenza nasce in noi un gusto delizioso, che si propaga qualche volta anche ai sensi del corpo e che è più o meno grande, in proporzione allo stato di perfezione e di purezza raggiunto dall'anima. Tra i due doni della sapienza e della scienza c'è la seguente differenza: la scienza non reca ordinariamente il gusto spirituale che la sapienza fa sorgere nell'anima. La spiegazione sta nel fatto che il dono della scienza riguarda soltanto le creature, per quanto in rapporto a Dio; mentre la sapienza ha di mira Dio stesso, la cui conoscenza è piena di attrattiva e di dolcezza»⁴⁵.

E così Lallemand ben rinnova l'accostamento metaforico al corpo, che per De Certeau (e già per de Lubac) è di fatto lo *heimat* del discorso mistico. Proprio in questo accostamento si constata l'irruzione del mistico sul razionale, che pure considerava il corpo nelle sue relazioni "naturali" con l'anima. Le due retoriche risultano molto diverse. Mentre il filosofo naturale considera il corpo a partire dalla psicologia dei sensi aristotelica, adottando la logica classica per indagarne i funzionamenti, il mistico edifica invece sul corpo un'architettura metaforica che prende sì di mira i sensi, ma per vagliarne (o potenziarne) l'intensità. Dunque, indagini a freddo contro indagini a caldo. In sostanza, si tratta dell'opposizione tra atti discorsivi descrittivi e atti discorsivi performativi. Atti performativi che nel mistico hanno come obiettivo la dilatazione del senso, giacché il congiungimento con Dio avviene attraverso la via del "cuore", che è metafora di corpo e spirito concepiti come unità psicosomatica.

La stessa metafora del corpo si ritrova nella lettera di Favre, proprio come nello scritto di qualsiasi contemplativo. «Cibo spirituale», questa la chiave più usata. D'altronde Michel de Certeau già aveva chiarito: «Cos'è il corpo? L'interrogativo tormenta il discorso mistico».

Il sapere pedagogico del collegio può giungere a concepire la corporeità come strumento e luogo di formazione in questi significati: 1) come complessione e temperamento, vale a dire come fondamento fisico di un *ingegno*, as-

postulats d'une croyance qui perd ses objets, il lui faut soutenir leur «fondement» par d'autres voies: une pragmatique du dialogue, une rhétorique du corps-sujet, une méthodologie, voire une technologie expérimentale "moderne"» [Michel de Certeau, *La Fable mystique. XVI^e-XVII^e siècle*, II (édition établie et présentée par Luce Giard), Gallimard, Paris 2013 p. 21].

⁴⁵ Louis Lallemand, *La dottrina spirituale*, trad. di G. Vigotti, Ancora-Piemme, Milano-Casale Monferrato 1984, p. 167-168.

sociando le competenze cognitive naturali a una serie di manifestazioni caratteriologiche (moralì e comportamentali) determinate da una particolare mescolanza degli umori; 2) come strumento essenziale per compiere la propria missione nel mondo: e quindi, come oggetto da potenziare, rinvigorire, addestrare per consentirgli una cooperazione attiva alle attività dello spirito.

Lo sguardo del mistico sul corpo, come nel caso sopra osservato, è invece diverso, anche se fa leva sulle stesse funzioni. È come se il discorso del mistico lasciasse apparentemente intonse le cose, intensificandone i significati. Ciò vale per la funzione educativa del corpo: il *Memoriale* di Favre mostra un corpo, i suoi sensi, anche un ingegno da cui Favre non esce, ma che, al contrario, approfondisce. Lo stesso vale per i contrasti della carne o le afflizioni dell'anima, che risultano in Favre come occasioni formative in un senso opposto, apparentemente opposto, al discorso istituzionale del collegio: la retorica connessa al disporsi a ricevere l'azione di Dio in sé e attraverso di sé è in realtà la forma discorsiva di una attività incessante operata proprio dal sé.

Così Favre: «Dans les commencements d'une vie meilleure, notre principale préoccupation, d'habitude – et nous avons pas tort – est de nous rendre nous-mêmes agréables à Dieu, en lui préparant dans notre corps et dans notre esprit une demeure corporelle et spirituelle. Mais vient un moment (que l'onction du Saint-Esprit enseigne d'elle-même à qui marche avec droiture), où il nous est donné et demandé de chercher et de tendre non plus tellement à être aimé de Dieu qu'à l'aimer; c'est-à-dire de le considérer moins par rapport à nous-mêmes que par rapport à lui-même et à toutes choses, et de chercher d'une manière absolue ce qui lui plaît ou lui déplaît en ce monde qui est le sien»⁴⁶.

Buckley ritiene che questa spiritualità di derivazione ignaziana faccia da sfondo alla figura dell'individuo come strumento. Nell'area semantica di questa metafora, Creatore e strumento agiscono entrambi e agiscono insieme. Ciò è visibile nella *Contemplatio ad amorem* degli *Esercizi*, in cui Ignazio si riferisce alle cose come a "doni". Questi doni sono implicati nell'opera salvifica di Dio, che viene descritto negli *Esercizi* – come detto – *ad modum laborantis*. Essi sono "provvidenziali" nella loro propria natura. Se dunque è vero che Dio opera attraverso tutte le cose, sostiene Buckley, allora si deve attribuire una «importanza reale» ai talenti naturali, ovvero agli ingegni, di cui ciascun individuo è *naturalmente* dotato. Essi vanno elencati tra i doni «attraverso i quali e nei quali Dio opera»⁴⁷. Ogni strumento ha infatti, secondo l'assioma di Tommaso d'Aquino, un atto *proprium*, un atto proporzionato alla sua stessa natura. Ed è qui – suggerisce Buckley – che anche un programma pedagogico (che verrà più tardi codificato con la *Ratio studiorum*) intende riconoscere e coltivare la natura propria in base a cui uno strumento agisce, e garantire così allo strumento che il percorso formativo lo metterà in condizione di operare al meglio⁴⁸.

⁴⁶ Pierre Favre, *Mémorial*, cit., p. 272.

⁴⁷ Michael Buckley, *The Catholic University*, cit., p. 83.

⁴⁸ Cfr. Christopher Van Ginhoven Rey, *Instrument of the Divinity. Providence and Praxis in*

Supporterà questa tesi la *Concordia* di Luis Molina, con la sua *scientia media* e la scolastica fondazione del concetto di “cooperazione” con Dio. In Favre, l’idea che lo strumento cooperi con Dio è il fondamento di una Mistica, non di una Scolastica. E fonte di estasi è proprio l’attività quotidiana. In essa va in scena la cooperazione di Creatore e strumento, un rapporto incommensurabilmente a-simmetrico in cui l’io si forma sempre contemplando il proprio agire, assistendo all’evento che lui stesso produce. Anima e Dio agiscono insieme. Logicamente e cronologicamente. E la biografia di questi atti è il *Bildungsroman* dell’individuo, che misticamente vi ritrova, ad ogni passo, l’orma di Dio.

Esperienza incomunicabile? Il *Memoriale* e le lettere di Favre sembrano andare in direzione opposta. Ma la comunicazione non si riferisce tanto al contenuto di una vita, quanto alla cornice. Ciò che Favre comunica, in fin dei conti, è la sua sapienza. Ciò che può insegnare agli altri è l’elevazione ad un punto di vista sul sé. Che non può avvenire per speculazioni, ma per continue introspezioni. La disseminazione a cui spesso ci si riferisce, per parlare del profilo di un gesuita, è qui correlata alla concentrazione. La *mobilité essentielle* di cui parla Luce Giard è qui correlata ad un’inquietudine essenziale. L’agire gesuita che si realizza nel campo dell’estensivo viene ricondotto da Favre alla contemplazione, all’intensione. E queste due dimensioni convivono in rapporto dialettico. La loro fenomenologia non è dunque mero biografismo, ma storia formativa del soggetto (doppio: uomo e Dio cooperanti) nel mondo: l’autoformazione di un «contemplativo in azione».

6. *Appendice*

Piae parmensi Sodalitati⁴⁹
(Parma 7 septembris 1540)

Ordine et aiuto di perseuerare nella uera uita christiana et spirituale.

Charissimi in X.º figlioli et come fratelli.

Hauendomi da transferire da Parma in Spagna, ho uoluto sodisfare al bon desiderio uostro et di molte altre persone, le quali, così come uoi, non restariano contente di me, se io non li lasciasse qualche memoria, non della persona mia, ma dell’ordine che hanno da oservare nella uia di Dio, quando non hauessero altro precettore.

Prima, uorria che non u’ingannaste, pensando che io ce habbia a dare altro cibo per perseverare, di quel che hauete hauuto sin adesso. Questo med[e] simo ui diria il filosofo, il quale dice, parlando del nutrimento corporale, che l’istesse cose, che sono per nutrire la persona, sono ancora per augmentarla; onde rissolutamente bisogna credere che gl’esercitii spirituali, nelli quali hauete ritrovato il nutrimento del spirito uostro sin qui, ui saranno ancora necessari per l’auenire, massime essendo stato il cibo uostro essenziale quel pane celeste, nel quale gl’angeli et tutti gl’altri santi sono et saranno sempre

the Foundation of the Society of Jesus, Brill, Leuven 2013, pp. 129-131.

⁴⁹ *Beati Petri Fabri...*, cit., p. 39.

mai nutriti: il qual pane è molto più necessario per il uiuere spirituale, che non è il pane materiale per il uiuer temporale: né più né meno quanto all'altri esercitii spirituali, come l'esaminarsi, confessarsi, la meditatione, l'oracione et l'opere de misericordia.

Bisogna tener per certo, che se per mezo di questi hauete acquistato qualche conoscimento di uoi stessi et annegatione, qualche amor di Dio et del prossimo, sarà anco necessario per l'auenire conseruarsi in simili bone operationi con più feruor di spirito. Il moto et ordine che tenirete ogni giorno sia questo. Prima, ogni sera inanti ch'andiate a dormire, ingenocchiati, metterete alla memoria uostra le quatro cose ultime, cioè la morte, il giudicio, l'inferno et il paradiso, stando sopra di quelle per spacio di tre padri nostri et tre auemarie; dopo imediatemente farete l'esame della consciencia uostra, considerando primieramente li beni riceuuti dal Signor Iddio, et ringraziandolo: dall'altro canto riconoscendo i peccati, che hauete comessi in quel medesimo giorno, con dolore et fermo proponimento di confessarsi etiam dal confessore nel tempo determinato. Questa si adimanda confession spirituale, quando la persona conoscendo in particolare li peccati suoi, si acusa nel cospetto di Dio, hauendo contricione et proposito di confessarsi uocalmente pel tempo debito, in quel tempo uoglio che l'abbiate nella mente et nel desiderio. Fatto questo, pregarete il Signore che ui dia la buona notte, et a tutti gl'altri uiui, et qualche refrigerio alli morti, dicendo per questo tre padri nostri et tre auemarie.

La mattina auanti tutte l'altre cose direte all'isteso modo tre padri nostri et tre auemarie, acciò che uoi et tutti gl'altri uiui ui defenda tutto quel giorno da offesa, et alli morti uoglia dar refrigerio.

Hauendo ancora tempo, inanti al crocifisso o nella messa, ascoltarete qualche parola, o penserete qualche attione di X.º, nella quale possiate specchiarui et eccitarui al ben uiuere, non solamente quel giorno, ma etiam sempre mai così facendo, dolendoui sempre delli peccati uostri, et desiderando uiuer meglio. Quando sarà fatta la consecratione o leuata la santa hostia, potrete incominciare a dimandare li rimedii per li mali uostri, et le grazie che ui mancano, come forza, conoscimento, pace, et finalmente per somma gratia una fame et sete della uera giusticia. Potrete dimandare il uero proprio corpo di X.º, che uoglia spiritualmente uenire all'anima uostra; et così comunicandoui spiritualmente, eccitate il desiderio uostro alla comunione sacramentale, hauendo nella mente il tempo, nel quale vi comunicaste, et quello che u'hauete a comunicare.

Questo comunicarsi spiritualmente ogni giorno sarà un'efficacissima preparazione per la comunione sacramentale, né più né meno che la quotidiana confessione spirituale è una efficace preparazione per ben confessarse nel tempo ordinato con il confessore. Per questa cagione uorrei che ogni christiano constituisse et ordinasse in ses tesso, tutte le uolte che si ha da confessare et comunicare, acciò più facilmente possi fare questo proponimento, ogni mattina dire: tal dì io mi confesserò et comunicherò, ancorché fosse lontano due mesi. Fate adunque di modo, che sempre la mattina habbiate memoria della santa comunione passata nella metà del tempo, et della futura nell'altra metà. Così facendo mostrarete che hauete riuerenza alla comunione; altrettanto sarà pericolo che uoi non fate mai tropo bona digestione, et che mai habbiate perfetto appetito di tal cibo.

Non uogliate anco mai mancare di confessarui et comunicarui almeno ogni settimana una uolta. L'altre cose spirituali, dico l'oracione et meditatione, nelle quali sete soliti occuparui ogni giomo, fate che tutte siano ordinate a qualumque o a tutti questi tre effetti, cioè ad honore del Signor Iddio et delli santi suoi, alla salute uostra et alla salute del prossimo uiuo et morto. Così facendo, per mezo di quelle deuocioni crescerete ogni giorno in qualche uirtù necessaria a. uoi per meglio operare, come è l'humiltà, la pacienza, la prudenza, etc.: crescerete nel conoscimento et amor di Dio, crescerete nell'amor del

prossimo uostro. A questo modo detto potrete camminare per la uia della salute, ordinando di grado in grado il uostro uiuer spirituale.

Quanto poi tocca alla uita corporale et temporale, ordinate le uostre intentioni et affettioni di modo che il uostro primo obietto in ogni esercitio corporale sia a laude di Dio et alla salute dell'anima uostra, et dell'anime che sono dentro a quelli corpi, per le quali u'affatchate. Di modo fate, che Dio sia il primo che ui moua a tale fatica, o anche al riposo. Il secondo sia l'anima uostra: dopo l'anima uostra, per niuna cosa ui uogliate affaticare più, che per l'anima del prossimo uostro, o di casa o di fuora: dopo l'anima del prossimo, l'intencion uostra sara il corpo uostro: dopo il corpo proprio, sia il corpo del prossimo; et per ultimo sia la robba et altre cose necessarie per li corpi. Guardateui dunque bene che in queste cose non si troua disordine, il quale non sarà se uoi non cercate la robba, se non tanto quanto è necessaria alli corpi, et che li corpi uogliate in quello essere che meglio sia per l'anima, et finalmente l'anima che sia conformata al uolere di Dio, et bisogna cominciare da questo ultimo, cioè metter prima l'anima nel suo debito ordine, dopoi cercare l'altre cose già dette, secondo che più o meno gioueranno per l'anima, non facendo come quelli, li quali uorriano prima ordinarsi nella robba et quanto alli corpi, pensando poi ordinar bene l'anima sua. Similmente, quanto tocca al prossimo, guarda che l'anima sua, potendosi fare, sia prima prouista, che non è il tuo proprio corpo, di modo che se un medesimo rimedio fosse in poter tuo, per difenderti dalla morte corporale, et lui dalla morte dell'anima, che saria il peccato mortale, tu deui più presto prouedere a tal mal del prossimo, che al tuo corporale. Se questo ordine guardarete nel spiritual uostro et nel temporale, questa sarà la uera memoria che uorrei lasciarui al presente, pregandoui quanto posso uogliate pregare il Signor Iddio per me et per tutti li miei fratelli in Christo.

Datta in Parma alli 7 di Settembre M. D. XL.
Vostro in Christo Gesù come fratello et Padre spirituale,
Don Pietro Fabro.

Riferimenti bibliografici

- F. P- Adorno, *La disciplina dell'amore. Pascal, Port-Royal e la politica*, Roma, Editori Riuniti, 2007.
- Beati Petri Fabri primi sacerdoti e Societate Iesu Epistolae, Memoriale, et Processus*, Roma, IHSI, 1972, p. 35.
- H. Blumenberg, *Paradigmi per una metaforologia*, Milano Raffaello Cortina Editore, 2009.
- Id., *Naufragio con spettatore*, Bologna Il Mulino, 2001.
- M. Buckley, *The Catholic University as Promise and Project: Reflections in a Jesuit Idiom*, Washington D.C., Georgetown University Press, 1998, pp. 81-82.
- Calveras e Candido de Dalmases (a cura di), *Sancti Ignatii de Loyola Exercitia spiritualia*, in *Monumenta Historica Societatis Iesu*, serie II, vol. 1, Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1969, pp. 39-60.
- C. Casalini, *Aristotele a Coimbra*, Roma, Anicia, 2012.
- M. (de) Certeau, *La Fable mystique. XVI^e-XVII^e siècle*, II (édition établie et présentée par Luce Giard), Paris, Gallimard, 2013.

- A. Demoustier, *L'originalité des 'Exercices spirituels'*, in *Les jésuites à l'âge baroque (1540-1640)*, a cura di Luce Giard e Louis de Vaucelles, Grenoble 1996, pp. 27-31.
- L. Dossi, *I Gesuiti a Parma (1564-1964)*, Milano 1964.
- K.A.E. Enekel, Walter Melion (a cura di), *Meditatio – Refashioning the Self: Theory and Practice in Late Medieval and Early Modern Intellectual Culture*, Leiden 2010.
- R. Falkenburg, W. S. Melion, T. M. Richardson (a cura di), *Image and Imagination of the Religious Self in Late Medieval and Early Modern Europe*, Turnhout, 2007.
- A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*, CEDAM, Padova 2003.
- Id., *Interpretazioni bibliche e filosofia morale*, Armando, Roma 2011.
- J.-C. Guy, *Les 'Exercices Spirituels' de saint Ignace. L'achèvement du texte*, "Nouvelle Revue Théologique", 107 (1985), pp. 255-260.
- P. Hadot, *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, Oxford, Oxford University Press, 2005.
- I. Iparaguirre, *Historia de la práctica de los Ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola*, 3 voll., Bilbao 1946-1973).
- L. Lallemand, *La dottrina spirituale*, trad. di G. Vigotti, Milano-Casale Monferrato Ancora-Piemme, 1984.
- P. de Luteria, *La 'Devotio Moderna' en el Montserrat de San Ignacio*, "Estudios Ignatianos", II, (1957), Roma, pp. 73-88.
- Id., *Libros de horas, Anima Christi, y Ejercicios espirituales de San Ignacio*, "Estudios Ignatianos", cit., pp. 99-148.
- M. Manno, *L'attualismo come pedagogia mistica*, in Piero Di Giovanni (a cura di), *Giovanni Gentile. La filosofia italiana tra idealismo e anti-idealismo*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 272-305.
- J. Maritain, *Distinguer pour unir ou Les degrés du savoir*, Paris 1946².
- M.A. Martín, *Common Denominations of Alumbrados, Erasmians, 'Lutherans', and Mystics: The Risk of a More 'Intimate' Spirituality*, in Angel Alcalá (a cura di), *The Spanish Inquisition and the Inquisitorial Board*, Boulder, 1987, pp. 457-494.
- F. Mattei, *Itinerari filosofici in pedagogia. Dialogando con Mario Manno*, Roma, Anicia, 2009.
- G. Micheli, *Le lettere di Sant'Ignazio agli Anziani di Parma*, Parma, Unione Tipografica Parmense, 1923.
- G. Mongini, *Per un profilo dell'eresia gesuitica: la Compagnia di Gesù sotto processo*, "Rivista storica italiana", 117 (2005), pp. 26-63.
- G. Mucci S.I., *Presentazione a Ignazio di Loyola, Esercizi spirituali. Con il commento di Louis Lallemand*, La Civiltà Cattolica, Roma 2006.
- J. W. O'Malley, *I primi gesuiti*, Milano, Vita e Pensiero, 1994.
- T. O'Reilly, *Saint Ignatius and Spanish Erasmianism*, "Archivum Historicum Societatis Iesu", 43 (1974), pp. 310-321.
- M. O'Rourke Boyle, *Angels Black and White: Loyola's Spiritual Discernment in*

- Historical Perspective*, "Theological Studies", 44 (1983), pp. 24-257.
- J. Plazaola (a cura di), *Las Fuentes de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Actes del Simposio Internacional (Loyola, 15-19 Septiembre 1997)*, Bilbao 1988.
- A. Possevino S.J., *Coltura degl'ingegni*, a cura di C. Casalini e L. Salvarani, Roma, Anicia, 2008.
- A. Prosperi, *Introduzione a Roland Bainton, Vita e morte di Michele Serveto*, Roma, Campo dei Fiori, 2012.
- M. Sluhosvky, St. Ignatius of Loyola's *Spiritual Exercises* and their contribution to modern introspective subjectivity, "The Catholic Historical Review", XCIX, 4 (2013), pp. 649-674.
- Stoeckius, *Parma un die papstliche Bestatigung der Gesellschaft Jesu 1540*, Heidelberg 1913.
- J.-P. Torrell, *Tommaso d'Aquino maestro spirituale*, Roma, Città nuova, 1998.
- C. Van Ginhoven Rey, *Instruments of the Divinity. Providence and Praxis in the Foundation of the Society of Jesus*, Leiden-Boston, Brill, 2014.

Psicanalisi, educazione speciale e formazione di insegnanti. La costruzione del caso come dispositivo di inclusione scolastica

Simone Z. Moschen, Carla K. Vasques, Luciane P. Simiano

1. “Punto de partida”

Una parola scritta è la più degna reliquia. È qualcosa di più intimo e insieme più universale di ogni altra opera d'arte. È l'opera d'arte più vicina alla stessa vita. Può essere tradotta in ogni lingua, e non solo essere letta, ma effettivamente emessa, come il respiro dalle labbra umane; può essere rappresentata non solo su tela o nel marmo, ma scolpita nello stesso fiato della vita.

Henry David Thoreau, *Walden*

Ai margini dell'agenda politica statale, l'educazione speciale, nel contesto brasiliano, si è tradizionalmente organizzata come servizio educativo specializzato sostitutivo all'insegnamento “comune”, in classi e scuole speciali. Spazi e proposte differenziati per quelli che, per le *loro* caratteristiche sociali, culturali, genetiche, comportamentali, ecc., differivano dalla normalità. La persistenza, la crescita e l'approfondimento di questa realtà, insieme all'universalizzazione dell'istruzione di base, e le conferenze internazionali che si occupano di coloro che sono “al di fuori” hanno introdotto nello scenario politico brasiliano direttive di inclusione.

In questo senso, il Brasile ha attuato una serie di leggi, politiche e programmi volti a ridurre le disuguaglianze e aumentare l'inclusione scolastica. Con la “Politica Nazionale nella Prospettiva dell'Educazione Inclusiva” (Brasile, 2008) e documenti successivi, c'è stata un'intensificazione di questa prospettiva e, assecondando lo scopo della nostra riflessione, si è presentata una nuova realtà: bambini e adolescenti con “Disturbi Globali dello Sviluppo”, “autistici” e “psicotici”, tradizionalmente emarginati dai processi di scolarizzazione hanno guadagnato terreno nelle aule, e nel vecchio cortile delle scuole.

Come comprendere i rapporti tra il testo politico e i suoi effetti nella vita scolastica? In quale misura le sue parole decostruiscono significati che sottolineano la differenza tra l'anormalità e l'ineducabilità? In quale modo gli insegnanti aggiornano le loro prassi docenti con i precetti della legge? Come avviene il passaggio dalla legge al quotidiano scolastico?

Le parole di un insegnante, alunna del corso in questione (di cui parleremo più avanti), fanno eco a queste domande: *L'autistico della politica non è lo*

stesso autistico che arriva alle aule. Dobbiamo scoprire, creare, inventare uno studente, un insegnante, una prassi coerente... (sic)

L'ordinamento giuridico brasiliano ha trasformato la scuola, e uno dei primi effetti è stato l'aumento nel numero delle iscrizioni. Secondo le informazioni fornite dall'INEP (Istituto Nazionale di Studi e Ricerche Educative nell'acronimo in portoghese), attraverso il Censimento Scolastico dell'Educazione Basica (educazione basica è l'equivalente brasiliano alle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado in Italia), nel periodo compreso tra il 2009 e il 2012, nella Rete di Scuole Elementari dello Stato del Rio Grande do Sul, l'aumento è stato del 191%. Considerando la Rete Comunale di Porto Alegre, l'incremento è stato del 72% nell'educazione infantile e del 30% nella scuola elementare.

In questo contesto, e al fine di affrontare queste questioni, un gruppo di ricercatori provenienti da diversi campi della conoscenza - pedagogia, psicologia, filosofia, psicoanalisi - ha unito gli sforzi per indagare e sviluppare una proposta di formazione continua, rivolta agli insegnanti dell'educazione infantile che hanno nelle loro aule alunni ritenuti portatori di DGS. Si è cercato - e in qualche modo, si continua a cercare in riedizioni riviste della nostra proposta formativa - dare origine ad un corso che tenesse in conto i disallineamenti, i diversi tempi dell'appropriazione del vissuto e di costruire per ogni alunno un modo singolare di insegnare e apprendere. La proposta del gruppo di ricerca ha come scopo, nello stesso movimento, la costruzione di un intervento e la ricerca dei suoi effetti in modo da correggerne il corso. I suoi principi metodologici trovano nella psicoanalisi i suoi capisaldi. È dalla psicoanalisi che prendiamo i nostri presupposti teorici metodologici: "Una delle rivendicazioni della psicoanalisi a suo favore è, indubbiamente, il fatto che, nella sua attuazione, ricerca e trattamento coincidono" (Freud, 1912, p. 152).

2. *Il corso*

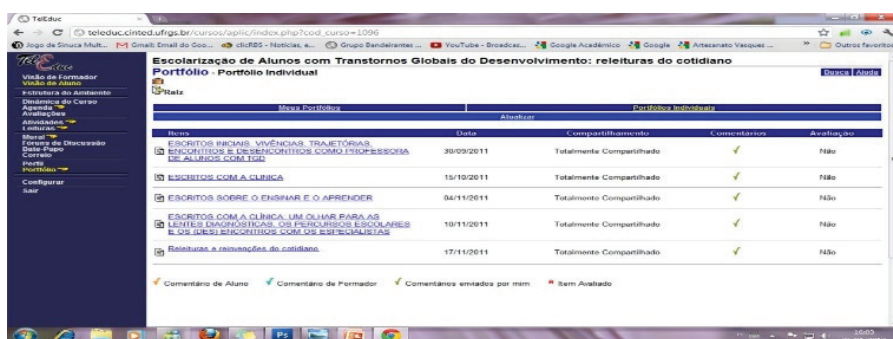
Impegnati, così, con la costruzione di una prospettiva che portasse nella sua essenza, il processo di singolarizzazione dell'alunno - e per conseguenza dell'insegnante - nel 2011 abbiamo avviato un'azione di formazione e ricerca intitolata "Scolarizzazione di alunni con Disturbi Globali dello Sviluppo: (ri) letture del quotidiano". Per fondamenta, scommettere sulla educabilità; nella funzione costitutiva e soggettivante della scuole e del professore, nella forza della parola, della lettera, come dispositivo di reinvenzione delle possibilità di essere nella scuola. Cercavamo stimolare la creazione di nuove prassi di insegnamento e di dare un contributo a rendere effettivo il diritto all'istruzione.

Nostra proposta iniziale è stata presentata come un corso di formazione diviso in tre fasi/moduli. Ogni modulo durava quattro mesi e iniziava nel primo semestre di ogni anno, in modo che il periodo complessivo del corso era di tre anni. Con durata di 60 ore di lezione per ogni modulo, abbiamo avuto incontri presenziali e online nell'ambiente del TELEDUC - in questo ambiente, spazio/luogo privilegiato per il dialogo, si è stabilita la scrittura e la lettura

di racconti del quotidiano scolastico. Hanno partecipato alla scorsa edizione, avvenuta nel 2013/1, 14 insegnanti delle Reti di Scuole del Comune di Porto Alegre e dello Stato del Rio Grande do Sul. Come prerequisito, dovevano lavorare con studenti con diagnostico (pedagogico, medico e/o psicologico, definito o no) di autismo, psicosi infantile, e/o Disturbo Globale dello Sviluppo.

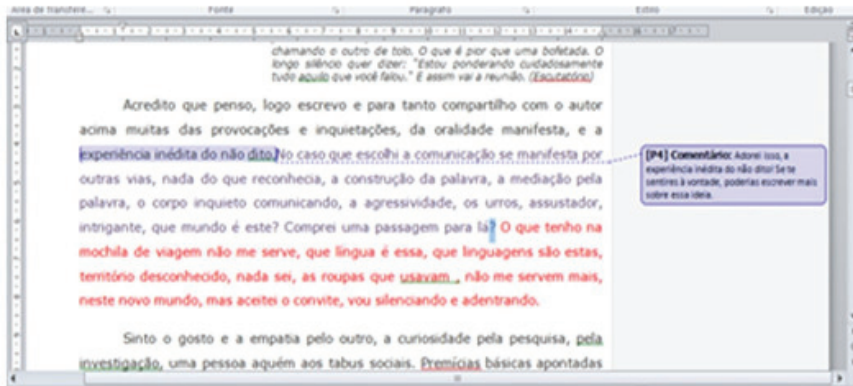
La dinamica proposta dal corso ritmava come segue: incontri presenziali di otto ore di lezione al mese, e alla fine, l'invito per un lavoro di scrittura. Nella solitudine delle loro case, gli insegnanti - erano tutte donne - dovevano scrivere, partendo da spunti forniti dal corso, racconti che, a poco a poco, presentavano il suo alunno nelle sue particolarità, il lavoro realizzato con lui, le impasse presenti negli incontri e le sfide presenti nel quotidiano di lavoro nella scuola. Come ha scritto Clarisse, insegnante-alunna del corso, raccontare, in tempi diversi della esperienza un'unica storia che per lei riassumeva la traiettoria tramite la quale lei *"si è formata insegnante"* (sic), particolarmente come insegnanti di alunni con DGS. Lavoro di raccontare e di raccontarsi. Tessere nel tempo, tra il viavai degli incontri presenziali.

Nell'ambiente virtuale della piattaforma TELEDUC, ogni insegnante aveva un suo lettore, che lo accompagnava durante la scrittura del testo.



Fl. Ambiente Virtuale TELEDUC

Il lettore-ricercatore parlava con l'insegnante-scrittore, fundamentalmente, nel margine destro della pagina, tra le righe e negli spazi vuoti. Toccato dalla storia che man mano era elaborata, il lettore interveniva nel testo in modo da incoraggiarne la continuazione, richiedendo dei dettagli, chiedendo una posizione cristallizzata, in modo che, ogni giorno l'insegnante potesse andare avanti nella costruzione di uno sguardo capace di situare il suo alunno nella singolarità delle sue impasse e delle sue possibilità. Il lettore intendeva, da un lato, produrre nell'insegnante-scrittore un addensamento del suo desiderio di scrivere, e dall'altro, decostruire un sapere "in scatola" fornito da una diagnosi che dice molto su un quadro di psicopatologia ma quasi nulla su un soggetto nella sua singolarità.



F2–Cancellatura: incontro tra professori e lettori nei margini del testo

Gli interventi partivano da piccoli incoraggiamenti come: *Ottimo, questo era un punto debole. Sì, lui è in movimento e l'insegnante Volante pure*; passando per domande tipo: *Come si costruisce questo? Ha una fondatezza la sua preoccupazione*; e finivano in piccoli suggerimenti di come proseguire pensando in compagnia *Niente come il pensiero condiviso. Quando Nietzsche incontra un "testo di Spinoza, afferma che non è più solo: adesso lui viveva nella "Dualitudine".*

La scommessa iniziale di questa proposizione formativa era l'idea che formare è diverso da informare. Formare riguarda la costruzione di un luogo psichico per sostenere la mancanza di informazione o il suo eccesso. Scommettiamo che tra i diversi tempi del corso, nell'andirivieni della scrittura, contando sul tempo, qualcosa dell'esperienza pedagogica potesse decantare ed essere convalidato nel legame tra insegnante-scrittore e lettore-ricercatore.

3. Cancellatura

Di quale scrittura si tratta la scrittura dei lettori? Le chiamiamo cancellature. L'ispirazione del nome ci è stata fornita dall'opera di Lacan, con la lettera e la sua inclusione, nel testo *Lituraterra* (1971).

Io l'ho detto a proposito del tratto unario: È dalla cancellazione del tratto che si designa il soggetto. Ciò è evidenziato in due tempi. È necessario, pertanto, che si distingua lì la cancellatura.

Litura, lituraterra. Cancellatura di ogni traccia che prima non c'era, è di ciò che del litorale fa terra. Produrre questa cancellatura è riprodurre la metà in cui il soggetto sussiste. (p.113)

Sua ispirazione viene da Robinson Crusoe che, naufrago, in un'isola apparentemente deserta, scopre di essere in compagnia di un selvaggio quando vede le impronte di Venerdì, che sorgono cancellate. È la cancellazione che paradossalmente indica una presenza. È sulla scia dei paradossi e degli enigmi,

la cancellazione, la cancellatura di che si tratta, quando pensiamo nell'emergere del soggetto, è la "cancellatura di ogni traccia anteriore". È il proprio atto di cancellare che fa capire l'esistenza di un testo che avrebbe potuto esistere prima, ma non c'era lì prima di essere cancellato. Nella strana temporalità dell'inconscio, nell'*a posteriori* dell'atto, vediamo il sorgere della presenza di un testo che si fa sottolineare nel momento stesso della sua cancellazione. Sottolineare, dare intensità, rilevanza, evidenziare, verbi che accompagnavano il fare-cancellatura dei ricercatori-lettori.

José Saramago, nel rivedere la traduzione per lo spagnolo della sua conferenza *La Statua e la Pietra*, ha aggiunto a questa immagine "un elemento che renderebbe ancora più comprensibile il senso delle sue parole e della sua traiettoria letteraria: "Dalla Statua alla Pietra" (Rio, 2013 p. 13). Trattasi di una piccola cancellatura, fatta con la penna, di suo pugno, sul materiale stampato e rivisto dall'autore. La sua inclusione indica una strada percorsa che parte da un rapporto con il linguaggio come elemento capace di scolpire una forma per trovare il linguaggio stesso, sue complessità e caratteristiche, come oggetto di lavoro. Come se, dalla geografia che definisce un paesaggio, Saramago passasse alla geologia che studia il suolo. Quello che ci interessa in questa breve interpolazione è che la cancellatura che include la lettera "d" e sottrae la lettera "e" (nella versione in portoghese) cambia il senso di ciò che la conferenza annuncia.

4. *Costruzione del caso*

La nozione di costruzione del caso ci arriva tramite la psicoanalisi - della sua clinica e della sua trasmissione. È di questo campo che abbiamo importato questa nozione per renderla operativa nella nostra proposta di lavoro con gli insegnanti. Partiamo del suo disegno in questo campo.

Nella psicoanalisi "la costruzione del caso vuole operare una riduzione della narrativa alla scrittura del caso attraverso elementi significanti che permettono di individuare il soggetto partendo dal suo discorso e dei suoi atti, seguendo il suo stile" (Figueiredo & Bursztyn, p. 143). La costruzione del caso nasce come nozione per l'orientamento del lavoro di gruppi di salute mentale. Si tratta della produzione di un'operazione di estrazione del singolare in un campo disciplinato dalla diagnosi e prescrizioni.

L'orientamento che parte dell'universale per fare da lui decantare il singolare ci ha interessato, molto, quando si è trattato di pensare l'elaborazione di una proposta di formazione continua capace di accompagnare e sostenere il lavoro pedagogico di insegnanti insieme a bambini che, nel suo incontro con il docente, sono preceduti dalla diagnosi.

Questa operazione di estrazione, da cui emergono gli elementi guida della costruzione del caso, avviene nel lavoro in trasferimento con il paziente e tra i membri della squadra di salute mentale. È a partire dall'incontro, dei suoi effetti in ciascuna delle persone coinvolte, delle impasse e possibilità create, che emergono gli elementi di una narrativa sul caso. Non si tratta di un esa-

me dettagliato della storia del paziente o della sua malattia, ma sì di ciò che aggiorna questa storia, particolarmente in quel che riguarda le impasse nella conduzione del lavoro clinico. È su questa narrativa scritta di questi incontri - normalmente sotto responsabilità del tecnico di riferimento del paziente - delle scene che gli compongono, degli enigmi che loro contengono, che la squadra si mette a lavorare per produrre un'operazione di riduzione agli elementi minimi di una ripetizione. Trattasi di cercare nel percorso della narrativa quello che si ripete come traccia che segna ciò che possiamo configurare come lo stile del soggetto.

Ciò che si opera nel campo della sanità come costruzione del caso ha servito benissimo affinché orientassimo la nostra proposta formativa. Volevamo pensar ad un dispositivo capace de coinvolgere l'insegnante nella produzione - e non applicazione - del sapere sul suo fare docenza; volevamo sostenere con il professore la domanda su chi è l'alunno che viene a lui, sospendendo la didascalia che la diagnosi imponeva a questo bambino; volevamo coinvolgere l'insegnante nella produzione dell'incontro con il suo alunno in modo che lui e il bambino potessero raccogliere gli effetti di un'operazione di singolarizzazione.

Questo alunno, pur avendo la stessa diagnosi dell'alunno dell'anno scorso, si comporta diversamente. Lui aveva già una "esperienza scolastica". È abbastanza dolce. Ha un modo molto speciale di salutare - pressando e sbattendo alcune volte la fronte. Un'altra differenza, l'alunno dell'anno scorso è stato una sorpresa per me, che mi ha spaventato in un certo modo. Non mi aspettavo che lui non parlasse (...) già l'alunno di quest'anno è stato atteso e desiderato perché l'insegnante della SIR aveva annunciato la sua presenza nella mia classe dell'anno scorso. Mi ha parlato su di lui e mi ha scelto come suo insegnante. Sono rimasta affascinata. (sic)

Abbiamo proceduto, dunque, ad un'operazione di importazione di questa nozione e del dispositivo che lei sostiene per il campo della formazione continua e in questo campo ci siamo proposti a guidare gli scritti degli insegnanti, attraverso le punteggiature operate dalle cancellature, verso la costruzione del caso. Importante dire che la sfida iniziale si è attestata nel sostegno dell'elaborazione di una narrativa sufficientemente arricchita di dettagli per rendere possibile, in un secondo momento, la riduzione necessaria alla decantazione dei significanti che compongono, nella sua ripetizione, i segni distintivi del soggetto in quell'incontro. Ci siamo trovati, non poche volte, con un certo deserto di significanti quando, affrontando la domanda per il soggetto, l'insegnante insisteva nella didascalia della diagnosi di cui il bambino è il portatore. Abbiamo ritenuto questa insistenza come una resistenza contro il "non-sapere" aggiornato dall'incontro con questi bambini. Il fatto che l'insegnante, molte volte, trovarsi senza niente tra le mani per proseguire nel processo pedagogico con il suo alunno portatore di DGS è un elemento importante per giustificare la scelta di un lavoro di costruzione.

5. Costruzione

La tradizione psicoanalitica ci ha lasciato in eredità due modalità di intervento: l'interpretazione - sistematizzata da Freud nell' *L'Interpretazione dei Sogni* (1900) - e la costruzione - teorizzata molto tardamente nel testo del 1937, *Costruzioni in Analisi*. Se l'interpretazione si concentra sul senso cercando di liberare il significante del legame cristallizzato ad un significato che lo imprigiona e impedisce il movimento creativo contro le impasse della vita; la costruzione si affaccia proprio dove il senso non riesce ad essere elaborato.

“Il percorso che parte dalla costruzione dell'analista dovrebbe finire nel ricordo del paziente, ma non sempre questo percorso porta così lontano” (Freud, 1937, p.297-300). In qualche modo, prendiamo questa indicazione di Freud come linea guida per valutare le nostre cancellature: il percorso che parte da una cancellatura dovrebbe portare il professore ad estendere i limiti della sua azione pedagogica includendo in questo territorio gli atti che non ne fanno parte in modo canonico - è certo che non sempre loro condurrebbero a ciò. Dalle cancellature si aspettava che creassero il desiderio di scrittura negli insegnanti, allargando la sua sensibilità per i dettagli che hanno segnato la singolarità della sua posizione di insegnante e del suo incontro con l'alunno.

L'opera freudiana ci insegna che, davanti ad un abisso imposto dal reale, davanti all'impossibilità di bypassare certe impasse con i significanti che abbiamo a disposizione, possiamo contare, se un rapporto di trasferimento si è instaurato, sul prestito di significanti che arrivano di un altro prossimo, disposto con noi a costruire un ponte, un bordo ad un enigma che ci tormenta. Questa donazione di significanti mette sul tavolo elementi che si intrecciano in modo fantasioso e che contribuiranno per allargare le narrative convalidate nel collettivo, narrative-ponti che ci permettono di attraversare gli enigmi della vita. Di fronte ad un alunno che si ostina in non costruire la conoscenza tramite i percorsi canonici, l'insegnante può trovarsi nella situazione di non disporre degli elementi che gli permetterebbero di sostenere questo bambino nella traversata del apprendere. Scommettiamo che aiutarlo a raccogliere significanti che emergono dai legami con i colleghi operatori della sua scuola o dai legami con i lettori-ricercatori, presenti con le loro cancellature, può contribuire per la costruzione di una nuova narrativa che si renda conto di come impara questo alunno abitante di una posizione singolare nel linguaggio. Narrativa questa che guadagna in consistenza perché è condivisa e riconosciuta come azione pedagogica.

All'inizio del corso lui non c'era lì, ma durante il corso io ho costruito questo nuovo alunno, perché lo vedo con un nuovo sguardo. Poi mi guardo indietro e mi rendo conto che non dato una pausa, non ho messo una virgola, non ho guardato quell'alunno che era sempre stato lì, lui era lo stesso, oggi capisco che ero io che dovevo cambiare il mio dialogo, il modo di spiegare e con le varie letture che ho fatto durante il corso, con le testimonianze dei colleghi e con le esperienze e sag-

gezza delle professoresse ho capito che chi non era mai stata là, con questo alluno ero IO (sic).

Quando ho ricevuto Magrão [alunno] mi hanno detto: “lui è autistico e, per questo, non gioca, non simboleggia. Non poteva neanche usare parole con doppio senso. Tutto doveva essere informazione, chiara e diretta”. Durante la seduta io vedevo Magrão che giocava con la macchinina come un bambino qualsiasi. Ma tutti dicevano che io mi sbagliavo, perché gli autistici non fanno questo. Sono arrivata a pensare, allora, che lui non gioca proprio. In questo corso, ciò che ho imparato è che io avevo ragione, sono diventata più fiduciosa, il corso mi ha aiutato ad apprezzare quello che io sapevo, perché conoscevo Magrão. Ho fatto una macchinina, in suo onore (sic).

Bibliografia

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP, 2008.
- P. Férida, *A construção do caso*, in *Nome, figura e memória: a linguagem na situação psicanalítica*. São Paulo, Escuta, 1991.
- A. C. Figueiredo, D. C. Bursztyn, *Da narrativa à escrita: a construção coletiva do caso clínico*, in A. Costa, D. Rinaldi, *A escrita como experiência de passagem*. Rio de Janeiro, Cia de Freud, 2012.
- S. Freud, *Construções na análise (1937)*, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro, Imago, 1996, vol. XXIII.
- S. Freud, *A interpretação dos sonhos (1900)*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro, Imago, 1996, vol. V-VI,
- Pilar del Rio, *Apresentação*. S. Saramago, *Da estátua à pedra – e discursos de Estocolmo*, Belém, Ed. UFPA, 2013.
- C. Viganò, *A Construção do caso clínico em saúde mental*. “Psicanálise e Saúde Mental Revista Curinga”, 13, 1999, 50-59.

Collaborare on line per la progettazione educativa. Un ambiente web di scrittura collaborativa come laboratorio nella formazione universitaria

Giuseppe Pillera

Introduzione

Il laboratorio di progettazione pedagogica è un'iniziativa sussidiaria all'insegnamento "Modelli di progettazione pedagogica e politiche educative", tenuto dalla Prof.ssa Maria Tomarchio, ordinario di pedagogia generale e sociale, presso l'ex-Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Catania negli anni accademici dal 2009/10 al 2014/15¹. L'insegnamento fa parte del curriculum del primo anno del Corso di laurea specialistica in Scienze pedagogiche e progettazione educativa, con un peso di 10 c.f.u. (Crediti Formativi Universitari), ed ha lo scopo di:

- illustrare i fondamenti teorici della progettazione pedagogica;
- far acquisire conoscenze inerenti le specificità della progettazione in contesti educativi e formativi;
- far acquisire metodi e strumenti funzionali alla progettazione di itinerari formativi e di interventi di rete, con particolare riguardo al rapporto tra scuola ed extra-scuola e al coordinamento territoriale dei servizi;
- far acquisire conoscenze relativamente alla storia dei servizi educativi, alle prassi e alle normative che ne accompagnano l'evoluzione.

In tale orizzonte di finalità, e specialmente in relazione al terzo obiettivo, appare evidente il contributo di un laboratorio, un percorso didattico basato sul fare, formulato come esperienza guidata e complementare rispetto alla tematica in oggetto. Si sottolinea l'intuizione di concepire l'insegnamento del curriculum disciplinare in maniera integrata con il laboratorio sin dall'attivazione del corso, scommettendo, inoltre, su modalità di interazione innovative, quale il *cooperative working* in ambiente telematico.

Oltre che per il semplice fatto di testare le proprie competenze informatiche di base, confrontandosi con interfacce web complesse ed altre rispetto ai principali social network (peraltro sempre più utilizzate per la presentazione di modulistica per richieste di finanziamento pubblico e privato), l'utilità di

¹ La sperimentazione, tuttora in corso e di cui si stanno elaborando i dati relativi alle due ultime tre edizioni, è stata avviata parallelamente al mio dottorato di ricerca in "Fondamenti e metodi dei processi formativi" (XXIV ciclo), di cui la Prof.ssa Tomarchio è stata coordinatrice e mia tutor di ricerca. Il presente articolo riguarda i primi tre anni di sperimentazione.

ambienti virtuali per attività di collaborazione può essere riscontrata a più livelli di analisi dei contesti educativo/formativi ed interessare diversi soggetti coinvolti nel processo (studenti, docenti, tutors):

- nella dilatazione del tempo a disposizione dell'attività di collaborazione, che può essere liberamente scelto dal partecipante al gruppo di lavoro (così come libera è la scelta di ogni gruppo di lavoro di incontrarsi e lavorare fisicamente insieme e/o attraverso la piattaforma web), il quale ha la possibilità di scambiare informazioni, commenti, suggerimenti e riferimenti con gli altri componenti del gruppo in qualsiasi momento e adesso, con la diffusione degli smartphone, quasi ovunque; stesso discorso vale per le attività di tutoraggio, supervisione e per l'amministrazione tecnica della piattaforma;
- nella dilatazione dello spazio, e cioè la possibilità di fissare fasi, progressi, evoluzione, del lavoro di gruppo, conservandone memoria, elemento utile anche ai fini della valutazione. Allo stesso tempo si costruisce così un archivio liberamente fruibile da tutti i partecipanti al laboratorio nelle sue varie edizioni.

Metodologia e strumenti

La cornice metodologica che fa da sfondo all'intero progetto, di cui questo testo è una prima ricognizione, è quella della DBR (Design Based Research). Nella versione proposta da Simon, la DBR implica che si giunga alla progettazione e sperimentazione di un artefatto, sia esso di natura tecnologica od organizzativa (ad esempio la metodologia di organizzazione di una classe, di una scuola, di un ente, oppure determinati strumenti e spazi didattici per l'istruzione e la formazione, compresi gli ambienti virtuali)². A questo proposito Dede mette in luce come le DBR esitino spesso in ambienti di apprendimento significativi solo attraverso aggiustamenti ciclici³. La ricerca deve basarsi sul funzionamento del progetto in contesti autentici, focalizzando l'attenzione sulla situazione nella sua complessità, frutto dell'interazione tra tutti gli attori in gioco e tra essi e gli strumenti e gli spazi offerti. Documentando e valorizzando successi e fallimenti entro cicli di progettazione, attuazione, analisi e riprogettazione diversi e concatenati, la DBR punta ad una comprensione delle problematiche d'apprendimento interessate dal contesto in oggetto, finalizzata allo sviluppo di teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento contestualizzate, cioè riferite alla specificità delle situazioni formative. In sintesi, le proposte e le sperimentazioni della DBR – orientate alla promozione, in ambito educativo, di una cultura progettuale ed al miglioramento della capacità di innovazione attraverso il trasferimento e l'adattamento di buone pratiche – sono fondate

² H. A. Simon, *The sciences of the artificial*, Cambridge, MIT Press, 1969

³ C. Dede, *Why design-based research is both important and difficult*, "Educational Technology", 2005, n. 1, pp. 5-8.

sulla consapevolezza dell'importanza della pratica educativa considerata globalmente e unitariamente, sia come contesto su cui progettare accuratamente gli interventi sia come banco di verifica degli interventi progettati.

Home

homebox

Gestisci blocchi

Mi piace

Nome	Membr	Descrizione	Post	Nuovi*	Ultimo commento
Gruppo di prova	2	gruppo finalizzato ad avere una visione complessiva della piattaforma	8		12 Dec 2010 - 5:47am

Eventi

Pubbligate le valutazioni

Pubbligate le valutazioni per il laboratorio a.a. 2011-12

Lezione di venerdì 20 aprile

Lezione venerdì 20 - laboratorio progetti

Power point lezione Margiotta

Inoltro il Power Point relativo alla lezione per il Dottorato in Neuroscienze di Martedì 17 p.v.

Altri annunci

Calendario

« June 2012 »

Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Prossimi appuntamenti

Non ci sono eventi da segnalare

leggi tutto

Contenuti recenti nei miei gruppi

Titolo	Autore	Commenti	Gruppo	Ultimo inserimento	Ha nuovo contenuto
Partners per i laboratori	utente test		Gruppo di prova	12 Dec 2010 - 5:47am	
Partner per la ricerca, la formazione, la promozione	utente test		Gruppo di prova	12 Dec 2010 - 5:44am	
Diffusione dei risultati	utente test		Gruppo di prova	12 Dec 2010 - 5:34am	
Tempistica	utente test		Gruppo di prova	12 Dec 2010 - 5:22am	
Tipologia e natura del progetto	utente test		Gruppo di prova	12 Dec 2010 - 5:17am	
Informazioni generali	utente test		Gruppo di prova	12 Dec 2010 - 5:16am	
Verifica e ricerca	utente test		Gruppo di prova	1 Apr 2010 - 10:43am	
Video clips	Piltzner	1	Gruppo di prova	1 Apr 2010 - 10:27am	

Utenti più attivi

- Piltzner 100.00%
- Giovanni Castiglione 13.20%
- valeria 11.75%
- Barbara Arena 9.95%
- utente test 9.62%
- Giovannella R. 9.60%
- annalisa spartò 9.58%
- Giuseppe Marano 8.85%
- cartilione michela 8.72%
- squallaci valeria 7.05%

Commenti recenti

- Grazie!!!!!! :-)
- 3 settimane 2 giorni fa
- Donatella scagendo l'indice
- 5 settimane 4 giorni fa
- Come mai i paragrafi sono
- 5 settimane 4 giorni fa
- Intanto potresti provare a
- 5 settimane 5 giorni fa
- Grazie Dott. Pilleria :-)
- 5 settimane 5 giorni fa
- Ragazzi, molto, molto bene!
- 6 settimane 17 hours fa
- Il lavoro è buono,
- 6 settimane 4 giorni fa
- importante
- 6 settimane 6 giorni fa
- per l'esame
- 7 settimane 6 hours fa
- Progetto: Strategie di
- 8 settimane 3 giorni fa

Biblioteca dei post R

22:28:41 <Giovannella R.> :-)

15:15:26 <Buscaino Maria> D

15:18:19 <Buscaino Maria> :-)

11:46:44 <Giovannella R.> maryyyyy!!!!!! :-))

12:02:34 <Gai a Porrello>)

14:44:43 <Giorgio Fargione> Dott. Pilleria non sono riuscito ad eliminare i paragrafi all'interno della pagina modalità di realizzazione e attività

14:47:01 <Giorgio Fargione> visto che per gli spazi e i tempi abbiamo creato delle pagine a parte

13:53:57 <Piltzner> Pubbligate le valutazioni ;)

13:54:15 <Piltzner> [url]

14:22:09 <Gai a Porrello> Mi spiace solo di non essere stata all'altezza di elaborare il mio primo progetto...peranto speravo in qualche punto in più considerando il mio impegno. Spero di dare il meglio in futuro ;)

Post

Fig. 1. Homebox, interfaccia personalizzabile per una visione d'insieme delle attività in piattaforma.

La modalità operativa prescelta è stata quella “blending”: un mix cioè di lavoro in compresenza ed in rete. Nel primo caso, all'interno di un'aula universitaria, per circa 14 ore ogni anno, solitamente così suddivise:

- 4 ore per un seminario di approfondimento, tenuto solitamente nelle

fasi iniziali del corso, basato sul Leone-Prezza⁴, uno dei manuali del programma d'esame (4 incontri di un'ora ciascuno);

- 2 ore per introduzione tecnica alla piattaforma e organizzazione gruppi (1 incontro di 2 ore);
- 4 ore per incontri di orientamento e verifica per la durata di un'ora ciascuno e diluiti durante tutta la durata del laboratorio;
- 4 ore per le presentazioni finali dei progetti da parte degli allievi e la discussione di gruppo su ogni progetto (2 incontri di 2 ore ciascuno).

Ulteriori momenti di tutoring in presenza, ma rivolti ai singoli gruppi, sono stati garantiti durante gli orari di ricevimento del docente titolare dell'insegnamento. Tutto il resto del lavoro si svolge su una piattaforma appositamente assemblata mediante il CMS (Content Management System) gratuito e open source Drupal 6.x⁵.

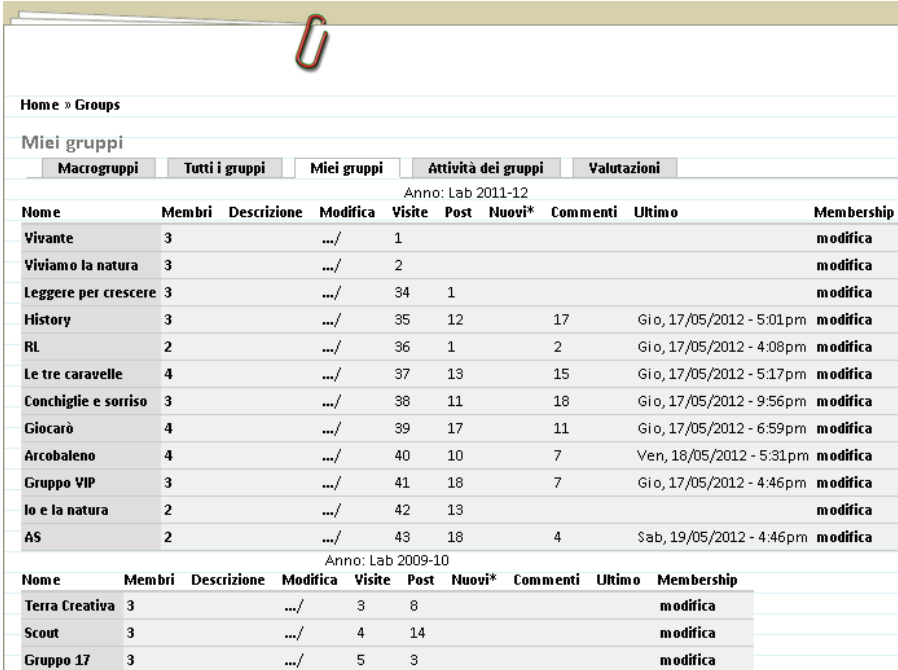
Tra le tante soluzioni presenti sul mercato, le ragioni che ci hanno portato ad optare per Drupal non sono soltanto economiche (totale gratuità del core e di centinaia di estensioni) o strumentali (la licenza GNU/GPL garantisce la possibilità di riprogrammare il codice sorgente del *core*, modificare moduli aggiuntivi già esistenti e/o sviluppare nuovi moduli *ad hoc*), ma riguardano anche caratteristiche tecniche cruciali, come un grande livello di dettaglio nella gestione degli utenti e delle forme e tipologie dei contenuti, totale modularità ed estendibilità, scalabilità, compatibilità con i principali standard (XHTML, CSS), le principali piattaforme server, e i software di terze parti (ad es. Moodle, Facebook, Twitter). Per un documentato confronto fra i tre principali CMS gratuiti e open source rimando al dettagliato approfondimento curato da Dan Knauss sul sito www.newlocalmedia.com⁶, qui basti sottolineare, infine, che *Drupal* è contraddistinto da un approccio *social-oriented*: nasce e si sviluppa essenzialmente come piattaforma di multi-blogging, quindi di video-scrittura, con la vision di un web comunitario e collaborativo, tanto nella gestione della community quanto nell'impronta data già a partire dal core, che integra strumenti come blog, forum, wiki, senza contare le decine e decine di moduli aggiuntivi dedicati al group-working e alla comunicazione tra gli utenti.

⁴ L. Leone e M. Prezza, *Costruire e valutare progetti nel sociale*, Milano, Franco Angeli, 2003.

⁵ Attualmente l'ultima versione con sviluppo stabile è Drupal 7.x, ma l'*aula virtuale* è nata e gira sulla versione 6.x, giacché quando è iniziata la creazione dell'ambiente (2009) la versione 7.x non era stabile e tutt'oggi alcuni dei moduli utilizzati per il progetto non sono ancora disponibili o stabili per il core 7.x. La lista dei moduli aggiuntivi per *Drupal* attivati sulla piattaforma è disponibile all'indirizzo web: www.mariatomarchio.it/progped/?q=modules/used.

Per visionare la piattaforma dall'interno (saggiando alcune delle funzioni disponibili) collegarsi all'indirizzo www.mariatomarchio.it/progped/?q=user ed utilizzare come nome utente "visitatore" e come password "labprogped".

⁶ Electronic Publication: Knauss D., *A Comparison of Capabilities and Features on Drupal, Joomla! and Wordpress*, 2008, www.newlocalmedia.com.



Home » Groups

Miei gruppi

Macrogruppi Tutti i gruppi Miei gruppi Attività dei gruppi Valutazioni

Anno: Lab 2011-12

Nome	Membr	Descrizione	Modifica	Visite	Post	Nuovi*	Commenti	Ultimo	Membership
Vivante	3	.../	1						modifica
Viviamo la natura	3	.../	2						modifica
Leggere per crescere	3	.../	34	1					modifica
History	3	.../	35	12		17		Gio, 17/05/2012 - 5:01pm	modifica
RL	2	.../	36	1		2		Gio, 17/05/2012 - 4:08pm	modifica
Le tre caravelle	4	.../	37	13		15		Gio, 17/05/2012 - 5:17pm	modifica
Conchiglie e sorriso	3	.../	38	11		18		Gio, 17/05/2012 - 9:56pm	modifica
Giocarò	4	.../	39	17		11		Gio, 17/05/2012 - 6:59pm	modifica
Arcobaleno	4	.../	40	10		7		Ven, 18/05/2012 - 5:31pm	modifica
Gruppo VIP	3	.../	41	18		7		Gio, 17/05/2012 - 4:46pm	modifica
Io e la natura	2	.../	42	13					modifica
AS	2	.../	43	18		4		Sab, 19/05/2012 - 4:46pm	modifica

Anno: Lab 2009-10

Nome	Membr	Descrizione	Modifica	Visite	Post	Nuovi*	Commenti	Ultimo	Membership
Terra Creativa	3	.../	3	8					modifica
Scout	3	.../	4	14					modifica
Gruppo 17	3	.../	5	3					modifica

Fig. 2 La tabella “Miei Gruppi” nella sezione “Gruppi”

La grande comunità di utilizzatori, se da una parte ingolfa il supporto *on demand* (che del resto è fornito dagli sviluppatori su base gratuita), dall'altra permette di usufruire di un'enorme mole di informazioni tra cui molto spesso si rintraccia la soluzione al proprio problema. Inoltre, grazie all'interazione continua tra utenti e programmatori, il software è continuamente aggiornato e molto affidabile dal punto di vista della sicurezza informatica.

Ambiente

La piattaforma assemblata, d'ora in avanti *aula virtuale*, è uno strumento a supporto della collaborazione di gruppi di lavoro attorno alla costruzione di progetti in campo educativo, formativo, socio-culturale, socio-assistenziale e socio-sanitario. Nel laboratorio di progettazione pedagogica alcuni lavori sono legati a problematiche specificatamente pedagogiche (DSA, programmazione didattica extracurriculare....) molti altri a problematiche sociali ad ampio raggio. La specificità dell'esperienza, naturalmente, consiste soprattutto nell'accordo su obiettivi, metodologie, strumenti, azioni ipotizzate, queste ultime essenzialmente di carattere pedagogico.

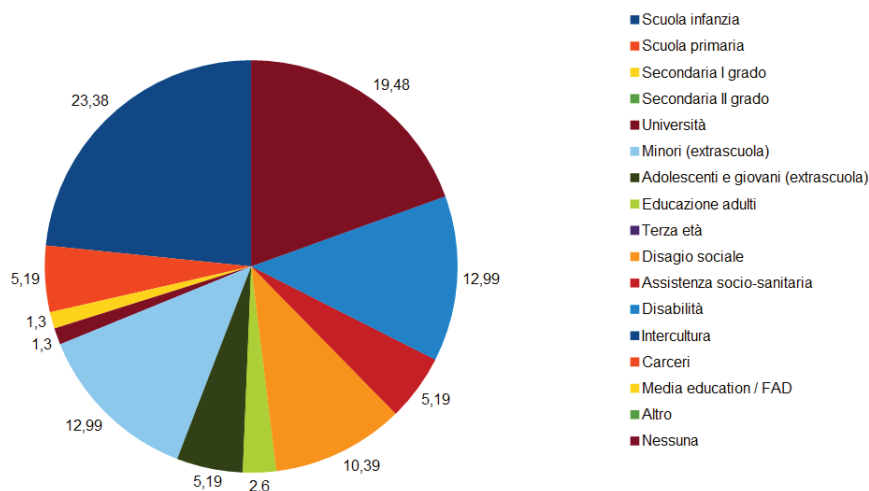


Fig. 3. Esperienza principale già effettuata dagli studenti (tot.: 77 studenti, a.a. 2010-11 e 2011-12).

Lungo l'ideale continuum tra cooperazione e collaborazione ipotizzato da Strijbos e Martens⁷ nel loro modello tridimensionale (abilità aperte / chiuse, livello di pre-strutturazione alto / basso, compiti strutturati / destrutturati), la nostra *aula virtuale* si colloca sul lato della collaborazione: abilità aperte (non c'è presenza di nozioni chiuse ma di competenze flessibili e pragmatiche, inoltre con negoziazione e scelta delle abilità da acquisire); compiti poco strutturati (per sua natura l'attività di progettazione socio-pedagogica è estremamente contestuale ed adattiva, per cui le soluzioni possibili, anche ad uno stesso problema sono illimitate); livello di pre-strutturazione basso (in pratica sono pre-strutturati soltanto i tempi di consegna, ma si evidenzia qui l'opportunità, a partire dai prossimi anni, di fornire ad ogni gruppo una griglia, uno scheletro con le varie sezioni obbligatorie del progetto stesso, per favorire sistematicità nell'approccio progettuale e garantire omogeneità all'archivio dei progetti).

I gruppi e i temi sono liberamente scelti dai partecipanti, sebbene ogni anno una rosa di tracce tematiche e di possibili bandi su cui lavorare venga suggerita preliminarmente, anche in considerazione dei lavori già svolti negli anni precedenti. Unica limitazione è l'imposizione di un tetto massimo di 4 componenti per ogni gruppo.

La piattaforma è stata così disegnata partendo dalla progettazione di spazi per la scrittura collaborativa, organizzati in *libri progetto* (proj-books), uno per ciascun gruppo. I gruppi, invisibili gli uni agli altri fino alla conclusione della fase di valutazione, poi condivisi con tutta la community, sono dotati di:

⁷ J. W. Strijbos, R. L. Martens, *Group-based learning: Dynamic interaction in groups*, in P. Dillenbourg, A. Eurelings & K. Hakkarainen (a cura di), *European perspectives on computer-supported collaborative learning*, Maastricht, University of Maastricht, 2001, pp. 569-576.

- una homepage di progetto, attivabile solo dai moderatori e modificabile solo in parte dai componenti del gruppo - contiene il nome del gruppo, tags descrittivi della tematica (collegati ad una tagcloud presente nella barra laterale), eventuale copertina e/o altri files allegati, il giudizio analitico e sintetico sul progetto, oltre ai link alle schede di gestione delle iscrizioni al gruppo ed a quella di gestione (drag and drop) dell'indice del progetto;
- pagine progetto (possono essere create e modificate da tutti i membri del gruppo), dotate di spazio per commenti, che possono essere postati dai moderatori e da tutti i membri del gruppo (dopo la valutazione dei progetti sono fruibili e commentabili anche dai membri degli altri gruppi), revisioni di ogni pagina progetto, che tengono traccia, salvataggio dopo salvataggio, delle modifiche di ciascun utente ad ogni pagina. Le pagine sono dotate di un'interfaccia grafica di back-end simile a quella di un tradizionale e semplice programma di videoscrittura;
- indice del progetto, con voci di sotto-menù espandibili attraverso JQuery, disponibile come un blocco nella colonna destra della pagina;
- menù di controllo del gruppo (colonna a destra in alto), che appare ai membri del gruppo visitando qualsiasi pagina del gruppo stesso (home o meno) e contiene il link per creare una nuova pagina del progetto e altri link di informazione e gestione del gruppo.

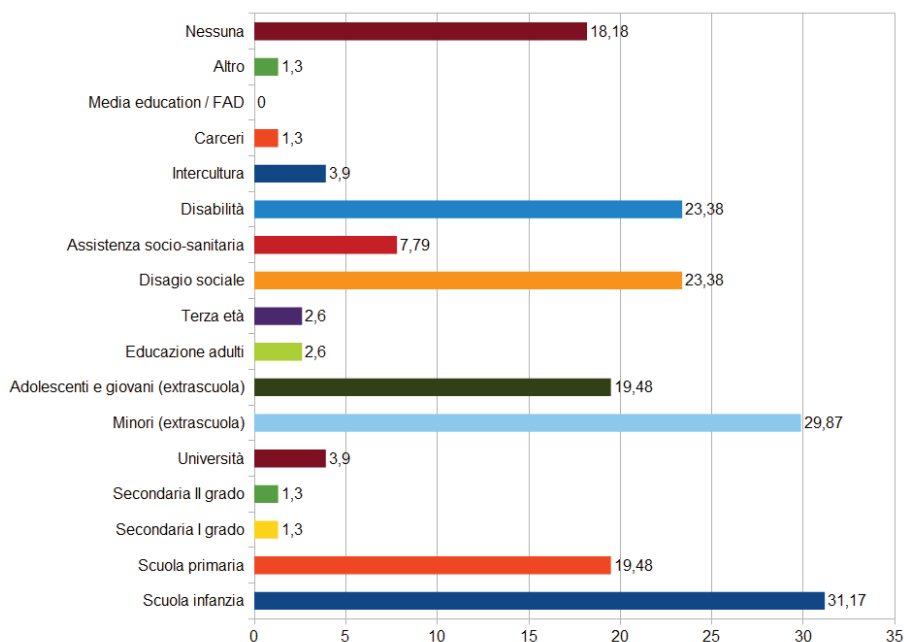


Fig. 4. Esperienze (principali e secondarie) già effettuate dagli studenti. La somma dei valori è superiore al 100% perché ciascuno poteva indicare un'esperienza principale e fino due esperienze secondarie (tot.: 77 studenti, a.a. 2010-11 e 2011-12).

Come sottolinea bene Dillenbourg⁸, “il lavoro cooperativo viene attuato con la divisione delle attività tra i partecipanti, in maniera che ciascuno è responsabile separatamente di una porzione del problema [...], nella collaborazione la negoziazione prende posto simultaneamente, sviluppando significati condivisi e co-costruendo soluzioni ai problemi”. Pur nella libertà preservata ai partecipanti di scegliere come organizzare ed eventualmente suddividere tra di essi il lavoro di progettazione, è il tipo di lavoro stesso che suggerisce un approccio collaborativo più che cooperativo. Infatti, quand’anche è possibile spartire la scrittura delle varie sezioni del progetto, è indispensabile concepirlo e poi amalgamarlo collettivamente, modificandolo e limandolo a più mani per renderlo coerente e coeso. D’altro canto sia l’organizzazione per piccoli gruppi, sia la struttura essenzialmente di tipo wiki data alla piattaforma invitano proprio a questo tipo di approccio. La negoziazione avviene principalmente seguendo le linee strategiche della *mutual refinement* (ogni attore successivamente perfeziona il contributo dell’altro, grazie alle revisioni), dello *stand pat* (un soggetto elabora una proposta ricevendo dagli altri note di approfondimento, chiarimenti, feedback positivi o negativi attraverso i commenti); si riscontra molto meno l’*argumentation* (riconoscimento reciproco e risoluzione di conflitti/divergenze), che prevalentemente avviene in presenza.

La piattaforma è stata dotata di alcune pagine di supporto raggruppate nel menù laterale “Risorse”, comprendente: informazioni generali, FAQ, calendario, annunci, programma didattico, downloads utili, links utili.

Il menù principale, invece, contiene i link alle seguenti pagine.

- Homebox: un pannello di controllo che raggruppa le principali funzionalità dell’ambiente in un’unica pagina, semplice e personalizzabile, sia nella disposizione dei vari blocchi sulla pagina stessa (drag and drop), sia nella loro colorazione (fig. 1).
- Gruppi: una serie di pagine dinamiche costituite da schede (accessibili solo agli amministratori, ai tutor e agli studenti che hanno concluso il percorso laboratoriale e sono stati valutati) che offrono informazioni sintetiche sui vari gruppi di lavoro e l’accesso agli stessi (fig. 2).
- Partecipanti: una pagina dinamica dotata di funzioni di ricerca (per nome utente e per ruolo) e organizzata in piccole schede che riportano le principali informazioni sull’utente – nome e cognome, nickname, foto di profilo, gruppo di lavoro, ruolo (studente o ex-studente) – oltre al link diretto per inviare un messaggio.
- Profilo: il profilo di ogni utente rappresenta il punto di accesso all’area riservata della piattaforma, raccogliendo tutte le sue informazioni (scheda “Visualizza”) e consentendone la modifica (scheda “Modifica”). Il profilo è dotato inoltre di una terza scheda (“Track”), che

⁸ Dillenbourg P., Baker M., Blaye A. e O’Malley C., *The evolution of research on collaborative learning*, in Reinmann P. e Spada H. (a cura di), *Learnings in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*, Oxford, Pergamon, 1996, pp. 189-205.

contiene un registro pubblico dei contenuti inseriti e uno privato dei contenuti visitati dall'utente, oltre a presentare, sulla barra laterale, un elenco dei visitatori recenti. Dopo il login l'utente viene re-indirizzato, dunque, a questa pagina personale, da cui può rapidamente accedere al proprio/ai propri gruppo/i di lavoro. Una parte del profilo è pubblica, costituendo così un supporto, una cornice entro cui ricostruire e manifestare la propria identità (nickname, nome, cognome, data di nascita, immagine-avatar, proprio sito web, intervista su cv studiorum, esperienze, interessi di progettazione e abilità informatiche, indice di attività recente), condividerla con gli altri partecipanti, essere contattato via messaggio con un click e così raggiunto rapidamente da una notifica sulla casella e-mail.

- Link per il logout.

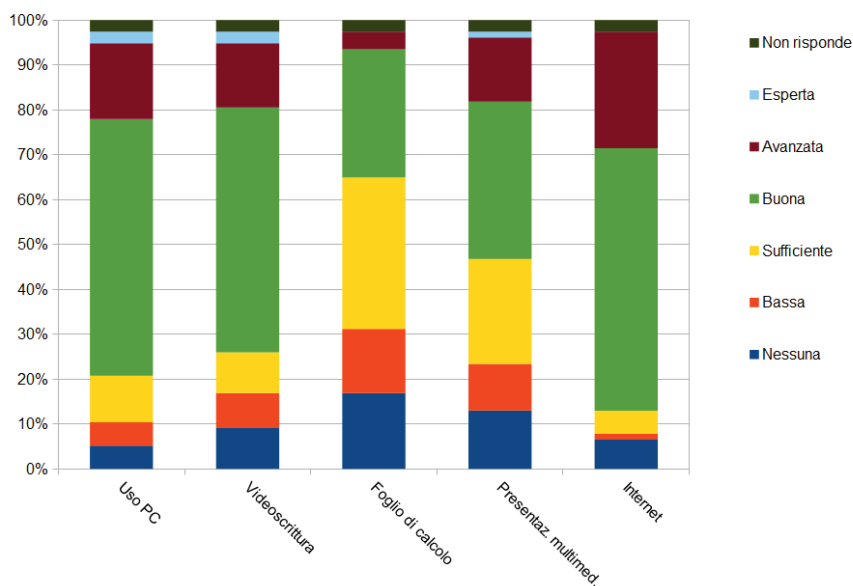


Fig. 5. Autovalutazione delle competenze informatiche (tot.: 77 studenti, a.a. 2010-11 e 2011-12).

Partecipanti e attività

Gli studenti (anche frequentanti il corso in anni accademici diversi) possono comunicare tra di loro attraverso alcuni strumenti raggruppati nel menù laterale "Comunica", comprendente i seguenti links:

- Posta (sistema di messaggistica personale interna alla piattaforma, con notifiche push direttamente sulla mail segnalata nell'account dell'utente);
- Bacheca dei post-it (sorta di chat pubblica);

- Chat (attualmente comprendente tre stanze, una per ogni anno di corso, in prospettiva occorrerà rimodulare la chat aggiungendo stanze riservate ai vari gruppo di lavoro);
- Mailing list (eliminata da quando è stata inserita la possibilità di utilizzare il sistema di messaggistica interno anche per l'invio di messaggi di massa da parte di docenti, tutors, amministratori).

All'interno del profilo, direttamente all'atto di iscrizione in piattaforma, è obbligatoria la compilazione di un breve questionario, creato a partire dal 2° anno di laboratorio e comprendente items relativi a tre aree: esperienze già effettuate (lavoro, tirocinio, volontariato...), interessi di progettazione, abilità informatiche dei partecipanti. La rilevazione ha coinvolto in totale 77 studenti (44 nell'a.a. 2010-11 e 33 nell'a.a. 2011-12) e i dati raccolti servono prioritariamente – anche attraverso una pagina di amministrazione con funzioni di ricerca appositamente costruita - per suggerire e facilitare una composizione omogenea dei gruppi, la cui formazione resta comunque libera. Tra i dati rilevati segnaliamo che quattro studenti su cinque hanno già avuto un'esperienza in ambito socio-psico-pedagogico, dove i settori più frequentati sono: la scuola dell'infanzia (23,38%), l'extrascuola per minori e la disabilità (12,99%), il disagio sociale (10,39%). L'extrascuola per adolescenti e giovani, la scuola primaria e, un po' meno, l'assistenza sanitaria sono settori abbastanza frequentati ma in via reputata secondaria dal rispondente (figg. 3 e 4).

Extrascuola per minori	54,5%
Disagio sociale	49,3%
Scuola primaria	44,1%
Extrascuola per adolescenti e giovani	40,2%
Scuola dell'infanzia	35%
Intercultura / migranti	33,77%
Assistenza socio-sanitaria	25,9%
Recupero disabili	24,6%
Educazione degli adulti	12,9%
Istituti penitenziari	11,6%
Scuola secondaria di I grado	10,3%
Scuola secondaria di II grado	9%
Università	7,8%
Media education e FAD	7,8%
Cura della terza età	2,6%
Nessun interesse	7,8%
Altro	0%

Tabella 1: Interessi di progettazione. La somma dei valori è superiore al 100% perché ciascuno poteva indicare più di un ambito di interesse (tot.: 77 studenti, a.a. 2010-11 e 2011-12).

Per quanto riguarda gli interessi di progettazione (tab. 1) si può osservare come extrascuola per minori e, un po' meno, per adolescenti e giovani, siano ambiti confermati tra quelli di maggiore interesse dichiarato e frequentazione durante il laboratorio (14 progetti sviluppati), insieme a disagio sociale (8 progetti), scuola primaria (che appare agli studenti più interessante di quanto sia poi frequentata in sede di progettazione) e scuola dell'infanzia (che perde interesse a fronte di una maggiore frequentazione). In una posizione intermedia rispetto alla scala di interessi di progettazione troviamo il settore della disabilità (con percentuali di risposta del tutto simili a quelle delle frequentazioni), quello dell'assistenza socio-sanitaria e dell'intercultura-migranti (entrambi in crescita). Da notare il basso interesse suscitato dalla cura della terza età, un settore così rapidamente in espansione (a causa dei trend opposti di aumento della vita media e decremento delle nascite) e così poco apprezzato dagli studenti, sia in sede di dichiarazione di interesse, sia in fase laboratoriale vera e propria (solo 2 progetti affrontano questa tematica attualissima).

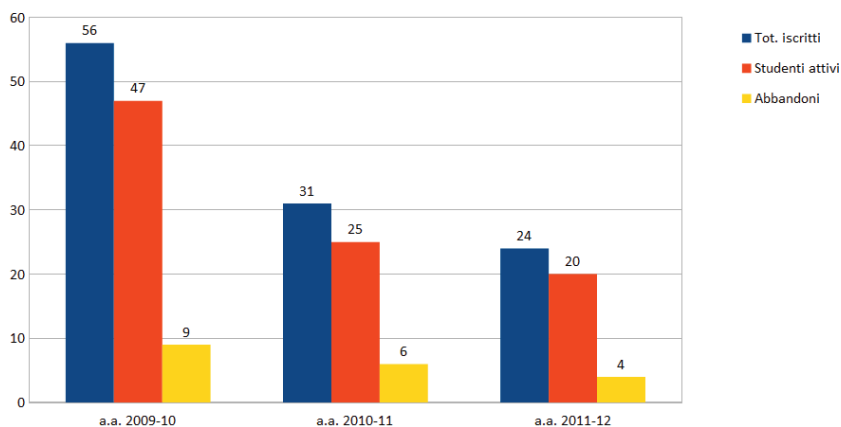


Figura 6: Studenti iscritti, attivi e abbandonati, in valori assoluti (tot.: 111 studenti).

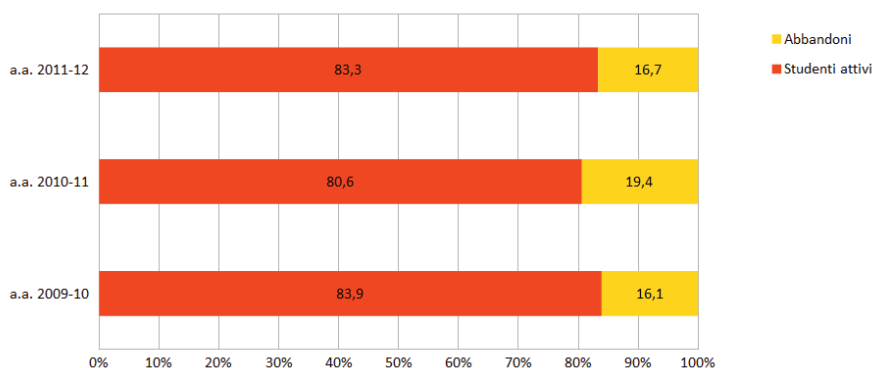


Figura 7: Studenti attivi e abbandonati, in valori percentuali (tot.: 111 studenti).

Rispetto alla terza area del breve questionario, utile principalmente per cercare di distribuire gli studenti più competenti nei vari gruppi, rileviamo che il 77,9% del campione dichiara di non avere certificazione ECDL, il 19,5% di possederla a livello base e il 2,6% non risponde. Nonostante questo, il livello di competenza dichiarato è mediamente buono, con qualche difficoltà, com'è prevedibile, sull'uso dei fogli di calcolo (fig. 5).

Nei tre anni in cui si è svolta l'esperienza hanno partecipato in totale 111 studenti suddivisi in 51 gruppi (in media 2,4 studenti per ogni gruppo il primo anno, 1,9 il secondo, 2 il terzo)⁹. Rispetto al totale degli iscritti al laboratorio, 96 studenti (82,8%) hanno effettivamente collaborato e interagito sulla piattaforma, sulla quale hanno preso forma e sono conservati i 40 progetti esito del laboratorio. Come illustrato nelle figg. 6-7, il numero di studenti iscritti si è ridotto nel tempo, dato interpretabile come la risultante di almeno tre fattori: assorbimento / normalizzazione della novità rappresentata dal laboratorio, contrazione del numero di studenti frequentanti le lezioni, possibilità (data a partire dalla metà del primo anno di sperimentazione) di consegnare il progetto in cartaceo. Quest'ultimo fattore evidentemente incide anche sul tasso di abbandono del lavoro in piattaforma, che comunque resta piuttosto basso e anzi, con riferimento ai gruppi, diminuisce costantemente in valore assoluto, sintomo del raggiungimento di un buon livello di usabilità dell'aula virtuale (figg. 8-9). Inoltre le migliori valutazioni medie nel secondo anno di laboratorio potrebbero essere correlate al maggior tasso percentuale di abbandoni riscontrato in quell'edizione (fig. 12)

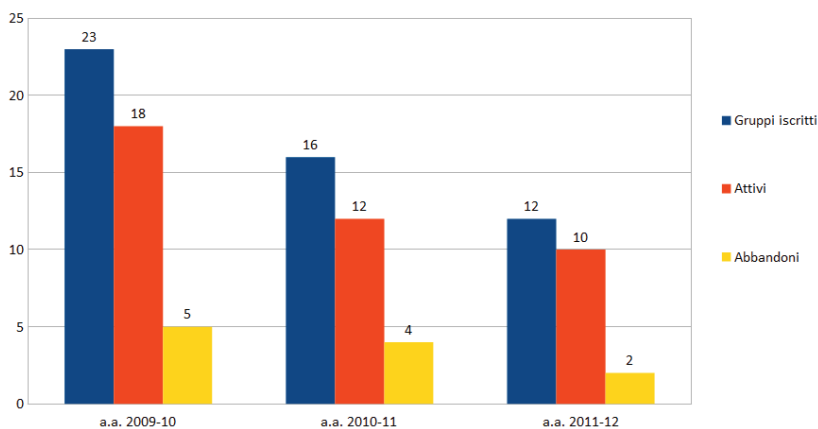


Figura 8: Gruppi iscritti, attivi e abbandoni, in valori assoluti (tot.: 51 gruppi).

⁹ Dal totale degli iscritti, così come da ogni altro conseguente conteggio, sono stati espunti gli iscritti in piattaforma che non hanno dato seguito all'iscrizione con la creazione di un gruppo di lavoro o la partecipazione ad uno già esistente. Sempre riguardo la composizione dei gruppi occorre specificare che per le prime tre annualità del laboratorio è stata consentita la partecipazione all'aula virtuale anche a gruppi composti da un solo partecipante.

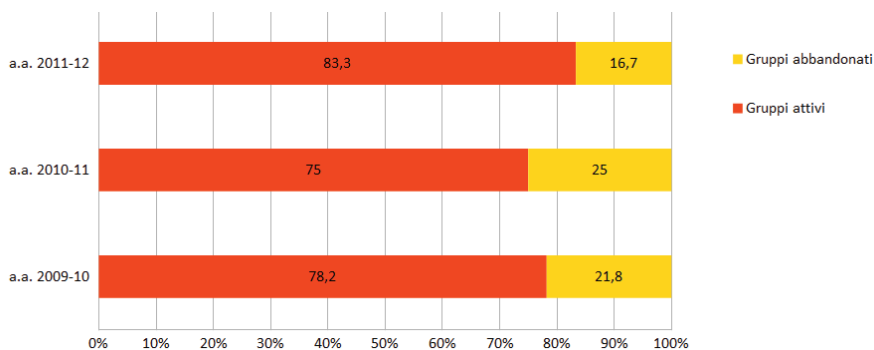


Figura 9: Gruppi attivi e abbandoni, in valori percentuali (tot.: 51 gruppi).

Il numero totale di post (ovvero singole pagine) inseriti nei project-books è stato 376 (143 il primo anno, 140 il secondo, 93 il terzo), con una media di 9,4 pagine ogni progetto e i tre gruppi più attivi di ogni anno nettamente sopra la media, con almeno 13 post. Inoltre il numero di gruppi con oltre 10 post è in crescita nel triennio, mentre quello dei gruppi con un numero di post da 6 a 10 è in diminuzione (fig. 10). L'introduzione dei commenti e delle revisioni, oltre ad agevolare il lavoro dei partecipanti e quello del tutor, consente di apprezzare il contributo individuale al lavoro di gruppo, tenendo memoria delle sue varie fasi di costruzione ed esplicitando – tra l'altro – lo stile di cooperazione del gruppo sui seguenti assi, che definiscono le tre fasi (ricorsive) in cui può essere suddiviso il processo: lavoro individuale su word processor (off-line) / confronto in presenza (off-line) / riversamento in piattaforma VS lavoro individuale direttamente in piattaforma / confronto on-line (commenti e revisioni dei diversi membri) / aggiornamento dei contenuti (fig. 11).

Le tematiche affrontate possono essere raggruppate come indicato di seguito:

- prevenzione, screening, diagnosi e recupero DSA (4 progetti);
- formazione professionale / self-empowerment / inclusione socio-lavorativa di categorie svantaggiate (4 progetti);
- immigrazione / integrazione (5 progetti);
- didattica extracurricolare, con predilezione delle tematiche ambientali e storico-locali (7 progetti);
- animazione / didattica extrascolastica, in particolare ludoteche e asili nido, centri minori, animazione in ospedale ecc. (7 progetti);
- disabilità (3 progetti);
- anziani (2 progetti);
- problematiche psico-sociali: dipendenze, devianza, dispersione, disagio sociale, violenza su minori e donne, ecc. (8 progetti).

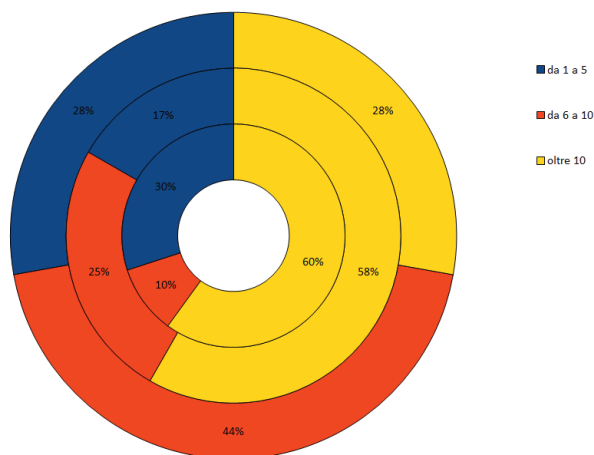


Fig. 10. Distribuzione percentuale dei gruppi per numero di post (cerchio esterno: a.a. 2009/10; cerchio intermedio: a.a. 2010/11; cerchio interno a.a. 2011/12). Tot.: 51 gruppi – 376 post.

Valutazione e sviluppi

Senza poterci addentrare in questa sede nell'animato dibattito docimologico che negli ultimi decenni si è sviluppato anche intorno alla valutazione del processo di apprendimento (e non solo dell'output / prestazione), valorizzando le complesse dinamiche sociali di costruzione della conoscenza e focalizzandosi non solo sul piano del *sapere* ma anche su quello del *saper fare*, in particolare grazie ai contributi della scuola americana dell'*Authentic Assessment* (un approccio tanto più rilevante in un contesto laboratoriale e cooperativo, che ci ripromettiamo di approfondire in una successiva analisi estesa ai dati acquisiti nelle edizioni successive del corso)¹⁰, accenneremo schematicamente ai criteri di valutazione sviluppati nel corso di questo primo triennio, presentandoli nella loro ultima rielaborazione, con due precisazioni: la prima, appunto, è che anch'essi sono frutto di sviluppo per stadi e, così come descritti, sono stati applicati solo all'ultima edizione del laboratorio qui affrontata (a.a. 2011/2012); la seconda è che non vogliono rappresentare schemi docimologici meccanicistici né euristiche per l'assegnazione di punteggi (come accade nella valutazione dei progetti in sede istituzionale, sebbene alcuni criteri facciano riferimento a questo contesto), riconoscendosi piuttosto in un approccio olistico alla valutazione del prodotto che però tiene conto anche di alcuni fattori di processo. Si fa notare – per inciso – come, in un contesto quale quello descritto, la valutazione possa fornire una valida indicazione per la costituzione di una community, in cui i

¹⁰ Wiggins G., *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, Jossey Bass, 1998.

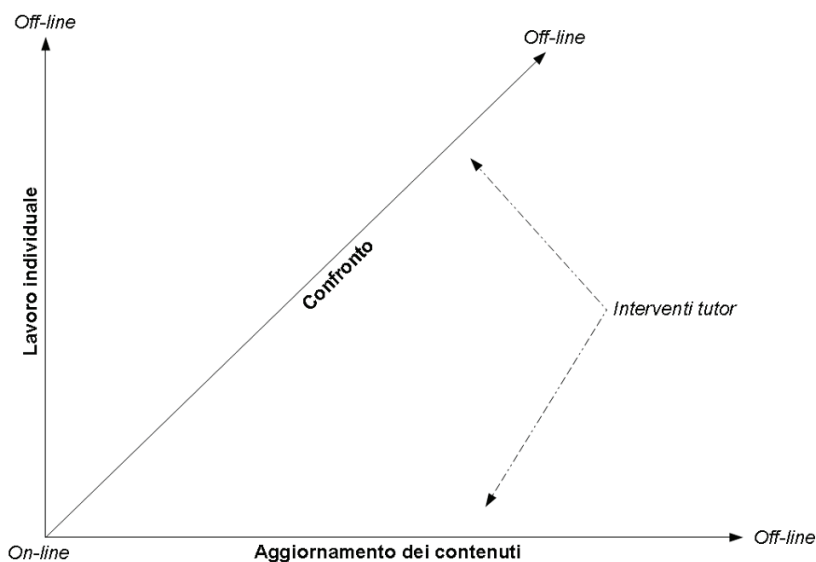


Fig. 10. Tre assi per la descrizione degli stili di interazione.

migliori progetti vengono ulteriormente arricchiti e scambiati tra tutti i partecipanti al laboratorio nei vari anni del corso. I criteri di valutazione, dunque, pensati da un lato come indicazioni puntuali agli allievi rispetto al lavoro di progettazione, dall'altro come supporti ad una valutazione globale dello studente nell'ambito del corso di Modelli, vengono elencati qui di seguito.

- Originalità dell'idea progettuale: valutata anche rispetto alle finalità.¹¹
- Coerenza tra finalità/obiettivi e azioni progettate.

¹¹ Elenchiamo alcuni tra i progetti più interessanti e originali, spesso pensati su realtà territoriali o istituzionali specifiche.

A.a. 2011/12: gruppo *Le tre caravelle*, con un originale e ambizioso progetto sul recupero e l'utilizzo di parchi pubblici in chiave di socializzazione per minori con disabilità; gruppo *Giocarò* con un articolato progetto di laboratorio scolastico extracurricolare di educazione interculturale con il coinvolgimento di insegnanti e genitori; gruppo *Conchiglie e sorriso* con un progetto di self-empowerment rivolto a minori socialmente disagiati prossimi alla maggiore età; gruppo *VIP* con un progetto di sostegno a minori ospedalizzati attraverso tecniche di clownerie.

A.a. 2010/11: gruppo *R* con un progetto di allestimento di una ludoteca presso un istituto penitenziario per agevolare le visite delle famiglie dei detenuti; gruppo *N* con un progetto di orientamento lavorativo per donne prematuramente uscite dal mercato del lavoro; gruppo *H* con un progetto di assistenza, animazione e laboratori per minori ospedalizzati; gruppo *A* con un approfondito progetto su screening e contrasto ai DSA a partire dalla scuola dell'infanzia.

A.a. 2009/10: gruppo *Terra creativa* con un progetto su educazione alla creatività per mezzo di laboratori manuali basati sull'orticoltura; gruppo *13* con un elaborato progetto di centro diurno per anziani; gruppo *Effetto farfalla* con un approfondito progetto di ludoteca.

- Completezza: articolata in relazione ad approfondimenti “orizzontali” (esautività delle varie sezioni del progetto) e “verticali” (materiali accessori).
- Coesione interna del progetto: in particolare relativamente alla coerenza tra finalità, obiettivi operativi, metodologie e azioni.
- Chiarezza e linearità della struttura e dell’esposizione.
- Evidenze del lavoro di gruppo in piattaforma: questo parametro sintetizza una valutazione globale rispetto alla quantità/qualità del lavoro di gruppo, secondo noi riconducibile all’osservazione dei dati sull’interazione del singolo utente con gli altri utenti per mezzo della piattaforma informatica. In particolare vengono osservati: commenti, contenuti inseriti, revisioni effettuate, tempo di permanenza in piattaforma, n° accessi, ranking sintetico su attività utenti. Questi parametri, peraltro, potrebbero essere utilizzati, a livello di valutazione individuale, per determinare una sorta di bonus spendibile dal singolo candidato all’esame orale.

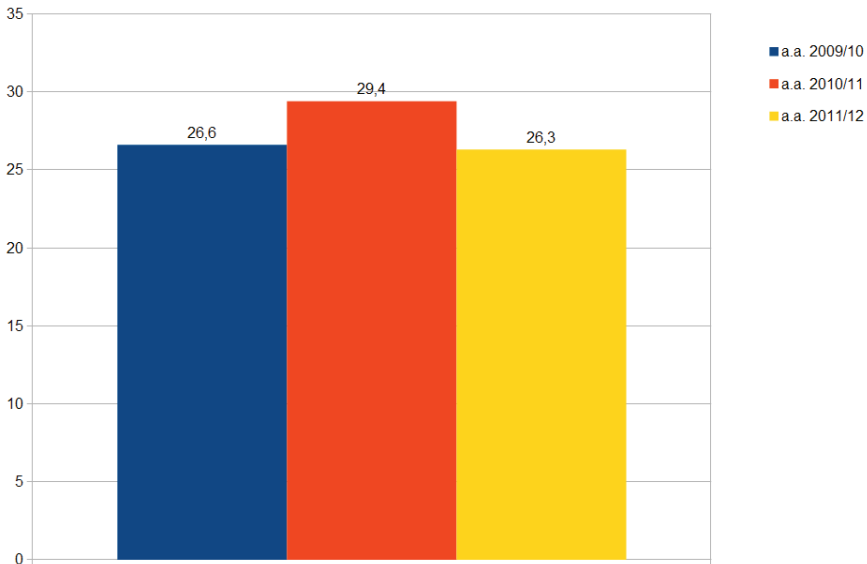


Fig. 12: Medie delle valutazioni nei vari anni del laboratorio (voti in trentesimi).

In conclusione evidenziamo che, nella prospettiva del perfezionamento progressivo del servizio e della creazione di una comunità di co-progettazione e scambio progetti, viene elaborata ed aggiornata ogni anno una roadmap composta da una check list per gli sviluppi tecnici ed una per le proposte organizzative (<http://www.mariatomarchio.it/progped/?q=node/1492>). La prima scaturisce essenzialmente dai feed-back continui ricevuti dagli stessi studenti, la seconda dalle esigenze emerse sul versante del tutoring e della gestione organizzativa del laboratorio.

L'Umanesimo di Aristotele fra politica, conoscenza e educazione

Marco Salis

La natura umana e la sua realizzazione

La domanda che ci si pone in questo saggio è se si possa parlare di umanesimo aristotelico. Se la risposta è affermativa può essere utile, per individuarne i caratteri, fare riferimento ai contenuti pedagogici espliciti e impliciti presenti nell'opera dello Stagirita, poiché la riflessione pedagogica, per la natura della problematica affrontata, è di per sé un terreno privilegiato su cui misurare le rappresentazioni della natura umana, dei suoi limiti e delle sue possibilità, sulla base delle differenze di concezioni e pratiche educative che esse comportano. Su questo terreno si incontrano e si confrontano le istanze etiche e politiche e le teorizzazioni della filosofia prima e della filosofia seconda dello Stagirita. Sono consapevole che un'indagine di questo tipo deve tenere presente il concetto stesso di umanesimo, che ha assunto significati diversi nelle teorizzazioni storicamente succedutesi, cui hanno corrisposto distinte definizioni della "natura" o della "essenza" umana e altrettanto distinti progetti normativi e percorsi formativi. Se l'esaltazione della dignità e della libertà dell'uomo come parte integrante di ogni "umanesimo" è un'idea sostanzialmente condivisa dagli studiosi, diverso è il modo in cui sono intesi alcuni concetti-chiave che ad esso si collegano e ne arricchiscono il significato, in particolare quello di "natura umana" che, pur non essendo esclusivo dell'umanesimo, viene utilizzato per definire le caratteristiche fondamentali dell'essere umano, contribuendo così a caratterizzare e qualificare le concezioni umanistiche. Perciò, se gli studiosi concordano nell'attribuire al termine "natura umana" il significato di insieme delle caratteristiche distintive, compresi i modi di pensare, di sentire e di agire, che gli esseri umani tendono naturalmente ad avere, hanno invece opinioni diverse - a seconda delle correnti di pensiero in cui si riconoscono - in merito alle problematiche su ciò che queste caratteristiche sono, sulla loro origine e sul loro valore in rapporto alle condizioni di esistenza, al mondo naturale, alla società, alla spiritualità e tendono ad attribuire la qualifica di "umanistica" o di "antiumanistica" alle costruzioni di pensiero in base alle diverse

impostazioni. Cercherò di tenere presente questo anche se, per l'ottica storico-pedagogica e per le dimensioni della ricerca, le considerazioni derivanti dalle problematiche emergenti dovranno principalmente fare riferimento al periodo trattato.

Bisogna considerare che il termine 'natura' è già presente nel pensiero greco. Come riferisce Aristotele, la maggior parte dei filosofi più antichi sostiene che un 'principio naturale' (*physis*), di cui tutte le cose esistenti sono costituite e in cui alla fine vanno a corrompersi, continua a permanere, pur cangiando nelle sue affezioni¹. Lo stesso Aristotele attribuisce al termine 'natura' (*physis*) il significato di totalità degli enti che, avendo in sé il principio (*archè*) del movimento (*kinèsis*) e del riposo (*stasis*), sono strutturalmente contraddistinti dalla disposizione al cambiamento², e precisa che i concetti di forma e specie, che considera separabili fra loro solo per logica astrazione, hanno lo stesso significato³. Aristotele, inoltre, chiama 'natura' anche ciò che è immanente a ciascun oggetto pur essendo di per sé informe (come il legno per il letto e il bronzo per la statua)⁴. Con riferimento all'uomo utilizza, invece, il termine "natura" nelle citatissime affermazioni dell'*Etica Nicomachea* e della *Politica* (secondo cui l'uomo è per natura un essere politico)⁵, oltre che nel famoso *incipit* della *Metafisica*, in cui afferma che «*tutti gli uomini sono protesi per natura alla conoscenza*»⁶.

Il significato di queste affermazioni è più chiaro se ci rifacciamo alla concezione aristotelica del passaggio dalla potenza all'atto in cui è compresa sia la nozione di movimento sia quella di mutamento: la parola utilizzata, *kinèsis*, significa, appunto, sia movimento sia mutamento. Questo comporta che, anche per quanto riguarda l'uomo, la piena realizzazione della propria natura corrisponde all'attualizzazione, quindi, alla realizzazione di ciò che è in potenza.

La 'politicalità' è una *dynamis* che può realizzarsi soltanto nell'ambito di una «comunità che garantisce la buona vita e alle famiglie e alle stirpi, e ha come fine una vita indipendente e perfetta». Da qui lo scopo della politica che è, pertanto, quello di assicurare la felicità delle persone (*eudaimonía*), bene supremo e fine ultimo di ogni azione e operazione umana. Lo scopo dell'etica è in sintonia con lo scopo della politica: esso consiste nella realizzazione per il singolo individuo di un bene non inteso astrattamente bensì come il massimo bene che è possibile acquisire e realizzare attraverso l'azione. Perciò, se il bene del singolo va assieme al bene collettivo, si può dire che per Aristotele l'etica

¹ Aristotele, *Metafisica*, A 3, 983, b 10.

² Aristotele, *Fisica*, B 1, 192 b 10

³ *Ibidem*, B 1, 193 b 5.

⁴ *Ibidem*, B 1, 193 a 10.

⁵ Aristotele, *Etica Nicomachea*, I 9, 1169 b 15; Aristotele, *Politica* I 2, 1253 a 5

⁶ Aristotele, *Metafisica*, A 980, a 25, trad. di A. Russo, Laterza, Bari 1988, p. 3. Le idee di vita politica e di vita contemplativa come modi di vita esplicitamente umani vengono riproposte anche in *Etica Nicomachea*, A 5, 1095 b 20; A 5, 1096 a 5.

è inserita nella politica, disciplina ordinatrice. Come conseguenza, l'agire è la dimensione etica propria dell'uomo, che per attivarsi ha bisogno di uno spazio pubblico, che Aristotele individua nella *Polis*, considerata come quella formazione nel cui ambito è più facilmente possibile realizzare le finalità umane⁷.

Aristotele precisa ulteriormente che la felicità, consistente nella realizzazione della propria natura, è la conseguenza di un atteggiamento razionale derivante dall'esercizio delle virtù etiche, che non sono altro che le virtù del carattere (*ethos*), derivanti dal rapporto tra la parte intellettuale e quella sensitiva dell'anima. C'è da tenere presente, infatti, che per lo Stagirita tutti gli esseri viventi hanno un'anima, limitata nei vegetali alla funzione nutritiva, cui si aggiunge negli animali quella sensitiva, mentre nell'uomo in aggiunta alle prime due è presente anche quella intellettuale, o razionale. Quest'ultima esercita la sua influenza sulla parte irrazionale favorendo l'esercizio della moderazione che permette di distinguere il giusto mezzo tra opposti comportamenti estremi. Così la virtù è individuata nel giusto mezzo e si può dire che nessuno potrà mai essere felice senza essere razionale e virtuoso, essendo la vita virtuosa a condurre alla felicità. Questo ci rimanda a un altro insieme di attività alle quali corrispondono quelle virtù, dette 'dianoetiche', che meglio realizzano la razionalità dell'uomo. Fra queste abbiamo la 'saggezza' (*phronesis*), capacità di tipo pratico, che regola i comportamenti riguardo alle virtù etiche e ha, quindi, a che fare con la quotidianità. Essa si distingue dalle virtù etiche per il suo carattere di globalità. Aristotele definisce, infatti, la saggezza come la capacità «di saper deliberare bene intorno alle cose che sono [...] buone e giovevoli, non in particolare [...], bensì quali lo siano in generale per vivere bene». Il carattere deliberante della *phronesis* la pone fuori dall'ambito scientifico: essa non fa dimostrazioni ma si occupa di quelle cose che dipendono da noi, cioè delle azioni umane, delle scelte, che possono essere di un tipo o di un altro⁸. A essa si aggiunge la 'scienza' (*episteme*) cui appartiene, invece, la capacità di andare oltre le impressioni sensoriali e di "astrarre" l'universale dalle realtà empiriche, e la 'sapienza' (*sophia*), che riguarda le cose più alte, il necessario e il divino, nei cui confronti è possibile solo un atteggiamento di contemplazione (*theoria*), che è l'attività più alta perché, contemplando, l'uomo supera la stessa felicità umana (propria dell'esercizio delle virtù etiche) e partecipa della vita divina⁹.

Quanto detto finora fa emergere in modo abbastanza chiaro come le problematiche suscettibili di essere affrontate nell'ambito di un discorso finaliz-

⁷ Cfr. Aristotele, *Politica*, III 9, 1280 b 5-1281 a 10; *Et. Nic.*, A, 1094 a 5-1094 b 10.

⁸ Cfr. Aristotele, *Piccoli trattati di storia naturale*, 436 a 5-437 a 15; Aristotele, *De anima*, B 1, 412 a 5-25; B 2, 413 a 30-413 b 15; Aristotele, *Etica Nicomachea*, Z 4 1140 a 5-Z 5, 1140 b 30; Z 8, 1141 b 25., trad. di A. Plebe, Laterza, Bari 1988, pp. 143-145, 149-50.

⁹ Cfr. *Metafisica*, A 981, a 5- 982, b 30; *Etica Nicomachea*, Z 1, 1139 a 5-15; K 7, 1177 a 15- K 7, 1178 a 5. Cfr. anche A. Cazzullo, *Il concetto e l'esperienza. Aristotele, Cassirer, Heidegger, Ricoeur, Jaca Book*, Milano 1988, pp. 34-35; L. Lugarini, *Aristotele e l'idea della filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1972, pp. 23-29.

zato alla individuazione di un principio umanistico nel pensiero di Aristotele ruotino principalmente attorno al binomio etica-politica e ai suoi rapporti con la conoscenza¹⁰. Al centro di questo rapporto s'inserisce la visione dell'ani-

¹⁰ Uno dei principali testi di riferimento su questi punti nell'ambito del presente studio è costituito dall'*Etica Nicomachea*. Quest'opera è considerata dalla maggior parte degli studiosi quella in cui appare in modo chiaro la presa di distanza del pensiero di Aristotele da quello del suo maestro Platone, per quanto in un'altra opera, l'*Etica Eudemia*, considerata generalmente più antica, siano trattate le medesime problematiche. Va aggiunto che non mancano autorevoli studiosi, come E. Berti e M. Zanatta, che dissentono da questa ipotesi (Cfr. E. Berti, *La filosofia del primo Aristotele*, Leo S. Olschki, Firenze 1962, pp. 101-122, 410-436. Cfr. anche M. Zanatta, *Il bene e l'omonimia pros hen nell'Etica Eudemia*, in www.filosofia.it, 2011, pp. 1-18; M. Zanatta, *Etica e fisiologia in Aristotele*, www.filosofia.it, 2011, pp. 1-30). Dato che alle differenti interpretazioni si collegano idee diverse sull'immagine della natura umana di Aristotele e sulla sua concezione dell'etica e del rapporto fra questa e la metafisica, credo sia utile aggiungere alcune parole di chiarimento in proposito, sebbene non sia certamente mia intenzione entrare in merito alla complessa problematica che ha coinvolto i maggiori specialisti del pensiero aristotelico. Come sappiamo, la sistemazione dell'opera di Aristotele è dovuta ad Andronico da Rodi che, tra il 20 e il 40 A.C., curò e pubblicò le opere che ci sono pervenute. Nella sistemazione di Andronico le due Etiche hanno tre libri in comune (IV-VI nell'*Et. Eud.* V-VIII nell'*Et. Nic.*) mentre i restanti cinque libri dell'*Et. Eud.* (opera in otto libri) trattano all'incirca le stesse problematiche dell'*Et. Nic.* (opera in 10 libri). L'*Et. Eud.*, secondo alcuni studiosi, sembra risentire di una maggiore influenza di Platone rispetto all'*Et. Nic.* soprattutto nell'idea della distinzione tra anima e corpo, strettamente collegata alla tesi dell'immortalità dell'anima razionale (*Et. Eud.*, H 9, 1241 b, 17 e ss), che Aristotele riproporrà successivamente in forma problematica nella *Metafisica*: «Bisogna, però, esaminare se la forma esista anche dopo la dissoluzione del composto; per alcune cose, infatti, non c'è nulla che lo impedisca, come, ad esempio, nel caso dell'anima, ma non dell'anima nella sua interezza, bensì dell'intelletto» (*Metafisica*, Λ 3, 1070, a 24-26, trad. di A. Russo, Laterza, Bari 1988, p. 346). A questo proposito, W. Jaeger è senz'altro il principale sostenitore dell'ipotesi cosiddetta "evolutiva", secondo cui Aristotele nell'*Et. Eud.*, nello stesso tempo in cui combatteva la concezione naturalistica contraria all'idea dell'immortalità dell'anima nella stessa formulazione che già in Platone assumeva quella dottrina - dimostrando una sostanziale adesione alle idee del maestro - collegava strettamente i due elementi fondamentali dell'etica: «la dottrina morale dell'eticità dipendente dalla volontà buona e quella metafisica della contemplazione della norma divina» (Cfr. W. Jaeger, *Aristotele* (1934), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1960 (2a), pp. 49-68). Secondo questa ipotesi, solo successivamente, nella maturità, lo Stagirita avrebbe sviluppato sia la teoria secondo cui l'anima non è un'idea ma una sostanza informante il corpo, sia la teoria dell'*ethos* che trova il proprio principio nell'idea dell'intelligenza pratica moralmente orientata. (*ibidem*, pp. 542-543). Per contro, i sostenitori della precoce presa di distanza da Platone ritengono che l'abbandono della teoria platonica delle idee separate dai corpi e la conversione dei principi platonici nella teoria della materia e della forma avvenga nel periodo accademico, verso il 357 A. C. La differenza fra le due interpretazioni non riguarda solamente la datazione della presa di distanza da parte di Aristotele dal pensiero del suo maestro, ma anche la valutazione del carattere della stessa: mentre per Jaeger si deve parlare di vera e propria rottura epistemologica fra le due impostazioni aristoteliche, per sostenitori della seconda ipotesi, come E. Berti, «con la dimostrazione dell'esistenza di dio, l'eliminazione delle idee separate e la conversione dei principi platonici nella materia e nella forma, Aristotele ha operato la più chiara distinzione tra trascendentale e trascendente, risolvendo in maniera definitiva la più grave aporia del platonismo e potendo a buon diritto considerarsi il più conseguente dei platonici» (E. Berti, *Op. cit.*, pag. 357). In particolare, per

ma (*psychè*), cioè delle sue caratteristiche intrinseche e della sua collocazione. L'anima è *forma incorporata* nella materia e, nello stesso tempo, essenza di un determinato corpo, in altre parole una sostanza che informando e vivificando il corpo costituisce con questo un «sinolo», cioè un'unità indissolubile di materia e di forma. Perciò lo studio dell'anima rientra in un'impostazione naturalistica. Essa, infatti, come forma di un corpo vivente fa parte del mondo sublunare, cioè di un mondo imperfetto, costituito dai quattro elementi tradizionali (acqua, aria, terra, fuoco), soggetto a moto quantitativo e qualitativo, a corruzione, generazione ed è separato dal mondo celeste il quale, al contrario, è costituito dall'etere e caratterizzato dal moto circolare eterno. Alla concezione della natura umana basata sul sinolo e sul principio della mortalità dell'anima, si lega l'etica di Aristotele, che non può essere considerata come basata su una verità oggettiva. La norma del concreto operare è da ricercare, infatti, nel comportamento effettivo di figure socialmente riconoscibili e approvate per la conformità ai modelli morali condivisi. Non a caso nomina esplicitamente, a questo riguardo, Pericle, il grande uomo politico ateniese¹¹. La verità oggettiva, che per Aristotele è invece propria della divinità e perciò può essere solamente intuita dal saggio nella contemplazione della divinità stessa, non appartiene all'etica, che non può diventare soggetto di leggi assolute e di prove rigorose.

È chiara l'intenzione dello Stagirita di contribuire con la propria opera alla compiuta realizzazione della "vera" natura umana ed è altresì evidente come al centro dell'idea aristotelica di "natura umana" vi sia la 'politicità' come punto di arrivo di un approccio caratterizzato dall'attenzione per l'uomo nella sua concretezza vivente, cioè nel complesso delle sue relazioni reali che lo coinvolgono come individuo e come appartenente a una specie e a una comunità. La politica, quindi, per l'uomo coincide con la realizzazione delle proprie possibilità latenti - in ragione della sua natura e del posto che occupa nell'universo e nel mondo - finalizzate al raggiungimento del fine intrinseco costituito dalla felicità. In

quanto riguarda l'*Et. Eud.*, viene ammessa la presenza di elementi platonici, ma viene esclusa l'adesione alla dottrina delle idee separate ed alla conseguente dottrina della reminiscenza e della concezione dell'anima come idea (*ibidem*, p. 436). Una posizione ancora diversa è quella di J. Dudley che prende le distanze da entrambe le interpretazioni sostenendo che il fondamento ultimativo della dottrina morale espressa nell'*Etica nicomachea* è Dio, come causa finale. Al fine del raggiungimento della felicità viene, cioè, del tutto sottovalutata la dottrina del giusto mezzo, mentre viene enfatizzata la vita contemplativa. (Cfr. J. Dudley, *Dio e contemplazione in Aristotele. Il fondamento metafisico dell'Etica Nicomachea* (1982), trad. it., Vita e pensiero, Milano 1999, pp. 34, 39, 49). Detto questo, credo di poter affermare che le considerazioni svolte nel presente studio non entrino in merito alle problematiche specifiche di questo dibattito che si lega a ricerche condotte con grande rigore scientifico. Esse, più modestamente, corrispondono a una puntualizzazione condotta sulla base della pertinenza pedagogica e sul filo delle argomentazioni storico-pedagogiche di quella che, partendo da contenuti di pensiero conosciuti dagli studiosi, può essere chiamata la dimensione umanistica del pensiero aristotelico, e è solo a questo fine che alcune problematiche sono messe a fuoco.

¹¹ Cfr. *De anima*, B, 2, 414 a 15-25; Aristotele, *De coelo*, A, 5, 271 b 1-A, 9, 279 b; *Etica Nicomachea*, Z 5, 1140 a 25-1140 b 30.

questo contesto l'uomo come unità psicofisica si unisce ai propri simili per formare la comunità politica esercitando le virtù etiche grazie all'azione della parte razionale dell'anima sulla parte sensitiva. Ovviamente il riferimento è in primo luogo alla razionalità pratica, o "calcolatrice", che conduce - secondo Aristotele - alla "verità pratica"¹². Da questo deriva la distinzione tra la *praxis*, l'azione, che viene compiuta per sé stessa e per la sua intrinseca bontà e il cui compiersi rappresenta il raggiungimento del fine, e la *poiesis*, l'agire diretto alla produzione di un oggetto che rimane autonomo e estraneo rispetto a chi l'ha prodotto, a cui corrisponde a livello di classificazione dei saperi la distinzione tra *scienze pratiche (etica, politica)* e *scienze poietiche (arti, poetica, retorica)*¹³.

L'uomo, che è naturalmente un "essere politico", altrettanto naturalmente è un essere proteso alla conoscenza nelle sue forme più alte, come le *scienze teoretiche*, matematica e fisica (*filosofia seconda*), che nel loro insieme costituiscono la scienza in senso stretto (*epistème*), sapere necessario di ciò che non può essere diversamente da come è¹⁴. A queste si aggiunge la metafisica, o filosofia prima o *sophia*, che è, insieme, *epistème*, conoscenza dimostrativa, e *nous*, intelletto, con cui cogliamo, con atto di intuizione immediata, i principi primi. Questo sapere occupa una posizione particolare in quanto, pur rappresentando l'inclinazione naturale di tutti gli uomini, è praticato solo dai filosofi nel tentativo di avvicinarsi a Dio, definito come «pensiero di pensiero», pura riflessione autosufficiente che nulla deve ricercare al di fuori di sé¹⁵. A esso corrisponde una razionalità, la *noesi*, propria dell'intelletto (*nous*), in grado di penetrare nell'interiorità e di cogliere la sostanza, quel sostrato che rimane sempre unico e identico a se stesso, prescindendo dalle particolarità esteriori.

«Se dunque in confronto alla natura dell'uomo - puntualizza infatti Aristotele - l'intelletto è qualcosa di divino, anche la vita conforme a esso sarà divina in confronto alla vita umana. Non bisogna però seguire quelli che consigliano che, essendo uomini, si attenda a cose umane ed, essendo mortali, a cose mortali, bensì, per quanto è possibile, bisogna farsi immortali e far di tutto per vivere secondo la parte più elevata di quelle che sono in noi»¹⁶.

¹² *Etica Nicomachea*, Z 1, 1138 b 20-1139 a 15; *Metafisica*, α 1, 993, b 20-30. Cfr. su questi punti anche E. Berti, che ritiene sia possibile individuare nell'opera aristotelica l'esistenza di una distinzione fra saggezza (*phrónesis*) e filosofia pratica. Egli rileva, a questo proposito, il carattere deliberante della prima, che ha il suo modello di riferimento nel buon politico, nella fattispecie Pericle, e il carattere di vera e propria ricerca sul bene della seconda, che sviluppa delle dimostrazioni che portano a conclusioni con un grado di validità notevole, anche se non assoluto, e soprattutto con un valore di orientamento per l'azione (Cfr. E. Berti, *Saggezza o filosofia pratica?*, in *Etica & Politica / Ethics & Politics*, 2005, 2, http://www.units.it/etica/2005_2/BERTI.htm; E. Berti, *Il metodo della filosofia pratica secondo Aristotele*, in <http://www.filosofico.net/fillo0spra4tica2194h.htm>).

¹³ Cfr., *Etica Nicomachea*, Z 4, 1140 a 5-Z 5 1140 b 20.

¹⁴ Cfr., *Etica Nicomachea*, Z 3, 1139 b 20

¹⁵ Cfr. *Metafisica*, L 9, 1074 b 15-L 9, 1075 a 5.

¹⁶ *Etica Nicomachea*, K 7, 1177 b 31-37. Traduzione di A. Plebe, cit., p. 264.

Siamo così arrivati al problema dell'intelletto, che lo Stagirita tratta in modo sintetico e non molto chiaro, e sul quale credo sia utile soffermarmi brevemente per lo stretto collegamento col tema del presente studio. Vi è, infatti, una stretta connessione fra questa problematica e quelle riguardanti la natura dell'essere umano e i caratteri specifici della vita umana. Possiamo vedere, a questo proposito, come anche in riferimento all'intelletto venga applicata la distinzione tra la potenza (*dynamis*), cioè la possibilità di compiere una determinata attività, e la forza (*energheia*) che la trasforma in atto. In termini essenziali, Aristotele ritiene che la potenzialità dell'intelletto umano di conoscere la forma universale (cioè il concetto o l'essenza) delle cose si traduca in atto grazie ad un intelletto che chiama *nous poietikos* (intelletto attivo o produttivo), distinto dal primo e descritto come incorruttibile e di provenienza esterna¹⁷.

L'affermazione di Aristotele sul *nous poietikos* è stata soggetta nel corso dei secoli a diverse interpretazioni. Alessandro di Afrodisia - operando un collegamento tra quanto Aristotele scrive nel *De anima* e quanto afferma nel XII libro della *Metafisica*, in cui viene ammessa l'esistenza di un primo motore (motore immobile, atto puro, pensiero del pensiero) da cui dipendono in maniera diretta o indiretta tutti i movimenti esistenti¹⁸ - arriva a sostenere la tesi dell'identificazione dell'intelletto produttivo con l'intelletto di Dio, pur non escludendo la possibilità di un intelletto eterno unico della specie umana, la cui diretta conseguenza, in entrambi i casi, è costituita dall'affermazione della mortalità dell'anima individuale¹⁹. L'idea che accanto all'intelletto produttivo Aristotele collochi un intelletto unico della specie umana, considerato immortale assieme alle sue prerogative, tra cui la razionalità, e distinto dall'anima individuale, che costituisce una forma del corpo di cui segue le sorti, viene sostenuta in età medievale da Averroè²⁰. Successivamente Tommaso d'Aquino, in contrapposizione all'interpretazione che vede nell'anima individuale esclusivamente la forma del corpo, avente come conseguenza diretta la negazione dell'immortalità della singola persona umana, afferma che

¹⁷ *De anima*, I 4, 429 a 10-5, 430 a 25.

¹⁸ Nella *Metafisica* il *nous divino* viene inteso come il primo motore delle cose, che muove il tutto in qualità di causa finale, capace di attrarre a sé in quanto oggetto d'amore; la sua attività consiste nell'atto della contemplazione della sua stessa essenza intellegibile. Cfr. *Metafisica*, L 7-8, 1072, b 5-1073, a 10; L 9, 1074 b 15-1075 a 10.

¹⁹ Cfr. Alessandro di Afrodisia, *L'anima*, traduzione, introduzione e commento a cura di P. Accattino e P. L. Donini, Laterza, Roma-Bari 1996; Alessandro di Afrodisia, *De Intellectu*, introduzione, testo greco rivisto, traduzione e commento di P. Accattino, Thélème, Torino 2001; P. Accattino, *Alejandro de Afrodisia intérprete del De Anima de Aristóteles*, «Estudios de Filosofía», XL, 2009, pp. 53-77; Accattino, P., *Generazione dell'anima in Alessandro di Afrodisia De anima 2.10-11.13?*, «Phronesis» 40, 1995, pp. 182-201.

²⁰ Cfr. Averroè, *L'incoerenza dell'incoerenza dei filosofi* (1179-80), trad. di Massimo Campanini, UTET, Torino 1997, pp. 45, 96-97, 159-160, 407-409, 468, 527, 531, 536; A. Illuminati (a cura di), *Averroè e l'intelletto pubblico. Antologia di scritti di Ibn Rushd sull'anima*, Manifesto Libri, Roma 1996, pp. 123-202.

l'anima, pur essendo la forma del corpo ed essenza della natura umana, non esaurisce le sue funzioni nell'informare il corpo, ma ha un suo essere proprio, indipendente da esso. Ciò è dimostrato, secondo Tommaso, dal fatto che l'anima, quando conosce i concetti universali e le realtà immateriali, opera indipendentemente dal corpo. L'anima pertanto è incorporea e spirituale, per sé sussistente, e di conseguenza immortale²¹.

Dalla politicITÀ all'educazione

Nel quadro articolato, problematico per alcuni aspetti, ma caratterizzato da importanti affermazioni, emerso fino a questo momento, il soggetto umano appare rappresentato come avente un carattere fortemente unitario pur nell'appartenenza ad una pluralità di dimensioni. Questo carattere corrisponde a una vita psichica che ha un fondamento biologico, si svolge a contatto con l'ambiente sociale ed è in grado di produrre conoscenza operando sia in termini di pura ragione sia in termini di ragione pratica. Ed è partendo da questi punti che la concezione pedagogica di Aristotele può essere valutata in tutta la sua rilevanza, che è certamente maggiore rispetto a quanto possa apparire a un esame superficiale, che si limiti a prendere d'atto del fatto che il filosofo non dedichi esplicitamente un grande spazio alla trattazione diretta della problematica educativa, circoscrivendola al tema dell'educazione pubblica, cui sono dedicati i due ultimi libri della *Politica*, dopo una anticipazione nell'*Etica Nicomachea*. Alcuni temi pedagogicamente importanti possono venire, infatti, individuati anche in altre opere dello Stagirita, tra cui la *Metafisica*, *L'anima* e persino le *Parti degli animali*, se s'individua nella teoria dell'educazione aristotelica il punto centrale di una più vasta riflessione in cui l'essere umano razionale è visto, oltre che nelle sue consistenti relazioni sociali, in cui si collocano *esperienze ed attività*, alle quali non sono estranei i valori, in quanto umani ed immanenti e non eterni e trascendenti, anche nella sua naturale tendenza ad un fine preciso dell'apprendimento come principio della crescita²². Una nuova osservazione permette anche l'individuazione di un altro aspetto pedagogicamente rilevante dell'opera aristotelica. Mi riferisco al carattere didascalico degli scritti tramandati fino a noi, come opera di un docente che si rivolge ai suoi allievi migliori in coerenza con l'insegnamento impartito nell'Istituzione educativa e di ricerca da lui fondata, il *Liceo*, nel quale alla valorizzazione della filosofia speculativa si accompagna l'incentivazione data all'indagine empirico-sperimentale della natura, alla ricerca per aree tematiche, all'osservazione e alla raccolta dei "dati". Tutto questo corrisponde a un

²¹ Cfr. Tommaso di Aquino, *Summa theologiae* I, q. 76, a. 1; *De unitate intellectus*, 5, 119-124; *Summa contra Gentiles*, Libro secondo, LVIII, LIX, LX, LXI, LXII.

²² Sull'idea che Aristotele pedagogista debba essere ripensato in base all'intera concezione dell'uomo e sul terreno ampio della concezione filosofica generale, metafisica, antropologica e etica cfr. P. Braidò, *Paideia aristotelica*, PAS – VERLAG, ZÜRICH 1969, pag. 8.

interesse verso i problemi educativi profondo e non occasionale, per cui forse non è azzardato affermare che la produzione filosofica dello Stagirita possa essere considerata come pervasa da una forte tensione pedagogica avente il suo punto di maggiore visibilità nel tema dell'educazione pubblica, che a sua volta si rapporta a un più ampio quadro di pedagogia implicita ed esplicita in cui si integrano l'analisi della vita umana, del suo fine ultimo e dei mezzi utili alla realizzazione di tale fine.

Nell'ambito di un pensiero in cui viene fatta una valutazione accurata della natura e della condizione umana nelle sue varie articolazioni e secondo un atteggiamento che è nello stesso tempo realistico e finalistico il ruolo dello Stato nell'assicurare l'educazione pubblica corrisponde ad una idea di collegamento tra la fortuna dello Stato stesso e la felicità degli individui. Tutto ciò non è da intendere, però, come un'astratta affermazione del diritto alla felicità, poiché non si può ignorare che l'attenzione alla natura dell'uomo e al suo bisogno naturale di vivere in una comunità, alla base dell'ideale politico e pedagogico aristotelico, si accompagna a una precisa attenzione alle condizioni di attuabilità storica. Questo spiega la critica alle proposte di Repubblica ideale dai caratteri aprioristicamente determinati e l'attenzione alla genesi delle associazioni umane e al concretizzarsi dei vari tipi di costituzione che si sono storicamente determinati. Come sappiamo, il potere politico auspicato dallo Stagirita si differenzia da quello immaginato e auspicato da Platone nella *Repubblica*, già a partire dal fatto che non deriva da una *menzogna*, seppure *nobile*. Ciò che maggiormente distingue Aristotele dal suo maestro, però, è la convinzione che gli uomini posseggano la capacità di costituire insieme uno Stato basato su una costituzione in cui i principi della ragione non escludano la felicità degli uomini, e di adoperarsi con l'educazione dei cittadini perché possa prosperare.

Anche in Platone, come in Aristotele, la virtù corrisponde al controllo della parte razionale dell'anima sulle passioni. Di là da quest'affermazione generale le impostazioni dei due filosofi sono però molto diverse, a cominciare dall'idea di Bene. Per Platone l'idea di Bene comprende e unifica tutte le altre, per cui si può dire che grazie a essa la teoria assume il suo più specifico carattere. In analogia con la luce del sole che, pur non potendo essere guardata direttamente, rende visibile tutto il resto, il Bene non è definibile in modo diretto, tuttavia rende possibile la comprensione delle idee, vera realtà superiore, forma, modello, archetipo perfetto. Se le idee indicano le caratteristiche universali delle cose e delle azioni concrete e se il Bene è la condizione della loro intelligibilità, la prima conseguenza di questo modo di intenderle è che esse sono troppo distanti dalla possibilità di comprensione dei comuni mortali per cui solo pochissimi uomini, i filosofi, che hanno accesso ai modelli esemplari delle cose, posseggono la capacità di conoscere l'essere e la verità da cui trae fondamento lo stesso diritto-dovere di governare. La seconda conseguenza è la legittimazione teoretica delle istanze politiche secondo un'impostazione che trascende le singole ragioni storiche, etniche e sociali,

da cui deriva un insieme di teorizzazioni abbastanza artificiose riguardanti l'abolizione della famiglia, la comunanza delle donne, l'educazione programmata dei futuri governanti e custodi²³.

Nel giudizio di Aristotele sulle teorie platoniche è possibile individuare la negazione dell'esistenza di un bene trascendente e, come conseguenza, l'identificazione del bene supremo nella felicità, che si raggiunge vivendo secondo ragione, cioè esercitando quelle virtù che permettono di determinare il giusto mezzo nel variare delle circostanze. In questo quadro, la naturale disposizione ad agire in modo virtuoso, variabile nei singoli individui, viene rafforzata attraverso l'insegnamento e l'esercizio, che permette l'acquisizione di sane abitudini²⁴.

²³ Cfr. Platone, *Repubblica*, III, 414c-415e; VI, 499a-499c; 505a; 508b-509a. Credo che le considerazioni di Dewey in merito a questi punti del pensiero platonico contengano ancora degli utili elementi di riflessione. Mi riferisco in primo luogo al giudizio positivo da lui espresso sul principio generale enunciato da Platone, secondo il quale è nell'interesse della società che vi sia corrispondenza tra l'attività svolta dall'individuo e le sue capacità, ed in secondo luogo al giudizio negativo sulle conseguenze che Platone trae dallo stesso principio, che derivano, secondo Dewey, dal fatto che il filosofo ateniese ha identificato in un'idea astratta di bene il fine dell'esistenza e l'elemento che permette di dare ordine alla società. Questo gli avrebbe impedito di intuire la pluralità di attività che possono caratterizzare un uomo e un gruppo sociale, limitando il suo punto di vista ad un numero preciso di classi, di capacità e di strutture sociali, per cui, non riuscendo a sviluppare l'idea che una società possa variare pur rimanendo stabile, la sua dottrina delle classi sfocia in una filosofia dell'educazione basata sulla subordinazione dell'individualità a schemi sociali rigidi prefissati e non modificabili. Cfr. J. Dewey *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 134-137. Per una critica nei confronti della teoria platonica delle idee intesa come finalizzata alla messa a punto di strumenti idonei ad arrestare il cambiamento sociale cfr. anche K. R. Popper, *La società aperta e i suoi nemici. Platone totalitario* (1966, quinta ed.) trad. it., Armando, Roma 1973, pp. 11, 55, 63-91, 129-131.

²⁴ Cfr. *Etica Nicomachea*, A, 7, 1098 b 15-1099 b 5; B, 1, 1103 a 15-B 2, 1104 b 35. Appare del tutto evidente il superamento da parte di Aristotele della teoria dell'intellettualismo etico di Socrate e Platone, sebbene il colpo definitivo a questa teoria non sia dato da lui ma dal cristianesimo, e precisamente da S. Agostino, con modalità del tutto differenti da quelle aristoteliche e con affermazioni che suscitano ancora oggi interrogativi. C'è da notare, infatti, che Agostino è lontano dall'idea aristotelica di etica, che pone al centro la felicità, fine ultimo e bene supremo, consistente nel praticare al meglio ciò che distingue gli uomini dagli altri esseri. L'impostazione agostiniana è, piuttosto, come posizione di partenza, vicina a quella platonica, con cui ha in comune l'idea dell'unione di bene ed essere, e quindi dell'origine divina del bene. Per Agostino il Supremo Bene coincide con il Supremo Essere. Per quanto riguarda il male, inteso come un minor grado di perfezione nella gerarchia di beni creati da Dio, esso non deriva da ignoranza ma da una scelta dell'uomo, dotato di libero arbitrio. Quando l'uomo sceglie i beni inferiori, egli seleziona pur sempre dei beni, ma questi rappresentano, di fronte al sommo Bene, una privazione. Solo l'uomo che domina i desideri della carne, la vana curiosità e l'ambizione del mondo partecipa pienamente all'ordine divino delle cose con cui il bene si identifica. C'è da dire, però, che per Agostino anche il libero arbitrio è dono divino per cui il male morale trova nella volontà dell'uomo il proprio principio. Né, per Agostino, la libertà dell'uomo viene limitata dalla prescienza divina: «Ita fit ut et deum non negemus esse praescium omnium futurorum et nos tamen velimus quod volumus. Cum enim sit praescius voluntatis nostrae cuius est praescius ipsa erit. Voluntas ergo erit, quia voluntatis est

Elemento qualificante della concezione etico-politica-pedagogica di Aristotele è la non autosufficienza dell'uomo e il suo bisogno di unirsi agli altri uomini nell'organismo statale. Questo attua i suoi fini, comprensivi di quelli dei singoli cittadini, prendendosi cura di loro sia dal punto di vista della prosperità materiale sia, attraverso l'educazione, dal punto di vista della virtù morale e intellettuale²⁵. Lo Stagirita, partendo da queste premesse e da questi intendimenti si propone di individuare una forma di stato non solo possibile ma anche auspicabile e a questo scopo attiva un procedimento incentrato sull'esame delle diverse forme di costituzione politica - compresa quella formulata da Platone nella *Repubblica*, e mai realizzata - che lo conduce all'individuazione e al conseguente rifiuto non solo di posizioni estreme, che favoriscono l'antagonismo tra classi portatrici di interessi e aspirazioni differenti e costituiscono, quindi, uno strumento di disordine, degenerazione e sovversione, ma anche quelle di impossibile realizzazione. La presa di distanza da teorie, come quella formulata da Platone, dipende, oltre che dall'impossibilità della sua concretizzazione, dal diverso modo di intendere la partecipazione alla comunità politica, come conseguenza del diverso modo di intendere il Bene.

Da un lato, Platone ritiene che vi sia un collegamento diretto fra l'idea di Bene e l'idea di giustizia, cui deve fare necessariamente riferimento un ordine delle cose virtuoso, realizzabile grazie a scelte volte a garantire l'unità della *polis*, tra le quali sono incluse - come abbiamo visto - l'abolizione della famiglia e della proprietà privata per le due classi superiori dei filosofi-governanti e dei custodi. Dall'altro, anche Aristotele pensa che una comunità statale debba necessariamente prevedere delle forme di comunanza volte a garantire l'unità, a partire da quella del territorio, ma è anche convinto che scelte radicali come quella di abolire la famiglia e la proprietà privata facciano perdere di vista lo

praescius. Nec voluntas esse poterit si in potestate non erit» (Agostino, *De libero arbitrio*, III, 8). Tutto questo, per Agostino, non è in contraddizione con la sua teoria della Grazia, donata solo ad alcuni uomini, che avranno così la possibilità di salvarsi, e negata ad altri, cui è lasciata la libertà di dannarsi (Agostino, *De gratia et libero arbitrio*, 4.6; 4.7).

²⁵ Uno stretto rapporto lega, secondo Aristotele, l'etica alla politica, ed entrambe all'educazione. Infatti, nell'*Et. Nic.* sostiene che «chi vuol render migliori molte o poche persone attraverso la sua cura, dovrà cercare di divenire legislatore se è attraverso le leggi che possiamo diventare buoni» e perciò «l'aver sin da giovane una retta educazione alla virtù è cosa difficile, se non si è allevati sotto leggi siffatte». Nella *Politica* rileva, invece, che ogni stato si costituisce in vista di un bene, per poi precisare che il bene consiste nel raggiungimento della felicità, identificata «con l'agire bene»; pertanto «la vita pratica», intesa nel senso più ampio, può essere considerata «la migliore e per la città nel suo complesso e per l'individuo singolarmente preso» (Cfr. *Etica Nicomachea*, K 9, 1179 b, 30, 1180 b, 25, 1180 a, 1-12, trad.it a cura di A. Plebe, cit., pp. 270, 272; *Politica*, I, 1 1252 a 5; VII, 3. 1325, b 10-b30). Dalla considerazione che i mezzi attraverso i quali l'uomo diventa buono sono tre: la natura, il costume e il discorso, e che spesso gli uomini, seguendo i dettami della ragione, agiscono contro i costumi e la natura, consegue il ruolo primario esercitato a questo fine dall'educazione (alla quale concorrono sia le famiglie sia lo stato) impartita attraverso i buoni discorsi e favorendo l'acquisizione di buone abitudini.

stesso carattere della *polis*, che «è per natura una molteplicità». Egli cioè, a differenza di Platone che la concepisce direttamente come un'unità, ritiene che la *polis* sia costituita da una pluralità di elementi dalla cui coordinazione scaturisce l'unità. Puntualizzando ulteriormente sottolinea che la *polis* platonica «procedendo sempre di più sulla strada dell'unità diventerà da città famiglia e da famiglia uomo singolo, perché appunto si potrebbe dire che la famiglia è più unitaria della città e l'individuo più della famiglia». In questo modo si perde, però, il carattere pluralistico dello stato, che presuppone un incontro di individualità diverse, con la grave conseguenza di condannare la città stessa alla distruzione, perché le si vorrebbe attribuire un carattere unitario che invece è proprio della famiglia e dell'individuo²⁶.

Nelle affermazioni di Aristotele la riflessione politica di carattere fondamentale s'intreccia con quella avente carattere più pratico. Questa riguarda ancora temi quali la tripartizione delle classi (di cui una sola gestisce direttamente il potere) nella Repubblica ideale, che finirebbe per generare conflitti interni tra chi amministra e chi invece è comandato, e la proprietà comune, in merito alla quale evidenzia le difficoltà legate alla tendenziale contrarietà della maggior parte degli uomini all'organizzazione comunitaria idealizzata da Platone, ritenendola lontana dai propri interessi personali e all'origine di una sproporzione tra guadagno e lavoro. Nelle parole di Aristotele «la proprietà deve in un certo senso essere comune, ma fundamentalmente deve essere privata. A questo modo la separazione delle incombenze non provocherà recriminazioni reciproche ed ognuno darà contributi maggiori badando a ciò che gli spetta in proprio, mentre, grazie alla virtù, comuni saranno i beni degli amici, quanto all'uso, come dice il proverbio». Trattasi in pratica della riaffermazione della validità del sistema allora vigente nel mondo greco che, con l'ausilio di una buona educazione morale e dell'ordinamento di una corretta legislazione dovrebbe, a suo parere, permettere di beneficiare sia dei vantaggi del sistema collettivistico sia di quello privatistico giacché ogni uomo, avendo garantita la sua proprietà privata, sarebbe incoraggiato a mettere alcuni beni a disposizione degli amici i quali, a loro volta, per reciprocità, permetterebbero l'utilizzo di alcuni beni propri. Altre considerazioni di carattere pratico riguardano anche un altro aspetto del comunismo platonico che, secondo Aristotele, avrebbe conseguenze negative: l'abolizione della famiglia, il fatto di non conoscere i legami di parentela, infatti, favorirebbe inconsapevolmente incesti e parricidi²⁷. Viene così riaffermata l'idea aristotelica di bene, basata sulla medietà, antitetica a quella di Platone.

La preoccupazione per il rischio di degenerazione induce Aristotele anche a considerare la difficile praticabilità di *monarchia* e *aristocrazia* (sebbene inserisca entrambe nell'elenco delle forme di Stato ideale), individuando la

²⁶ *Politica*, II 1-2, 1261 b, in Aristotele, *Politica e Costituzione di Atene*, trad. it., a cura di C. A. Viano, Torino, UTET 1992, pp. 47-346, pp. 83-84.

²⁷ *Ibidem*, II, 1262, b 4; 1263, b 5.

causa primaria di ciò nella debolezza della natura umana, considerata fondamentalmente vulnerabile di fronte alle insidie della corruzione, con conseguente rischio che la monarchia possa degenerare in tirannide e l'aristocrazia in oligarchia. Da qui la preferenza per una costituzione che sia nello stesso tempo il risultato di una mediazione fra differenti interessi economici e fra diversi ordinamenti costituzionali²⁸. Alle considerazioni generali sulla migliore costituzione si aggiungono considerazioni sull'efficienza e sull'attuabilità, che portano all'individuazione della costituzione considerata più concretamente praticabile: la *politia*, identificabile come una costituzione mista, derivante dalla "mescolanza di oligarchia e di democrazia"²⁹. Anche in questo caso, comunque, Aristotele si sente in dovere di porre in guardia dai rischi, e in particolare da quello di una sua degenerazione in *democrazia*, al cui termine attribuisce un significato molto diverso da quello attuale, e precisamente quello di governo che ha per fine l'esclusivo vantaggio dei nullatenenti³⁰.

Alle considerazioni critiche sulle varie costituzioni esistenti e sui problemi cui esse possono dare origine (ponendo a rischio le finalità proprie degli esseri umani), che sono alla base dell'individuazione della *politia* come ordinamento costituzionale più appropriato, corrisponde un'idea di Stato che nasce da un pensiero che prende le distanze dall'utopia e nello stesso tempo si caratterizza per un certo carattere pragmatico e che, proprio per questo motivo, non respinge in modo pregiudiziale nessuna forma costituzionale che sia in grado di garantire il principio di medietà. A conferma di ciò vale quanto viene affermato a proposito di *democrazia* e *oligarchia*, che vengono considerate degenerazioni rispetto all'ordinamento ideale, salvo poi precisare che potrebbero comunque sopravvivere a condizione che non vengano spinti troppo oltre rispettivamente il principio democratico o il principio oligarchico³¹. A ben vedere, si tratta di ragioni nel loro insieme coerenti con l'atteggiamento al quale Aristotele non viene mai meno, nel senso che l'affermazione secondo cui entrambe le forme costituzionali dovrebbero addolcire le loro posizioni di principio - in modo tale che nelle democrazie non si acuisca lo scontro con i ricchi e nelle oligarchie vi sia un atteggiamento più favorevole nei confronti dei ceti meno abbienti - corrisponde all'idea che *democrazia* e *oligarchia* possano trovare un punto d'incontro proprio in quella che "de facto" sembra la riaffermazione dell'impostazione aristotelica basata sulla medietà fra due estremi.

Anche il giudizio positivo espresso dallo Stagirita sull'educazione impartita secondo i principi propri della costituzione politica di riferimento, essendo in grado di contribuire a far emergere e praticare quanto di meglio una costi-

²⁸ *Ibidem*, IV, 1293 b 8; 1295 b 11; 1296 a 7.

²⁹ *Ibidem*, II, 1265, b 6; IV, 1293, b 8.

³⁰ *Ibidem*, IV, 1293 a 5-10. In sostanza col termine *politia* indica qualcosa che si avvicina al concetto attuale di *democrazia* e col termine *democrazia* indica la *demagogia*.

³¹ *Ibidem*, V, 1308, b 5-1309, a 30.

tuzione è in grado di esprimere, oltre a poter essere valutato come una precisa affermazione del ruolo dell'educazione nel mantenimento dell'ordine costituzionale, può essere considerato coerente col carattere relativistico della sua visione politica³². Per quanto questo punto dell'argomentazione aristotelica non sembri improntato alla massima chiarezza si può considerare come non priva di punti condivisibili l'interpretazione che ne dà C. A. Viano, secondo il quale esso è da intendere come l'affermazione che nell'ambito di ogni forma di governo sia possibile un'educazione intesa come addestramento alla pratica della virtù, compiuto in modo diverso a seconda dell'organizzazione politico-sociale della città presa in esame, con la diretta conseguenza che ogni costituzione potrebbe offrire le condizioni per la realizzazione del fine dell'esistenza umana, cioè il raggiungimento della felicità³³. L'interpretazione di Viano è sorretta dal fatto che il giudizio in oggetto risulta inserito in un contesto generale in cui non esistono riferimenti a costituzioni politiche aprioristicamente valide, ma solo funzionalmente valide, anche se la dichiarata propensione dello Stagirita per la *Politia* può portare a interpretazioni di tipo diverso.

I grandi regni ellenistici non sono ancora nati ma Aristotele ha conoscenza diretta della monarchia macedone. Nonostante questo la sua comunità politica di riferimento per la messa in atto del suo ideale di costituzione, non è costituita da una grande monarchia ma dalla *polis*, risultante dall'unione di più villaggi, ciascuno dei quali costituito da un insieme di famiglie. Egli è appunto convinto che nella *polis* possa essere realizzato nel modo migliore il fine dello stato «formato bensì per rendere possibile la vita», ma che «in realtà esiste per render possibile una vita felice»³⁴.

Perché Aristotele guarda alla *polis* come l'istituzione in cui l'uomo può realizzare pienamente la propria natura conducendo una vita propriamente umana che lo conduce alla felicità? La risposta è nel libro settimo della *Politica*. Ancora una volta il riferimento è al principio della medietà. Per Aristotele uno stato che ha pochi abitanti non è autosufficiente, quando ne ha troppi, invece, sarà autosufficiente nelle esigenze indispensabili ma avrà difficoltà a darsi una costituzione. In entrambi i casi non avremo uno stato nel senso pieno del termine. Le condizioni per l'esistenza dello stato sono, quindi, che il suo territorio non sia troppo esteso e che la sua popolazione raggiunga quel numero sufficiente a garantire un'esistenza agiata in conformità alle esigenze d'una comunità civile³⁵.

Partendo dalla *polis* che considera, come abbiamo visto, la formazione che più di altre è funzionalmente legata alla natura dell'uomo, Aristotele definisce negli aspetti più particolari le sue idee politico-pedagogiche. In primo luogo

³² *Ibidem*, V, 9, 1310 a 15-20.

³³ C. A. Viano, *Nota n. 1*, in Aristotele (a cura di C. A. Viano), *Politica*, VIII, UTET, Torino 1955, pp. 327-328.

³⁴ Aristotele *Politica*, I, 2, 1252 b 30, trad. di R. Laurenti, Bari, Laterza 1966, p. 4.

³⁵ *Politica*, VII, 4, 1236, b 5.

evidenziando la distinzione fra i 'cittadini' e le altre categorie sociali presenti al suo interno. Il suo riferimento principale è alla famiglia greca tipo, composta di un adulto maschio libero, cittadino a pieno titolo, e inoltre dalla moglie, dai figli e dagli schiavi. Tutti i componenti sono sottoposti in modo diverso all'autorità del capofamiglia, che agisce in qualità di marito, padre o padrone. Per esempio, nel rapporto matrimoniale tra maschio e femmina quest'ultima, pur essendo un essere libero al pari del marito, deve adattarsi a un ruolo subalterno, essendo considerata *naturalmente* inadatta al comando³⁶. I figli, invece, saranno soggetti all'autorità paterna fino al momento in cui, diventati adulti, acquisiranno i diritti pieni di cittadinanza. Ancora diversa la situazione dello schiavo, sottoposto - salvo casi eccezionali - all'autorità del padrone fino alla fine dei suoi giorni, essendo una sua proprietà, alla stessa stregua di tutti gli altri beni di cui dispone la casa, come gli strumenti di lavoro o gli animali³⁷. Essendo centrale nel nostro discorso generale il tema del fondamento delle differenze tra uomo libero e schiavo, credo che questo punto meriti un supplemento di riflessione. Scrive Aristotele:

“Quale sia la natura dello schiavo e quale la sua funzione è chiaro da queste considerazioni. Chi per natura non appartiene a sé ma ad un altro, pur essendo uomo, è uno schiavo per natura; ed appartiene ad un altro quell'uomo che, pur essendo uomo, è oggetto di proprietà; ed è oggetto di proprietà uno strumento che serve all'azione e che è separato da chi lo possiede”³⁸.

Come si vede, Aristotele inizia a definire la figura dello schiavo 'per natura' in termini di uomo che 'per natura' appartiene a un altro, pur non cessando di appartenere al genere umano. Bisogna ora vedere se si è di fronte ad una discussione puramente accademica e dai caratteri non troppo definiti o se, per lo Stagirita possano effettivamente esistere degli uomini che 'per natura' appartengono a un altro e, in quel caso, se i loro caratteri vengano meglio precisati. Il filosofo risponde in maniera affermativa nei termini della teoria della potenza e dell'atto, adattata a tale scopo:

“Tutti gli uomini che differiscono dai loro simili tanto quanto l'anima differisce dal corpo e l'uomo dalla belva (e sono in questa condizione quelli il cui compito implica l'uso del corpo, che è ciò che essi hanno di meglio), sono schiavi per natura e per essi il partito migliore è sottomettersi all'autorità di qualcuno [...]. È schiavo per natura chi appartiene a qualcuno in potenza [...] e partecipa alla ragione per quel che spetta alla sensibilità immediata, senza possederla propriamente [...]. È dunque evidente che per natura alcuni uomini sono liberi ed altri schiavi e che per questi ultimi l'essere schiavi è giusto ed utile”³⁹.

³⁶ Sul rapporto uomo-donna in Aristotele cfr. P. Impara, *L'educazione come etica politica in Aristotele*, Bruno Mondadori, Milano 2007, pp. 149-153.

³⁷ *Politica*, I, 3 b 5-20.

³⁸ *Politica*, I, 1254, b 4 (Edizione a cura di C. A. Viano, trad. di Luigi Firpo), UTET, Torino 1955, p. 58.

³⁹ *Ibidem*, I, 1254, b 5-1255, b 5, pp. 60-61.

Aristotele cioè mette in chiaro che “schiavo per natura” è quell'uomo il cui intelletto non riesce a dominare le passioni per cui la sua schiavitù è insita nella psiche, nel senso che i fattori irrazionali e istintuali potenzialmente predominanti condurranno ad un predominio in atto della parte alogica della sua anima tripartita, limitando la capacità di operare scelte razionali. Siccome l'uso della ragione rende l'uomo libero, la conseguenza è che un suo uso limitato condurrà a una naturale limitazione della libertà personale. Egli sente comunque il dovere di precisare che non sempre chi è schiavo lo è per natura, e che la stessa cosa vale per chi è libero, nel senso che i reali rapporti sociali non corrispondono necessariamente ai fondamenti naturali, ma che, nel caso in cui sia possibile rendere note queste caratteristiche e tracciare la divisione che ne deriva, l'applicazione di questi rapporti è a vantaggio di entrambe le parti, e quindi anche dello schiavo, giacché un individuo incapace di una piena autonomia può trarre solo benefici dall'essere governato da un altro⁴⁰. Si tratta di un ragionamento che viene sviluppato con una certa difficoltà, volendo egli nello stesso tempo ammettere il carattere «naturale» della schiavitù, la natura umana e, almeno parzialmente, razionale dello schiavo (che altrimenti verrebbe abbassato in tutto e per tutto al livello di un animale) e la possibilità che il ruolo sociale non sempre corrisponda alla propria natura⁴¹.

Per completezza bisogna, infine, tenere presente che nella *polis* sono presenti anche i meteci, residenti di origine straniera, per la maggior parte di etnia greca ma, in qualche caso, anche barbarica, che godono di diritti limitati e sono soggetti all'obbligo del servizio militare. Lo stesso Aristotele ad Atene non era un cittadino ma un meteco⁴².

⁴⁰ *Ibidem*, I, 1255, b 6, p. 64. Ovviamente Aristotele era a conoscenza che anche il suo maestro Platone fu venduto come schiavo.

⁴¹ A proposito della “natura” dello schiavo in Aristotele, mi sembra opportuno sottolineare quanto afferma H. Harendt, che mette l'accento sulla disumanizzazione conseguente ad una vita dominata dalla necessità del lavoro, quale può essere quella dello schiavo. Scrive la Harendt: «L'istituzione della schiavitù nell'antichità, almeno nei tempi più antichi, non fu un espediente per avere lavoro a buon mercato o uno strumento di sfruttamento a scopo di profitto, ma piuttosto il tentativo di escludere il lavoro dalle condizioni della vita umana. Ciò che gli uomini condividevano con le altre forme di vita animale non era considerato umano. (Fu questa, per inciso, anche la ragione della tanto malintesa teoria greca della natura non umana dello schiavo. *Aristotele*, che sostenne questa teoria così esplicitamente, e poi, sul suo letto di morte, liberò i suoi schiavi, può non essere stato così incoerente come i moderni sono inclini a pensare. Egli non negava la capacità dello schiavo di essere umano, ma solo l'uso della parola “uomini” per membri della specie umana che siano totalmente soggetti alla necessità». H. Harendt, *Vita attiva. La condizione umana* (1958), trad. it., Bompiani 1991, p. 107, corsivo mio.

⁴² C'è da dire, a questo proposito, che Aristotele non ignora che in certi momenti della storia ateniese dei barbari sono diventati meteci e dei meteci cittadini. Infatti, fino all'epoca di Pèricle non era impossibile per degli stranieri diventare cittadini di Atene. Anzi, per arginare il fenomeno, fu proprio Pèricle a far approvare una legge che prevedeva l'attribuzione della cittadinanza solo a coloro che avevano entrambi i genitori ateniesi (450 A.C.). Questa legge, tuttavia, venne aggirata a favore di Pèricle il Giovane, figlio suo e della milesia Aspasia, a cui furono concessi i pieni diritti cittadini dopo la morte dei figli legittimi nella peste del

E così, dall'organizzazione sociale della *polis*, cui rimane sostanzialmente fedele nell'articolazione delle sue proposte, Aristotele fa emergere la figura apicale del 'cittadino', col cui termine indica l'uomo che partecipa pienamente alla costruzione della società civile. Più in particolare egli parla di *cittadino in senso assoluto*, identificandolo nell'avente diritto a partecipare alle funzioni di giudice e alle cariche⁴³, per poi definirlo attraverso quelle che considera le sue virtù: l'obbedienza e il comando. A questo proposito, infatti, fa rilevare:

“Ora la virtù di chi comanda e di chi obbedisce è diversa ma il bravo cittadino deve sapere e potere obbedire e comandare ed è proprio questa la virtù del cittadino, conoscere il comando che conviene a uomini liberi sotto entrambi gli aspetti”⁴⁴.

Questa definizione riproduce quelle che sono nello stesso tempo prerogative e virtù del cittadino a pieno diritto della *polis*, che ha dei doveri, come quello di ubbidire alle leggi e prestare servizio militare, e dei diritti, come quello di partecipare all'esercizio della sovranità (prendendo parte alle assemblee e avendo la possibilità di essere eletto alle magistrature) e quello di praticare l'attività giudiziaria. Se la colleghiamo a quanto evidenziato nelle righe precedenti, possiamo dire, in sintesi, che nella concezione aristotelica tutti gli esseri umani partecipino astrattamente della condizione umana (persino gli schiavi, sebbene funzionalmente siano da considerarsi strumenti animati) ma che esista una linea di demarcazione tra la forma di vita specificamente umana, il vivere politico (*bios politikos*), e altre forme di vita che sono soltanto parzialmente umane. Partendo dal *bios politikos*, le varie forme di vita, ognuna delle quali caratterizzata da una determinata attività principale, si collocano in una scala di valore decrescente in base alle azioni che le caratterizzano. Da qui un rapporto non privo di complessità fra anima e forme di vita: tutti gli esseri umani possiedono un'anima composta di una parte razionale e di una irrazionale, con una diversa prevalenza delle due componenti a seconda degli individui, cui corrisponde una diversa partecipazione alla «virtù morale» e, di conseguenza, un diverso livello di idoneità (in senso decrescente) all'esercizio delle funzioni proprie della forma di vita che trova una più completa attualizzazione nella partecipazione attiva alla vita della *polis* e rappresenta il compimento delle potenzialità della specie umana. Chi è collocato in posizione apicale deve possedere la «virtù morale» nella sua completezza; chi è collocato alla base della scala gerarchica, come gli schiavi, in modo molto parziale. Possiamo dire che, per Aristotele, esistono forme inferiori di umanità, caratterizzate dall'incapacità di giungere al livello della vita politica, che costituisce la condizione propriamente umana.

430-429. Cfr. Aristotele, *La Costituzione degli ateniesi*, XLI, XLII-LXIX; Manville Brook P., *Il cittadino e la polis. Le origini della cittadinanza nella Atene antica*, trad. it., Ecig, Genova 1999; Moses I. Finley, *Gli antichi greci*, trad. it., Einaudi, Torino 1968, pp. 51-52; C. Mossé, *Il cittadino nella Grecia antica*, trad. it., Armando, Roma 1998.

⁴³ *Politica*, III, 1, 1275 a 5-20.

⁴⁴ *Politica*, III, 4, 1277 b 10-15, trad. di R. Laurenti, cit., p. 79.

Umanesimo, conoscenza e educazione fra Platone e Aristotele

I modi di trattare il problema pedagogico da parte di Aristotele, coerentemente con l'impostazione teorica generale, si differenziano profondamente da quelli propri del suo maestro Platone. Alla base delle idee pedagogiche platoniche vi è il collegamento diretto tra la Repubblica ideale, che trae fondamento e legittimazione dall'idea di Bene, e l'educazione statale, riservata alle due categorie superiori dei filosofi e dei guardiani, cioè a chi è destinato a esercitare una funzione pubblica: ai futuri filosofi, perché devono reggere lo stato, e ai futuri soldati, perché devono difenderlo. La formazione dei lavoratori manuali è confinata nel privato, come addestramento alle attività produttive. Nello stato ideale, basato sulla giustizia, ogni uomo è collocato in un ruolo corrispondente alle facoltà predominanti della propria anima.

A una diffusa interpretazione del contenuto di queste teorie si collega quella che può essere chiamata l'immagine convenzionale di Platone, che lo vede esclusivamente impegnato nella costruzione di un monumento razionale che, pur avendo una ricaduta nel campo dell'educazione e dell'organizzazione politica e sociale, è, in ultima istanza, finalizzato alla preparazione della congiunzione spirituale dell'anima umana con i modelli ideali, che potrà realizzarsi solamente quando essa si sarà liberata dalla prigionia del corpo. Si tratta di un'immagine che per certi aspetti può essere considerata attendibile, ma nello stesso tempo, in assenza di ulteriori specificazioni è, in una certa misura, riduttiva. Manca, infatti, qualsiasi riferimento sia alle idee del periodo giovanile, in cui più forte è l'influenza di Socrate in termini di approccio problematico e aperto alla comprensione della natura più profonda dell'uomo, inteso come un insieme di ideale e di sensibile, di corporeo e di spirituale⁴⁵, sia alla rivisitazione e alla conseguente modifica di impostazione, operata negli ultimi scritti, di alcune problematiche già affrontate in opere fondamentali della maturità. Allo stesso modo può essere considerata riduttiva l'immagine, complementare alla precedente, di Platone assolutamente sempre e comunque refrattario ad ogni desiderio di occuparsi delle questioni pubbliche e degli affari della città. Nelle sue parole, la decisione di rinunciare alla politica attiva è, infatti, conseguenza della valutazione di alcuni accadimenti, e in particolare del processo e della condanna a morte di Socrate, ma anche di alcuni insuccessi personali che lo portano a considerare difficile la corretta gestione della cosa pubblica, senza l'appoggio di amici e compagni fidati, identificati, dopo

⁴⁵ Jaeger, a questo proposito, basandosi su alcuni scritti platonici, quali l'*Apologia*, il *Fedone* e il *Protagora*, e tenendo presenti le *Memorie* di Senofonte, sottolinea come per Socrate non vi sia vera opposizione tra fisico e psichico (in quanto anima e corpo sono due lati distinti della stessa natura umana), ma solo una gerarchia di valori, che vede al primo posto quelli dell'anima e poi quelli del corpo. Cfr. W Jaeger, *Paideia* (1911), II, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1967 (terza rist.), pp. 61-74. Per una diversa posizione, incentrata sull'identificazione nell'ambito del pensiero socratico dell'essenza umana con l'anima cfr. G. Reale, *Il pensiero antico*, Vita e pensiero, Milano 2001, pp. 86-88.

approfondita riflessione, in coloro che praticano «rettamente e veramente la filosofia», perché «solo questa consente di vedere tutto ciò che è giusto nelle cose pubbliche e in quelle private». Platone ritiene, infatti, che il sapere filosofico si differenzi dagli altri saperi perché non può essere acquisito con le stesse modalità dei comuni insegnamenti, «ma in seguito ad una lunga frequentazione del suo oggetto». Si tratta di una disciplina mentale ed esistenziale, un *habitus* di ricerca. Conseguentemente, il filosofo può essere legato alla vita quotidiana, purché resti sempre unito alla filosofia e al regime di impegno e di fondamentale temperanza che essa comporta, che è all'origine di quel processo interiore che indirizza l'uomo verso la scienza del Bene che corrisponde, come affermato nella *Repubblica*, alla conversione dell'anima all'Essere. In questo contesto si inserisce anche la definizione di giustizia come salute dell'anima, realizzabile nella misura in cui ogni anima trova la sua collocazione ideale⁴⁶. Vediamo così che i vari tasselli del discorso platonico concorrono alla composizione di un quadro in cui l'idea di Bene, pur non direttamente conoscibile, illumina l'idea di giustizia che, a sua volta, dà forma alla visione tripartita dell'anima che si proietta nella costruzione dello stato ideale, responsabile dell'organizzazione del percorso formativo per le due classi superiori dei filosofi e dei guerrieri, che culmina nell'educazione del filosofo-governante⁴⁷. In questa fase, corrispondente alla piena maturità del filosofo, gran parte delle idee sostenute in periodo giovanile, incentrate sull'analisi dell'uomo, al fine di individuarne le peculiarità nell'anima quale essenza dell'io consapevole, sono state ormai modificate, ma questo non significa che tutti i contenuti presenti all'interno del nuovo quadro teorico risultino completamente coerenti con la sua impostazione generale.

Certamente si può dire che il giovane Platone, impegnato in un compito che è dialettico, negativo, critico e che fa proprio un umanesimo che assume fino in fondo l'onere e il rischio della maieutica e della dialettica socratica, ceda il posto – come osserva Jaeger – a un Platone maturo che si fa portavoce di un umanesimo di nuovo tipo, in cui un'immagine ideale della natura umana viene posta alla base della politica e dell'educazione. Ma in questo contesto si inseriscono anche alcuni contenuti suscettibili di venire letti in modi diversi. Si pensi, ad esempio, a quanto viene affermato nel *Fedro* e nella *Repubblica* in merito al superamento dell'aspetto meno nobile della irrazionalità (concupiscenza) e della collocazione di quello più nobile (ardimento) sotto il controllo

⁴⁶ Sulle motivazioni che sono all'origine delle scelte del filosofo in materia di impegno nella vita pubblica cfr. Platone *Lettera VII*, 325b-326b, 340c-340d. Sul rapporto tra Essere e Bene cfr. Platone, *Repubblica*, VII, 518c-518d. Per quanto riguarda la giustizia, intesa come corrispondenza esistente fra la città e la persona, fra la giustizia civile e la giustizia dell'anima cfr. *Repubblica*, II, 368d-375b. Su questi punti cfr. anche G. Giorgini, *L'instaurazione dell'ordine nuovo. Un'indagine sulla realizzabilità della città perfetta nella Repubblica di Platone*, in G. N. Chiodi, R. Gatti (a cura di), *La filosofia politica di Platone*, F. Angeli, Milano 2008, pp. 47-65, p. 58.

⁴⁷ Cfr. Platone, *Repubblica*, VII, 525c-534d.

della razionalità. Non si può in primo luogo fare a meno di osservare, a questo riguardo, che Platone, per veicolare in modo più incisivo i nuovi contenuti, fa ricorso a miti, come il *Mito della caverna* e il *Mito della biga alata*, quindi a modalità d'approccio alle problematiche che si differenziano da quelle degli anni della gioventù, in cui nei dialoghi aporetici, e in particolare nel *Protagora*, prende le distanze dalle tecniche argomentative basate sul frequente ricorso ai miti, nelle quali erano maestri i detestati sofisti. Ma, oltre questo aspetto pur non privo di rilevanza, le maggiori perplessità derivano dal fatto che siamo di fronte a contenuti che potrebbero venire considerati come non completamente congruenti con la nuova impostazione basata sull'individuazione della norma della razionalità nell'idea e sulla convinzione che l'umanità vera e piena si realizzi tramite l'avvicinamento all'ordine divino. L'atteggiamento nei confronti della corporeità, in particolare, sembra caratterizzato da un'ispirazione maggiormente dualistica nel *Fedone* - opera di datazione incerta, che alcuni attribuiscono al periodo giovanile e altri alla maturità - piuttosto che nelle due opere della maturità citate nelle quali, accanto alla distinzione tra il corpo e l'anima, essenza pura, è possibile ravvisare anche degli elementi di compromissione diretta, relativamente al radicamento corporeo di quest'ultima, e indiretta, in relazione alla dottrina delle facoltà, che sembra collegata all'articolazione funzionale dei ruoli all'interno della sua Repubblica ideale. Se poi andiamo ad esaminare il percorso formativo, esteso anche alle donne e direttamente collegato al ruolo sociale, possiamo notare che esso, pur culminando nello studio della disciplina formale, cioè della matematica e della dialettica, in quanto rispettivamente sistemazione razionale del vero, ovvero studio dei concetti astratti che stanno alla base di discipline quali la fisica e l'astronomia, e studio e contemplazione delle idee, vale a dire della verità razionale pura, in parte ricalca il tradizionale curriculum greco-ateniese, integrato da alcuni motivi di ispirazione spartana. Mentre considera importanti discipline tradizionali come la *musica* (tutte le arti legate alle Muse: strumento musicale, canto, declamazione, poesia) e la *ginnastica* (scherma, corsa, marcia, tiro con l'arco, esercitazioni militari), Platone rifiuta l'uso didattico dei poemi omerici - diffusamente impiegati nel mondo greco come testi base per l'apprendimento della lettura e della scrittura - per le immagini fallaci degli dei e le menzogne in essi contenute. A questo si aggiunge il più generale rifiuto dell'arte, perché ritenuta imitazione di un'imitazione. L'artista, infatti, secondo Platone, imita qualcosa di esistente in natura, che altro non è se non l'imitazione imperfetta dell'idea⁴⁸.

⁴⁸ Cfr. Platone, *Fedro*, 246a-249d; *Repubblica*, III; VII, 514b - 520a; *Fedone*, 66b-68d. Cfr. anche H. I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità* (1950), trad. it., Studium, Roma 1978, pp. 39-52, 64-76, 102-116; L. Grecchi, *L'umanesimo di Platone*, Editrice petite plaisance, Pistoia 2007, pp. 82-122; L. Brandwood, *Stylometry and chronology*, in R. Kraut (ed.), *The Cambridge Companion to Plato*, Cambridge University Press, Cambridge 1992, pp. 90-120, pp. 109, 115; C. Pancera, *La formazione dell'uomo in Socrate*, CLUEB, Bologna 2003, pp. 19-23; P. Impara, *Platone filosofo dell'educazione*, Armando, Roma 2002, pp. 57-92.

Date queste premesse, si può dire che il genio platonico si incontra con la tradizione culturale di ispirazione aristocratica e che quest'incontro contribuisca al formarsi della sua proposta politica e pedagogica. Nel V secolo il fascino dell'ideale aristocratico di *areté* va oltre la classe sociale di riferimento e persino il costume educativo della *polis* greca ad ordinamento democratico in parte si ispira ad esso. Questo significa che a istanze di ispirazione democratica, quali la rivendicazione di nuove istituzioni formative destinate all'insieme degli uomini liberi, si accompagnano il culto dell'eccellenza fisica e l'importanza data alla musica, propri del modello educativo aristocratico. Si può dire che l'educazione aristocratica diventa il modello cui aspirano tutti i fanciulli greci, e questo porta come conseguenza alla diffusione di istituzioni a ciò deputate, cioè le scuole, operanti sotto la vigilanza dello stato pur non essendo sotto la sua diretta gestione⁴⁹. È innegabile che la sensibilità dell'aristocratico Platone sia in sintonia con l'ideale politico ed educativo del suo gruppo sociale, la cui influenza peraltro va oltre la cerchia dell'aristocrazia, ma è anche evidente che questo ideale non incontra il suo genio senza subire delle modifiche. Esso si esprime, infatti, come una forma particolare di umanesimo fondato sul binomio bene-sapere, perché la vera umanità si basa sulla conoscenza, seppure indiretta, del Bene, principio di realtà di tutte le idee e di tutte le cose sensibili. Prende così forma nella sua opera una nuova aristocrazia, costituita da chi ha conoscenza del Bene, alla quale è affidato il governo della città; cioè un'aristocrazia del sapere che su di esso fonda la propria piena umanità.

Fra le righe del *Fedro* e della *Repubblica* è comunque possibile intravedere i segni incipienti dell'esigenza che la classe egemone si confronti con le condizioni di esistenza reale degli uomini e le pratiche attinenti alla vita associata. Alla necessità di questo confronto corrisponde un primo tentativo di risposta nel *Politico* in cui Platone, prendendo atto dell'impossibilità di avere uno stato perfetto governato da uomini politici perfetti e al fine di ottenere un risultato comunque "accettabile" fa riferimento all'uomo politico, in grado di governare uno stato in quanto esperto nell'*arte della misura*, indicando che esso deve conoscere la misura per mescolare tra loro i diversi "strati" sociali ed educare bene le due diverse indoli che compongono la virtù - valore e saggia temperanza - di cui sono portatori i cittadini. Ma è soprattutto nelle *Leggi* che viene segnato un cambiamento di impostazione rispetto alla *Repubblica*: la scelta della costituzione politica deve ora tenere conto della dinamica storica; la proprietà comune viene sostituita con la proprietà familiare; non sono più presenti le due classi distinte dei filosofi e dei guerrieri e alle cariche pubbliche si accede principalmente per elezione. Anche il percorso educativo viene modificato: la dottrina delle idee non ha più un ruolo formativo centrale, riservato ora alla geometria e all'astronomia, mentre viene ribadito il valore formativo della matematica, però intrinseco alla disciplina e non più in virtù del suo legame con la filosofia. Inoltre, si afferma il valore educativo

⁴⁹ H. I. Marrou, *cit.*, pp. 67-70.

dei cori, delle danze e della musica. L'insegnamento musicale aveva già una posizione importante nella Repubblica. Ora, però, c'è da porre in rilievo l'attenzione particolare per i cori composti da cantori che cantano in onore di Dioniso - a cui corrisponde un'appassionata difesa del dionisismo - fondata sulla convinzione che essi, se guidati da persone sobrie, rispondono a finalità educative e sono vantaggiosi per lo stato. Questo importante cambiamento d'impostazione porta con sé come conseguenza la necessità di verificare se esso comporti anche una modifica dei caratteri fondamentali del pensiero platonico, così come tracciato nelle opere della maturità. A questo proposito c'è da evidenziare che, apparentemente, con il richiamo all'arte della misura, il filosofo si avventura su un terreno metodologicamente affine a quello percorso da Aristotele. W. Jaeger, però, matura la convinzione che, comunque, Platone non abbia mai abbandonato i suoi principi generali, tra cui l'ideale di stato affermato nella *Repubblica*, e che la differenza di impostazione introdotta con le *Leggi* sia da ricercare nel fatto che la nuova riflessione non venga posta, come la precedente, sul piano dell'idea, ma su un piano inferiore, caratterizzato da maggior concretezza⁵⁰. Se utilizziamo il parametro di ragionamento di Jaeger per riflettere sull'esame della proposta educativa platonica possiamo dedurre che il riferimento al valore educativo del moto, delle danze e dei cori serva a evidenziare l'importanza dell'educazione al ritmo e all'armonia per acquisire la capacità di riconoscere la bellezza partendo da situazioni particolari quali possono essere quelle che avvengono in occasione delle feste in onore delle divinità. Colpisce, in questo discorso, il riconoscimento del valore educativo di quelli che sono, a tutti gli effetti, dei supporti irrazionali, anche se esso viene ricondotto su binari più istituzionali sia col richiamo alla necessità che il giudizio sul valore educativo della musica, della danza e della poesia sia espresso da persone di comprovata virtù, sia con l'affermazione che il legislatore debba costringere i poeti a comporre delle opere che, attraverso la piacevolezza della musica, educino correttamente i fanciulli. Il richiamo alle leggi e al legislatore, in particolare, può essere considerato come un tentativo di controbilanciare attraverso il rigore della legge e la stabilità degli ordinamenti quello che può sembrare un indebolimento della costruzione teorica. Da questo punto di vista non è senza importanza che la religiosità venga considerata un fondamentale sostegno di tale stabilità. Questo ragionamento si estende anche alla concezione del sapere nel momento in cui l'unità della scienza delle idee con il mondo umano e politico rischia di non risultare più né chiara né garantita. A questo proposito, il riferimento a due opere, il *Timeo*, la cui composizione precede di alcuni anni quella delle *Leggi*, e il *Minosse*, probabilmente contemporanea ad essa, può essere utile in quanto nella prima viene proposto un modello di rappresentazione del mondo come una grande macchina matematica garantita dalla divinità che l'ha forgiata (il Demiurgo), mentre nella seconda abbiamo l'identificazione dell'essenza della Legge con la scoperta del vero, ga-

⁵⁰ Cfr. W. Jaeger, *Paideia*, cit., III, pp. 370-374, 394, 398-399.

rantita dall'opera di quello che viene considerato come il modello di buon legislatore, Minosse, il mitico re di Creta, e soprattutto dall'intervento diretto di Zeus che, ispirandolo direttamente nella stesura delle leggi, ha contribuito alla prosperità del suo regno. Possiamo perciò concludere che Platone, nelle opere della vecchiaia, pur stemperando con una trattazione caratterizzata da maggior realismo il carattere utopico del progetto della *Repubblica*, attraverso il riferimento alla divinità tiene fermo proprio quel richiamo all'assoluto che in forma diversa ha già espresso proprio nella *Repubblica* e in altre opere della maturità⁵¹.

Il percorso formativo aristotelico

Se l'uomo platonico è collocato in uno stato garantito in ultima istanza dal Bene o dalla divinità, l'uomo aristotelico per realizzare le proprie potenzialità come *zōon politikon*, e così raggiungere la felicità umana, è obbligato a muoversi in un quadro normativo corrispondente alle forme di Stato effettivamente esistenti, nelle quali le condizioni favorevoli per lo sviluppo non sempre sono presenti compiutamente. Fra tutte le forme di Stato la *polis* emerge nella proposta aristotelica come quella in cui maggiormente sono individuabili le condizioni che permettono all'uomo di incamminarsi nella direzione della realizzazione della vita secondo virtù⁵². Lo Stagirita, nel VII libro della *Politica*, pensa a uno Stato in grado di porsi come maestro di educazione già dalla prima infanzia anche se, per quanto riguarda questa fascia di età, non pensa ad un intervento statale diretto con la creazione di istituzioni educative *ad hoc*. Ritiene, invece, che esso debba attuare la sua volontà in maniera indiretta, con l'indicazione delle abitudini da inculcare, i mezzi da impiegare, i programmi e le esercitazioni servendosi degli stessi cittadini come propri organi. L'educazione ha finalità pubbliche, che devono essere fissate dallo Stato, ma è necessario responsabilizzare i cittadini affinché contribuiscano attivamente al loro effettivo raggiungimento. L'ambiente più adatto per la prima formazione del bambino, che si svolge nel periodo che va dalla nascita ai sette anni, nell'ambito di un programma educativo prescritto dalla norma ma adeguabile alle esigenze particolari del singolo discendente, viene individuato nel nucleo familiare, essendo un centro naturale basato su legami affettivi. In Aristotele è presente la consapevolezza che solo chi è stabilmente in contatto col bambino e lo segue nei suoi passi, cioè i genitori, è in grado di conoscere e comprendere il suo peculiare temperamento e adattargli il regime pubblico di educazione. Le finalità dell'educazione pubblica vengono in questo modo preservate, col vantaggio che acquistano maggior concretezza grazie al fatto che i cittadini tenderanno a individuare in esse dei punti di convergenza con quelle fina-

⁵¹ Cfr. Platone, *Politico*, 310e-311c.; *Leggi*, IV; *Minosse*, 318e-321d; *Timeo*, 28a-38b. Cfr. anche W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, III, cit., pp. 425-428.

⁵² Cfr. *Politica*, VII, 4, 1326 a 5-1331 b 20. Cfr. anche Nota 24.

lità che riconoscono come proprie. Il ragionamento aristotelico poggia sulla convinzione che le caratteristiche positive della personalità possono derivare dalla natura, dall'insegnamento e dalle abitudini. Tuttavia, partendo dalla constatazione che ciò che proviene dalla natura non dipende da noi e il ragionamento e l'insegnamento non hanno sempre effetto su tutti, in particolare sui bambini piccoli, Aristotele raggiunge la convinzione della necessità di preparare l'anima fin dai primi anni alla formazione di buone abitudini che conducano al compimento di opere virtuose. Questo potrà essere concretizzato in vari modi, a partire da un'alimentazione appropriata, ma anche con l'abituare i «bambini al freddo fin dalla loro prima infanzia per i vantaggi che ciò dà alla salute e alle capacità guerresche», e soprattutto con «gli esercizi costituiti da quei movimenti che possono essere eseguiti dai bambini di tenera età». In questo modo le azioni giuste verranno impresse gradatamente nell'animo per poi diventare, grazie allo sviluppo del raziocinio, gli elementi su cui verrà costruito il comportamento morale. L'età successiva, attorno ai cinque anni, secondo Aristotele non può essere ancora dedicata agli studi, essendo troppo precoce perché produca risultati apprezzabili, né al lavoro, per gli ostacoli alla crescita che potrebbero conseguirne, ma deve essere occupata da esercizi fisici, giochi ed altre attività utili a cacciare la pigrizia dal corpo. In particolare, i giochi non devono essere né volgari, né faticosi, né rilassati ma devono, soprattutto, costituire imitazioni delle successive occupazioni, con la sottolineatura che devono essere degni di un uomo libero. Lo stesso vale per i discorsi e i racconti che i fanciulli devono ascoltare, che raccomanda di scegliere previa attenta valutazione. A speciali magistrati, chiamati "sovrintendenti all'infanzia", è affidato l'incarico di vigilare che questi provvedimenti siano posti in atto; inoltre, essi devono prestare attenzione alle persone frequentate dai bambini al fine di evitare che abbiano contatti troppo frequenti con gli schiavi. Poiché i bambini imparano soprattutto attraverso ciò che vedono e ciò che odono, essendo essi allevati in casa potrebbero come conseguenza - attraverso il contatto con gli schiavi domestici - acquisire abitudini indegne di un uomo libero. Fra queste abitudini dà particolare rilievo al turpiloquio, perché ritiene che vi sia uno stretto collegamento tra il dire cose sconvenienti e il farle. La sua severità nei confronti di questi comportamenti è elevata, al punto di raccomandare punizioni con pene corporali per i trasgressori che non hanno ancora l'età per partecipare ai banchetti comuni e punizioni con pene servili per quelli più anziani. Questo discorso vale anche per le recite indecenti, che devono essere assolutamente interdette ai bambini. In generale ritiene che sia necessario evitare ai giovani la visione di tutte le cose imperfette, «soprattutto quelle che incitano alla cattiveria ed al rancore». Un insegnamento diretto di nozioni è previsto solo nell'ultima fase dell'educazione familiare, comprensiva della fascia di età tra i cinque e i sette anni⁵³.

⁵³ Cfr. *Politica*, cit., VII, 17, 1336 a 5-1337 a 5; *Et. Nic.*, K, 9, 1179 b 20-35; 1180 a 1-25. Vale la pena di evidenziare come alcuni punti pedagogicamente rilevanti del pensiero di Aristotele

All'età di sette anni inizia l'istruzione scolastica vera e propria. Come afferma nel libro VIII della *Politica*, lo stato, che già esercita un ruolo di controllo sull'educazione familiare, deve ora garantire il carattere pubblico delle istituzioni scolastiche e dei contenuti e obiettivi formativi giacché «l'esercizio delle cose comuni», quali sono i fini dell'educazione, «deve essere comune». Né, per Aristotele, si può pensare «che vi possa essere un cittadino padrone di

tele cui si è fatto riferimento abbiano suscitato l'interesse di pensatori che non si collocano nell'ambito dell'aristotelismo. Così l'umanista Erasmo pone l'accento sul ruolo della memoria e dell'abitudine, mostrando in questo modo l'esistenza nel suo pensiero di tracce aristoteliche non percepibili immediatamente. Cfr. Erasmo da Rotterdam, *Per una libera educazione* (1529), trad. it., BUR, Milano 2004, pp. 65, 67, 93, 95, 97, 109, 111, 113, 115, 117-119]. Cfr. anche. J.-C. Margolin, *Introduction a Erasmus Roterodamus, Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, Droz, Geneve 1966, p. 45. Rousseau, invece, è attratto dall'idea di natura, e manifesta questo interesse inserendo in epigrafe al suo *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini* la frase aristotelica secondo cui «ciò che è naturale non deve essere cercato negli esseri depravati ma in coloro che si comportano secondo natura» (*Politica*, I, 2). Questo serve a rendere palese il suo interesse nei confronti di una teoria secondo cui ogni cosa tende a un suo compimento e sviluppo, che pone in relazione con la propria rappresentazione dello stato di natura operata nel *Discorso*, in cui l'uomo è autosufficiente e isolato rispetto ai suoi simili, spontaneamente buono e in armonia rispetto a se stesso e all'ambiente circostante. Se l'idea aristotelica di "uomo animale politico", che tende per natura ad aggregarsi con altri individui e a costituirsi in società, è per vari aspetti distante da quest'immagine, considerazioni di diverso orientamento possono essere fatte a proposito di quanto sostenuto da Rousseau nel *Contratto sociale* e nei testi preparatori, quali il *Manuscrit de Genève*. In tali testi Rousseau, data l'impossibilità di tornare allo stato di natura, arriva ad auspicare la costruzione di uno stato civile giusto, in grado di porre rimedio ai danni morali e materiali che affliggono l'uomo, esponendone e analizzandone il progetto. Sebbene per Rousseau l'ordine sociale non venga dalla natura, ma dalle convenzioni, non è certamente priva di rilevanza a questo proposito la considerazione del passaggio dallo stato di natura a quello civile in termini di sviluppo delle facoltà, allargamento delle idee, nobilitazione dei sentimenti ed elevazione dell'anima o, per quanto riguarda la condotta, di sostituzione dell'istinto con la giustizia, delle inclinazioni con la ragione. A questo proposito, quanto il Ginevrino scrive nella lettera a Ch. De Beaumont sembra comunque dimostrare che il suo pensiero è molto più complesso di quanto appaia e che il contrasto non è tanto tra sociabilità e natura, quanto piuttosto tra le istituzioni sociali storicamente realizzate e la natura: «il sent que l'homme est un être intelligent auquel il faut un culte raisonnable, et un être social auquel il faut une morale faite pour l'humanité». Quindi, anche i concetti affermati nell'apertura dell'*Emile*, con l'enunciazione del gran principio della bontà originaria dell'uomo e della sua degenerazione nei rapporti sociali, dovrebbero venire messi a confronto con quanto affermato nel libro quarto della stessa opera, a proposito dell'uomo, presentato come "socievole per natura, o almeno... fatto per diventarlo". Cfr., su questi punti, J. J. Rousseau, *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini* (1753), Editori Riuniti, Roma 1968, pp. 101-128; J. J. Rousseau, *Lettre a Beaumont*, in J. J. Rousseau, *Oeuvres complètes*, Tome II, Alexandre Housiaux, Paris, 1852, pp. 755-797, p. 776; J. J. Rousseau, *Manuscrit de Genève*, in J. J. Rousseau, *Du contrat social, édition comprenant, avec le texte définitif, les versions primitives de l'ouvrage collationnées sur les manuscrits autographes de Genève et de Neuchâtel, une introduction et des notes*, par Edmond Dreyfus-Brisac, Paris, 1896 p. 243-303, pp. 246-255; J. J. Rousseau, *Del Contratto sociale* (1762), Einaudi, Torino 1966, Libro primo, VIII, p. 29-30; J. J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation* (1762), I, IV.

sé stesso; ma tutti appartengono alla città, perché ciascuno è un membro della città; e le cure che si prodigano ai membri devono naturalmente armonizzarsi con le cure che si prodigano al tutto». Di conseguenza è necessario che l'educazione sia perseguita in comunione, nei modi che devono essere stabiliti in maniera palese dalla legge. Aristotele rileva, però, che la compresenza di una molteplicità di opinioni sulla natura dell'educazione e sulle finalità educative non ha certamente contribuito alla chiarezza. Non tutti, infatti, ritengono che i giovani debbano imparare le stesse cose in direzione della virtù o del raggiungimento di una vita migliore, mentre esistono difensori sia della tesi secondo cui con l'educazione si debba esercitare un influsso sull'intelligenza, sia della tesi secondo cui tale influsso debba essere esercitato sul carattere morale. Non c'è neppure concordia riguardo a ciò che conduce alla virtù poiché non tutti la intendono allo stesso modo pur sentendo il dovere di renderle onore⁵⁴.

Entrando poi in merito alle discipline indispensabili Aristotele sostiene che la loro individuazione debba avvenire fra quelle che possono essere considerate nello stesso tempo utili e liberali, cioè degne di un uomo libero, e che siano invece da escludere quelle che rendono ignobile chi le coltiva. Egli considera ignobili quelle opere, mestieri e insegnamenti che rendono inadatti alle azioni della virtù il corpo o l'intelligenza degli uomini liberi. In questa categoria sono inclusi tutti i mestieri che per loro natura rovinano la condizione del corpo, come pure i lavori che si esercitano per una ricompensa pecuniaria, perché occupano e deprimono troppo il pensiero. Alcuni apprendimenti o azioni possono essere considerati liberali o illiberali secondo il fine che ci si propone: è da considerare liberale tutto ciò che si impara per sé stessi, per gli amici o per praticare la virtù, mentre lo stesso apprendimento o azione se deriva da subordinazione al volere altrui può sembrare basso o servile. È persino sbagliato, inoltre, persistere con eccessiva ostinatezza, fino al raggiungimento della perfezione, nello studio delle scienze liberali perché questo esporrebbe agli stessi rischi⁵⁵.

Specificando ulteriormente, Aristotele propone l'organizzazione dell'insegnamento nelle quattro discipline principali della tradizione didattica greca, lettura e scrittura (*gràmmata*), ginnastica, musica, disegno, evidenziando che il loro scopo principale consiste nel favorire la possibilità di stare nobilmente in ozio, contrariamente a chi ritiene che esse debbano essere insegnate al fine di migliorare la capacità di operare. Col termine ozio Aristotele si riferisce al tempo non occupato da attività manuali e pratiche o da altre attività di tipo utilitaristico ma riservato alla cultura dell'animo e alle occupazioni disinteressate. A questo proposito egli introduce alcuni elementi di chiarimento che riguardano il rapporto tra gioco e lavoro e tra gioco e riposo. Egli rimarca, infatti, che il momento del gioco non possa essere incluso in quello dedicato all'ozio, perché in tal caso il gioco diventerebbe il fine della vita, mentre deve

⁵⁴ Cfr. *Politica*, VIII, 1-2, 1337 a 15-1337 b 5.

⁵⁵ *Ibidem*, 2, b 1337 b 5-1338 a 20.

essere praticato prevalentemente come sollievo dell'occupazione: le fatiche e lo sforzo richiesti dall'esercizio di un'attività lavorativa esigono, infatti, dei momenti di rilassamento che il gioco può dare. La caratteristica dell'ozio, invece, è quella di contenere in se stesso il piacere, la felicità e la vita beata. Conseguentemente i benefici dell'ozio, tra cui il raggiungimento della felicità, cioè di quello stato caratterizzato dal non avere nulla verso cui tendere, non possono che essere limitati a chi vive in quella condizione perché a essa è immanente il fine pienamente realizzato. Da ciò deriva la necessità di introdurre nell'educazione nozioni e pratiche utili per il tempo dell'ozio, che pongano come scopo solo se stesse. La musica è considerata particolarmente rispondente a queste caratteristiche anche più di discipline quali la scrittura, il disegno e la ginnastica. Questo significa che un'educazione impartita non per necessità ma perché è liberale e nobile deve avere carattere preminente e che anche in insegnamenti che hanno di vista l'utilità, è possibile vedere un mezzo per apprendimenti non aventi carattere prettamente utilitaristico, come avviene nel caso della lettura e della scrittura o del disegno. Per contro, una pratica distorta di discipline che normalmente sono accostate all'educazione liberale può comportare dei rischi; è il caso della ginnastica che, se concepita non come un'attività formativa ma come pratica mirante a far acquisire ai giovani una costituzione atletica, di fatto ottiene il risultato di nuocere all'aspetto e allo sviluppo del corpo. Secondo lo Stagirita, gli spartani, per i quali la ginnastica non è finalizzata a quest'obiettivo formativo, non cadono in quest'errore, ma ottengono risultati altrettanto negativi, abbruttendo i loro ragazzi col sottoporli a estenuanti fatiche. In questi casi, secondo Aristotele, si è di fronte ad un errore sostanziale, consistente nel mirare esclusivamente a una sola virtù, escludendone altre. A suo parere, solo dopo la pubertà, trascorsi tre anni in altri studi, si possono affrontare esercizi faticosi, tenendo presente che la fatica del corpo esclude quella della mente e viceversa⁵⁶.

Aristotele si sofferma poi sull'educazione musicale e sulle funzioni proprie della musica cercando di dare risposta agli interrogativi sulla natura, il carattere e le finalità di questa disciplina. Egli ritiene, infatti, che vi sia incertezza sulla sua importanza già a cominciare dalla difficoltà di stabilire per quale fine si pratichi, se per gioco o riposo, o perché può determinare certe qualità del carattere, o ancora perché contribuisce a una nobile occupazione del nostro ozio e alla nostra saggezza. Nella sua risposta arriva a teorizzare che la musica ingloba perfettamente tutte queste funzioni: è ricreativa, come dimostrato dal largo uso fatto durante i simposi e i banchetti, è uno strumento di riposo, poiché provoca piacere senza portare l'uomo nell'eccesso del gioco, ed è, infine, educativa giacché influisce direttamente sulla nostra anima permettendoci a volte persino di acquistare qualità inerenti al nostro carattere. Nella parte finale della *Politica*, che contiene un vero e proprio piccolo trattato sull'educazione musicale, Aristotele si sofferma anche su aspetti più partico-

⁵⁶ *Ibidem*, 1337 3 b 25-4 1339 a 10.

lari, quali possono essere i cambiamenti dello stato d'animo grazie all'ascolto musicale, evidenziando a questo proposito l'importanza di elementi costitutivi della musica, come le armonie e i ritmi. È scontato, dunque, che il filosofo sia favorevole all'apprendimento della musica da parte dei giovani, ma con quale atteggiamento devono accostarsi ad essa? Con o senza intendimenti professionistici? Nelle sue affermazioni emerge l'importanza di praticare la musica fin da subito con estremo rigore seguendo l'esecuzione pratica delle regole dell'arte:

“Ora bisogna affrontare una questione [...]: se i giovani debbano essi stessi apprendere a cantare e a suonare o no. Non c'è dubbio che per acquistare una qualificazione abbia molta importanza il praticare direttamente le operazioni relative, perché è cosa ben difficile se non impossibile diventare buoni giudici di attività che non si sanno eseguire. D'altra parte ai fanciulli bisogna pure offrire una qualche occupazione e a questo proposito va ritenuta ottima escogitazione il sonaglio di Archita che si dà ai bambini, perché usandolo non rompano gli altri oggetti di casa: infatti la loro tenera età li rende inquieti. Quel sonaglio è adatto all'infanzia, ma l'educazione è il sonaglio dei ragazzi più adulti. Dalle considerazioni che abbiamo svolto risulta perciò in modo evidente che la musica deve essere insegnata inbase all'effettiva esecuzione pratica delle regole prescritte dall'arte.⁵⁷”

Consegue, quindi, che il periodo più conveniente per iniziare lo studio della musica sia la più tenera infanzia cosicché, raggiunta l'età più matura, si possano tralasciare gli esercizi e giudicare le belle melodie godendone come si conviene, grazie alle competenze acquisite in gioventù. Aristotele evidenzia, inoltre, il carattere complementare dell'apprendimento musicale, che non deve costituire un ostacolo per il giovane impegnato in altre attività come quelle riguardanti, per esempio, la guerra o la politica. Questo implica il rifiuto della formazione musicale intesa come avviamento a una professione, perché è proprio dei mestieranti mirare esclusivamente al piacere degli uditori, senza preoccuparsi se esso sia o meno elevato, e non alla realizzazione della propria virtù. Questo ragionamento riguarda anche l'utilizzo educativo degli strumenti musicali; a questo fine si devono prediligere quegli strumenti che migliorino gli uditori nella cultura musicale o in altri campi e rifiutare quelli non rispondenti a questi requisiti. In particolare è da rifiutare l'utilizzo del flauto perché a causa del suo carattere orgiastico può suscitare emozioni sfrenate. Aristotele crede all'efficacia formativa della congiunzione di musica e poesia, in accordo con la tradizionale organizzazione degli studi mantenuta nel mondo greco fino agli inizi dell'ellenismo, pertanto ritiene che suonare il flauto sia dannoso sotto il profilo pedagogico anche perché a esso non si può accompagnare la parola. Inoltre, riprendendo un antico mito secondo il quale Atena, inventato il flauto, lo avesse immediatamente gettato via, rileva come la considerazione più naturale a proposito di questo gesto sia di pensare, che la dea, cui è attribuita la scienza e l'arte, non poteva apprezzare uno strumento

⁵⁷ *Ibidem*, 1340 b 6, 20-30, trad. di L. Firpo, cit., p. 340.

privo di qualsiasi influenza positiva sull'intelligenza. La musica non ha, però, secondo il Nostro, solo un'influenza sull'intelligenza. Egli pensa, in accordo con alcuni filosofi della sua epoca, che essa possa avere anche un contenuto etico, pertanto ai fini educativi debbono venire utilizzate melodie etiche e modi musicali della stessa natura. Le musiche eseguite dai professionisti rispondono invece ad altre finalità, poiché incitano all'azione o ispirano la commozione, dando agli uomini un'innocente gioia. Le armonie e i canti di questo tipo devono essere eseguite nei teatri, dove ci sono spettatori di due tipi, gli uni liberi ed educati, gli altri volgari. Benché questi ultimi preferiscano armonie che si allontanano dai gusti naturali, è necessario, secondo Aristotele, organizzare spettacoli anche per loro, lasciando agli artisti che gareggiano la libertà di scegliere una musica adatta a questo tipo di spettatori⁵⁸.

Conclusioni: l'umanesimo pedagogico di Aristotele

Con l'ottavo libro, in buona parte dedicato all'educazione musicale, si conclude la *Politica* o, per meglio dire, quella parte dell'opera giunta fino ai giorni nostri. In essa Aristotele si occupa solo di una sezione della formazione educativa necessaria per un *curriculum* dell'educazione liberale, precisamente solo di quella impartita nella prima infanzia presso la famiglia (dalla nascita ai sette anni) e di quella impartita nella prima fase del percorso scolastico (dai sette ai quattordici anni circa), ma non dell'educazione superiore (dalla pubertà fino ai ventuno anni). Per comprendere i caratteri della pedagogia aristotelica bisogna, quindi, tenere presente in primo luogo le riflessioni sulla problematica educativa svolte nella *Politica* come pure la proposta educativa di tipo familiare e quella curricolare scolastica, la quale corrisponde, con la conferma di un insegnamento basato su lettura, scrittura, ginnastica, musica e disegno, al tradizionale curriculum primario ateniese. I contenuti del percorso formativo superiore - logica (come disciplina a carattere propedeutico), grammatica, retorica, matematica, fisica, biologia e botanica, etica e politica, metafisica, unitamente alle conoscenze di psicologia, inserite nell'ambito della fisica - non sono presenti nella *Politica*, ma possono venire ricavati in altri trattati esoterici, che, al pari della *Politica*, contengono gli appunti delle lezioni svolte dallo Stagirita nel *Liceo* e curati da lui stesso o da qualche allievo, ad uso interno della scuola ed aventi un carattere didattico specifico. È evidente, quindi, che un riferimento esclusivo ai contenuti del percorso formativo primario, così come appare nella *Politica*, non solo produrrebbe dei risultati inadeguati, per la loro genericità, ai fini di una risposta esauriente alla domanda posta nelle pagine iniziali di questo studio, ma persino insufficienti a capire le differenze fra Platone e Aristotele in merito ad alcune particolari scelte curriculari immediatamente osservabili, come l'inclusione nel curriculum primario aristotelico delle arti figurative, escluse dal curriculum platonico. La pedagogia

⁵⁸ *Ibidem*, 1340 b 35 -1342 b 30.

aristotelica può essere meglio compresa attraverso la valutazione della missione didattica e di ricerca svolta da Aristotele, con particolare riguardo al periodo del *Liceo*, distante nell'impostazione generale e negli obiettivi dall'analoga missione svolta da Platone principalmente nel periodo accademico e documentata nelle rispettive opere, poiché in entrambe si rispecchiano la visione dell'uomo e della sua educabilità in rapporto alla spiritualità e alla conoscenza, alla società e alla natura.

L'idea di educazione che emerge dalla ricerca e dall'impegno didattico dello Stagirita è parte integrante della sua risposta alla domanda sul fine e lo scopo della vita umana. La risposta, apparentemente semplice ma ricca d'implicazioni, può essere così riassunta: scopo della vita è la felicità, derivante dal pieno conseguimento delle facoltà umane. In questo quadro l'educazione si configura come quel complesso di influenze che, avendo di mira il pieno conseguimento delle facoltà umane, presiede alla crescita e allo sviluppo della persona. Da qui la complessità della problematica educativa nella quale la definizione degli scopi e dei mezzi dell'educazione si collega alla qualità delle risposte in merito al bene dell'uomo, all'organizzazione delle società umane, alle modalità dell'apprendimento e, *last but not least*, alla natura dell'uomo anche in riferimento alla sua posizione nel mondo naturale. Questo a livello teorico implica la centralità della riflessione sull'uomo come essere vivente e come cittadino e a livello pratico la predisposizione di un percorso educativo funzionale alle potenzialità umane che possono essere attualizzate nell'ambito di una società che ha come propria finalità quella di garantire la vita felice dei cittadini. L'uomo è un complesso psicofisico, una integrazione funzionale di anima e di corpo a cui si applicano tutti i principi che regolano la natura, con le sue connessioni fra materia e forma e fra potenza e atto. L'educazione deve mirare a far comprendere all'uomo le proprie caratteristiche e allo stesso tempo deve guidarlo verso quelle azioni che lo indirizzano a una vita felice. Escludendo le forme inferiori di felicità, che si legano a una sopravvalutazione della natura biologica, corrispondente alla dimensione vegetativa e sensitiva dell'anima, emerge la principale forma di felicità, quella cui può aspirare la maggior parte degli uomini liberi. Questa consiste nella realizzazione della propria natura di animale politico (non semplicemente di animale sociale, essendo sociali molte specie non umane) grazie all'influenza della parte razionale dell'anima sulle altre, che si traduce nella capacità di distinguere con saggezza il giusto mezzo tra opposti comportamenti estremi. L'attualizzazione della politicità corrisponde a un incontro tra ragione e socialità che rende possibile il compimento di sé dell'uomo nell'ambito dell'associazione cooperativa con gli altri. Da ciò deriva una forma di operosità concreta, propria degli uomini liberi e dotati di cittadinanza, finalizzata all'interesse collettivo che l'educazione deve favorire con un'azione volta al superamento di qualsiasi concezione utilitaristica e grettamente individualistica, riguardo all'obiettivo formativo della formazione del carattere. Alla base di questo vi è una concezione dell'etica distante da quella di Platone che, accentuando in senso idealistico la *phrónesis* socratica, individua nella conoscenza dell'essere l'unico

autentico criterio dell'operare morale. Lo Stagirita non confonde i due livelli, etico e cognitivo, e pensa a un'idea dell'etica non strettamente collegata a un sapere fondamentale inteso come insieme di conoscenze universali e necessarie, come quella su cui si fonda la costruzione speculativa di Platone. Questo non significa rinunciare alle considerazioni generali sulla natura dell'uomo ma, piuttosto, rifiutare l'idea che l'etica possa essere affrontata ed esaurita con gli strumenti gnoseologici della filosofia prima o della filosofia seconda, ambiti disciplinari che si occupano del sapere necessario, di ciò che non può essere diversamente da come è, e che hanno un ruolo distinto nel percorso formativo del *Liceo*.

Una difficoltà sembra però emergere, a proposito del modo in cui Aristotele concepisce il collegamento tra benessere collettivo, e quindi dello stato, e la felicità dei singoli cittadini in quanto appartenenti al genere umano. E questo sebbene la base del suo ragionamento sia chiara: gli uomini si associano in forme statali per avere maggiori possibilità di realizzare una vita felice poiché singolarmente non sono in grado di provvedere completamente ai propri bisogni. Perciò il bene dello stato e quello dei cittadini coincidono. Il problema, però, è che è molto facile trarre dai testi aristotelici l'impressione che il concetto di *umanità* abbia un'estensione differente da quello attuale, poiché non sembra essere attribuito nello stesso modo a tutti gli appartenenti al genere umano. Questo fatto riduce la portata delle affermazioni dello stesso filosofo sulla politica e sul diritto alla felicità. Naturalmente possiamo discutere sull'effettiva natura o sulle diverse accentuazioni di questa distinzione fra uomini appartenenti a gruppi diversi, ma essa indubbiamente esiste ed ha la sua rilevanza. Ci si può chiedere, ad esempio, se la distinzione fondamentale tra Greci e "barbari" sia intesa dallo Stagirita come una presa d'atto di differenze legate a fattori dipendenti dalla propria intima natura, o all'ambiente fisico (clima), o a quello culturale, che si traduce in leggi, costumi, educazione. A questo proposito E. Berti, in un bel saggio apparso alcuni anni or sono, ha evidenziato, sulla base di un accurato esame e valutazione del testo aristotelico, che lo Stagirita ammette l'esistenza di una distinzione tra greci e barbari e mostra di considerare i primi superiori ai secondi. Nello stesso tempo, però, considera l'uomo una specie ultima, non suscettibile di divisioni 'naturali' e, inoltre, ritiene che esso sia per natura 'animale politico' e 'animale dotato di ragione'. Conseguentemente si può affermare che è sbagliato cercare di rintracciare nella sua opera, come del resto nella cultura greca, affermazioni basate sul moderno concetto di 'razza', assente nel pensiero antico. Quello che è invece possibile rintracciare è l'idea che i barbari, incapaci di padroneggiare a pieno la lingua greca, quindi non essendo educati adeguatamente, non abbiano ancora sviluppato la loro natura di animali politici. Si può affermare cioè, che si riconosce la superiorità dei greci rispetto ai popoli barbari, ma questa non è attribuita a fattori naturali bensì culturali, come l'educazione, le leggi, la costituzione politica. Si può, quindi, parlare di carattere politico e non biologico della distinzione tra greci e barbari. Quanto al problema della schiavitù con riferimento ai diversi popoli, si può affermare che Aristotele ritenga i barbari maggiormente inclini a

sopportarne il peso rispetto ai greci. Allo stesso modo si può pensare che riconosca in loro una natura più servile rispetto ai greci, determinata dal fatto che nella maggior parte dei casi siano governati da re. Se, però, si riflette sul fatto che, andando indietro nel tempo, anche le città stato greche erano spesso a ordinamento monarchico, la sua posizione può essere valutata in modo diverso. Si può, cioè, dedurre che i barbari suoi contemporanei siano per Aristotele come dei popoli in via di sviluppo o, per meglio dire, come dei primitivi, non ancora giunti all'organizzazione politica costituita dalla *polis*⁵⁹. Mi permetto di aggiungere, a questo proposito, che lo Stagirita avrebbe avuto qualche problema a stabilire i confini di quelli che Jaeger chiama *l'ellenocentrica*⁶⁰ al fine di affermare l'ipotetica superiorità di chi ne fa parte, a motivo della stessa origine del suo allievo e protettore Alessandro che, come è noto, è da parte di madre di origine epirota, popolo considerato barbaro da Tucideide. E, a dire il vero, qualche problema non sarebbe mancato neanche da parte paterna, per l'incertezza sull'origine dei macedoni, se traco-illirica o greca.

Tirando le fila dei punti toccati nelle pagine precedenti, credo si possa porre l'accento sul carattere in ultima istanza antropocentrico dell'umanesimo di Aristotele, a motivo della mancanza di influenza del divino nella vita dell'uomo. La pedagogia aristotelica sottoscrive questo tipo di umanesimo e ne definisce i caratteri attraverso il percorso formativo che inizia fra le mura domestiche e ha il suo momento più alto nell'educazione impartita presso il Liceo. Si tratta dell'educazione liberale, cioè di un'educazione che non ha finalità professionalizzanti, e quindi adatta a chi non ha problemi di ordine economico. Egli non disconosce l'importanza dell'apprendimento delle professioni poiché questo andrebbe contro gli interessi della società. Si rende però conto della divergenza esistente fra una formazione rivolta all'uomo nella sua interezza e una formazione mirante all'acquisizione di determinate capacità particolari. Comunque Aristotele non affronta il problema del lavoro nella sua complessità né, in verità in quel momento e a seguire per molti secoli ancora, sono presenti le condizioni per aprire un discorso sull'umanesimo del lavoro. La mancanza di riferimenti agli scopi professionali non corrisponde, ad ogni modo, a un ripiegamento del pensiero in se stesso. Senza entrare nei particolari, si può dire che per Aristotele la verità delle cose parta dalle cose stesse, giacché la conoscenza nasce da un procedimento di astrazione che ha il suo punto di partenza nella esperienza sensibile. Questo vale in primo luogo per la scienza (*episteme*) nelle sue varie articolazioni, ma vale anche per la 'sapienza' (*sophia* o filosofia prima), che per svolgere il suo compito di svelamento della realtà delle cose (*alètheia*) deve indagare sui fondamenti del sensibile. La filosofia prima, infatti, come scienza dei principi e delle cause dell'essere e dei suoi attributi essenziali, ha il compito di determinare i caratteri comuni a tutte le sostanze, essenze

⁵⁹ Cfr. E. Berti, *I «barbari» di Platone e Aristotele*, *FILOSOFIA POLITICA* / a. XVII, n. 3, dicembre 2003, pp. 365-381, pp. 374-381.

⁶⁰ Cfr. W. Jaeger, *Paideia*, cit., 1978, vol. I, p. 4.

unite alla materia e determinate come individui concreti. Questo significa che le forme sono colte dal pensiero nella loro autonomia dagli individui sebbene siano reali solo negli individui concreti. L'unica eccezione riguarda Dio, o motore immobile, che pensa se stesso e che, essendo privo di materia, trascende l'ordine naturale e ne costituisce il confine superiore. Analogamente, la filosofia prima, quando tratta delle cose più alte, il necessario e il divino, lo fa col solo atteggiamento possibile: la contemplazione (*theoria*), cioè con l'attività più alta, perché attraverso la contemplazione si supera la stessa felicità umana, determinata dall'esercizio delle virtù etiche e si partecipa della vita divina.

L'idea che la felicità del sapiente dedito alla contemplazione disinteressata della verità sia effettivamente un'esperienza autosufficiente, totalizzante e addirittura di carattere divino non contribuisce, comunque, a snaturare il carattere sostanzialmente antropocentrico dell'umanesimo aristotelico, poggiante su fattori diversi: conoscenza e percorso formativo liberale, concezione etica e politica. Dewey, accanto alla distinzione aristotelica tra attività servili e libere, cui corrispondono due tipi di educazione, quella bassa o meccanica e quella liberale o intellettuale, rende evidente un'altra distinzione nell'ambito della vita secondo ragione: quella propria del libero cittadino, che si dedica alla vita pubblica della sua comunità, e perciò vive una vita accompagnata dalla ragione, e quella dell'uomo che si dedica all'indagine scientifica e alla speculazione filosofica, che lavora nella ragione, giacché essa trova la sua più completa espressione nella vita speculativa. Tuttavia non rileva in questa doppia distinzione elementi per collegare la vita speculativa a una visione teocentrica. Stigmatizza, piuttosto - con l'esprimere l'esigenza di costruire nella società democratica un corso di studi che faccia del pensiero una guida di libera pratica per tutti - la distinzione psicologica e politica che, tradotta in termini educativi, ha portato alla distinzione fra educazione liberale, rivolta ai ceti agiati, e addestramento utile e pratico, ma privo di risvolti intellettuali, rivolto alle altre categorie⁶¹. H. Arendt sottolinea, a questo proposito, lo stretto collegamento in Aristotele tra la vita dedicata alla "polis", in cui l'eccellere produce belle imprese, e la vita del filosofo dedita all'indagine e alla contemplazione delle cose eterne. Il lavoro, che è un'attività svolta per costrizione o per necessità, non ha sufficiente dignità per costituire un "bios", cioè un modo di vita autonomo e autenticamente umano. La vita politica sfugge a questa condanna perché la "polis" è una forma di organizzazione peculiare e liberamente scelta, non una mera forma d'azione necessaria per tenere uniti gli uomini in un modo ordinato⁶². Persino Jaeger, che pure rileva come la metafisica di Aristotele interpreti teologicamente il mondo dell'esperienza riferendolo a un supremo e metempirico *telos*, di fatto ridimensiona la portata delle sue affermazioni col riconoscimento che il tributo della ragione alla teologia fondamentale si risolve nel riconoscimento dell'esistenza di un mondo superiore. E pur indivi-

⁶¹ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., pp. 309-318.

⁶² H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, (1958), cit., pp. 49-50.

duando un punto d'incontro tra etica e ragione teoretica lo riduce al riconoscimento della superiorità di un ideale di vita dedita alla contemplazione su quello che privilegia la sfera della volontà e dell'azione pratica⁶³.

In generale, quello che appare evidente nel pensiero dello Stagirita è l'esaltazione della ragione teoretica - che comunque non è slegata dall'induzione⁶⁴ - come componente apicale dell'educazione liberale, senza che questo implichi una svalutazione della razionalità che sta alla base delle virtù etiche. In un quadro in cui il sapere per il sapere (la conoscenza disinteressata, libera da vincoli, non subordinata a fini esterni ad essa) ha un carattere nobile perché non ha un'utilità immediata e in quanto tale non è legato a rapporti di servitù, la ragione teoretica assume un carattere divino.

Concludendo, si può affermare che il confronto con Platone e il suo umanesimo teocentrico ci aiuti a comprendere, per contrasto, il carattere dell'umanesimo fondamentalmente antropocentrico di Aristotele. Platone, al pari di Aristotele, ritiene che apprendere significhi comprendere i principi che regolano l'esistente in termini di idee e di forme. Egli, però, separa le idee, entità immutabili e perfette, collocate in una zona d'essere diversa dalla nostra, l'iperuranio, dalle cose del mondo apprese dai sensi, mutevoli e imperfette. La conoscenza delle idee, modelli unici e perfetti delle cose, non può derivare dalla conoscenza del mondo sensibile, pallida ombra della realtà. Un mondo che non contiene i caratteri costitutivi della realtà non può avere alcun ruolo nel percorso educativo, se non in negativo, per il suo carattere fuorviante. Per contro, secondo Aristotele, anche la conoscenza fenomenica riveste un ruolo, come prima e necessaria tappa nel processo conoscitivo. Questo comporta una maggiore attenzione verso il mondo sensibile che nel percorso formativo del *Liceo* si traduce nell'inclusione delle scienze naturali, non presenti nel piano di studi dell'Accademia. Il tutto in funzione del bene, non inteso come un astratto principio di riferimento per il raggiungimento di un'idea di giustizia in cui gli uomini difficilmente si riconoscono, ma come la felicità dell'uomo, derivante dall'esercizio, a livello etico-politico o gnoseologico della facoltà razionale.

Bibliografia

Opere di Aristotele

Le opere di Aristotele sono state consultate, ove non vi sia un diverso riferimento in nota, nell'edizione Laterza, collana BUL. Inoltre, per la *Politica* si è fatto soprattutto riferimento a Aristotele, *Politica e Costituzione di Atene* (a cura di C. A. Viano), Torino, UTET, 1955, pp. 47-346 e a Aristotele, *Po-*

⁶³ Cfr. W. Jaeger, *Aristotele. Prime linee di una storia della sua evoluzione spirituale*, cit., pp. 542-543,590.

⁶⁴ «È dunque evidentemente necessario che noi giungiamo a far conoscere gli elementi primi con l'induzione. In effetti, già la sensazione produce a questo modo l'universale», scrive Aristotele in *Analitici secondi*, 15-100b 16, in Aristotele, *Opere*, vol. I, Laterza, Bari, 1973, p. 372.

litica e Trattato sull'economia (trad. di R. Laurenti, Laterza, Bari 1973, pp. 1-280).

Opere di altri autori classici

Per le opere degli autori che seguono si è fatto riferimento alle seguenti edizioni:

- Agostino di Ippona, *Opera Omnia* in <http://www.augustinus.it/italiano/index.htm>.
- Alessandro di Afrodisia, *De Intellectu*, introduzione, testo greco rivisto, traduzione e commento di P. Accattino, Torino, Thélème, 2001;
- Alessandro di Afrodisia, *L'anima*, traduzione, introduzione e commento a cura di P. Accattino e P. L. Donini, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- Averroè, *L'incoerenza dell'incoerenza dei filosofi* (1179-80), trad. di Massimo Campanini, Torino UTET, 1997.
- Averroè-A. Illuminati (a cura di), *Averroè e l'intelletto pubblico. Antologia di scritti di Ibn Rushd sull'anima*, Roma, Manifesto Libri, 1996.
- Erasmus da Rotterdam, *Per una libera educazione* (1529), trad. it., Milano, BUR, 2004.
- Platone, *Tutte le opere*, Newton, Roma 1997.
- Rousseau J. J., *Del Contratto sociale* (1762), Torino, Einaudi, 1966.
- Rousseau, J. J., *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini*, (1753), Roma, Editori Riuniti, 1968.
- Rousseau, Jean-Jacques (1712-1778). *Oeuvres complètes de J.-J. Rousseau (Nouv. éd. ornée de 25 gravures) avec des notes historiques et une table analytique des matières* [par G. Petitain et Musset-Pathay]. 1852-1853.
- Tommaso d'Aquino, S. THOMAE DE AQUINO, CORPUS THOMISTICUM, OPERA OMNIA, in <http://www.corpusthomisticum.org/iopera.html>.

Altre opere

- P. Accattino, *Alejandro de Afrodisia intérprete del De Anima de Aristóteles*, 'Estudios de Filosofía', XL, 2009, pp. 53-77.
- P. Accattino, *Generazione dell'anima in Alessandro di Afrodisia De anima 2.10-11.13?*, 'Phronesis' 40, 1995, pp. 182-201.
- H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it., Milano, Bompiani, 1991.
- E. Berti, I «barbari» di Platone e Aristotele, 'FILOSOFIA POLITICA' / a. XVII, n. 3, dicembre 2003, pp. 365-381.
- E. Berti, *Il metodo della filosofia pratica secondo Aristotele*, in <http://www.filosofico.net/fillo0spr4tica2194h.htm>.
- E. Berti, *La filosofia del primo Aristotele*, Firenze, Leo S. Olschki, 1962.
- E. Berti, *Saggezza o filosofia pratica?*, in 'Etica & Politica' / 'Ethics & Politics', 2005, 2, disponibile in http://www2.units.it/etica/2005_2/BERTI.pdf.
- P. Braido, *Paideia aristotelica*, PAS - VERLAG, ZÜRICH 1969.
- L. Brandwood, *Stylometry and chronology*, in R. Kraut (ed.), *The Cambridge Companion to Plato*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.

- A. Cazzullo, *Il concetto e l'esperienza. Aristotele, Cassirer, Heidegger, Ricoeur*, Milano, Jaca Book, 1988.
- J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- J. Dudley, *Dio e contemplazione in Aristotele. Il fondamento metafisico dell'Etica Nicomachea* (1982), trad. it., Milano, Vita e pensiero, 1999.
- I. Finley Moses, *Gli antichi greci*, trad. it., Torino, Einaudi, 1968.
- G. Giorgini, *L'instaurazione dell'ordine nuovo. Un'indagine sulla realizzabilità della città perfetta nella Repubblica di Platone*, in G. N. Chiodi, R. Gatti (a cura di), *La filosofia politica di Platone*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 47-65.
- L. Grecchi, *L'umanesimo di Platone*, Pistoia, Editrice petite plaisance, 2007.
- P. Impara, *L'educazione come etica politica in Aristotele*, Milano, Bruno Mondadori, 2007.
- P. Impara, *Platone filosofo dell'educazione*, Roma, Armando, 2002.
- W. Jaeger, *Aristotele* (1934), trad. it., Firenze La Nuova Italia, 1960².
- W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (3 voll.), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- L. Lugarini, *Aristotele e l'idea della filosofia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- P. Manville Brook, *Il cittadino e la polis. Le origini della cittadinanza nella Atene antica*, trad. it., Genova, Ecig, 1999.
- J.-C. Margolin, *Introduction a Erasmus Roterodamus, Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, Geneve, Droz, 1966.
- H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità* (1950), trad. it., Roma, Studium, 1978.
- C. Mossé, *Il cittadino nella Grecia antica*, trad. it., Roma, Armando, 1998.
- C. Pancera, *La formazione dell'uomo in Socrate*, Bologna, CLUEB, 2003.
- G. Reale, *Il pensiero antico*, Milano, Vita e pensiero, 2001.
- M. Zanatta, *Etica e fisiologia in Aristotele*, www.filosofia.it, (2011), pp. 1-30).
- M. Zanatta, *Il bene e l'"omonimia pros hen" nell'Etica Eudemia*, in www.filosofia.it, 2011, pp. 1-18.

Forme di vita e relazione educativa

Viviana Segreto

Se si assume come incipit del processo formativo, della costruzione di identità soggettive nel movimento sincronico e diacronico di singolarità contingenti, la dimensione relazionale, sembra opportuno offrire alla ricerca educativa una prospettiva che guardi gli individui in qualità di *soggetti che comunicano*, situati in un contesto particolare, che asseconda e direziona la loro trasformazione.

Il linguaggio si rivela essere pertanto la chiave di volta che sorregge ciascun incontro, nella misura in cui quest'ultimo non si risolve in un mero fruire di informazioni, ma esprima una consapevole scelta comunicativa; in funzione di tale obiettivo, occorre chiarire quale tipo di organizzazione linguistica disponga le necessarie condizioni che consentano agli individui non soltanto di parlarsi, ma, attraverso questo, attingere a molteplicità inedite; un linguaggio abitato da *esistenti in relazione*, che imbastiscono al suo interno le fila della propria vita, un linguaggio impensabile e inconcepibile senza corpi che parlano e agiscono in uno spazio condiviso, delimitato, finito.

Situare lo spazio linguistico significa interrompere la linea che lo innalzava fino al concetto, purificando la parola, lodandone la sua univocità, significa violare la indubitabile corrispondenza tra significante e significato, contaminarlo e renderlo impuro, opaco, incerto e fragile come sono le esistenze umane; ridisegnarne i confini implica, allora, restituire al soggetto la propria corporeità, in modo da svincolarlo dalla necessità gnoseologica, e assegnargli un compito primariamente etico; tale è il percorso verso il quale dovrà addentrarsi il sapere pedagogico, non prima, però, di avere individuato e sciolto i nodi, che lo hanno a lungo costretto dentro la "caverna" accecata dal bagliore dell'unica verità.

§. 1

All'interno dell'antro platonico del VII libro della *Repubblica*, gli schiavi sono condannati a soggiacere al buio della *apaideusia*, infanti e incolti e così privati di ogni accesso al Bene. Solo una rigida ed eterodiretta disciplina educativa può condurli al Sapere, in direzione della sorgente di luce di cui scintilla l'Idea. È significativo come il tema verbale di *orao* (vedere), *id*, segni la radice semantica dello stesso lemma *idea*. La forma aoristica *eidon* denota una consequenzialità tra "io ho visto" e, pertanto, "io so". Cucendo quindi visione e

sapere, l'idea platonica connota il processo educativo in modo cogente fino a sovrapporre la modalità di conoscenza al contenuto educativo, prospettando una *paideia* assolutamente univoca, senza via di scampo.

È il maestro a precludere ogni fuga da tale modello a senso unico, facendo leva sul codice grammaticale della verità che si presenta nella sua visibilità linguistica attraverso l'espulsione della *phonè* dalla significazione: alla caducità costitutiva del suono subentra il *logos* in quanto *suono significante*. «Del dire è parte il denominare; infatti assegnando nomi si fanno i discorsi», dunque «bisogna denominare nel modo e col mezzo onde natura vuole che le cose si denominino e siano denominate e non già secondo l'arbitrio nostro»; una mossa questa con cui Platone gonfia di potere “colui che sa” «quando noi denominando ci serviamo del nome come di uno strumento, che cosa facciamo? Non *insegriamo* qualche cosa gli uni agli altri e non sceveriamo le *cose come sono?*»¹, il linguaggio dice l'essere, il sapiente sa l'essere; una trama sulla quale il sapere pedagogico ha iscritto il proprio ordito decisamente troppo a lungo.

Lo slittamento dalla metafisica dell'essere alla metafisica del soggetto sconvolge il rapporto classico tra pensiero e suo contenuto, edificando una gerarchia al cui vertice si staglia il soggetto cartesiano. L'oggetto di pensiero acquista spiegabilità solo se investito dalla potenza del soggetto, che ne chiude il senso all'interno dell'operazione sovrana di rappresentazione. «La filosofia della rappresentazione [...] si determina a partire dalla disgiunzione essere-pensiero. I momenti distinti restano comunque e sempre sotto l'ipoteca dell'unità, della ricomposizione e della sintesi. [...] Il soggetto è *nomos*: la rappresentazione è soggetto perché è legge. L'intelletto domina e governa; il *logos* è legislatore assoluto degli enti che vengono alla presenza»².

La visibilità del vero viene messa in scena, la rappresentazione ricongiunge la frattura tra soggetto e natura, il suo *dominus* produce su un piano di immanenza la visione unitaria del reale.

Su quale fondo di stabilità ancorare allora una certezza conoscitiva che si dà non più nella trasparenza dell'Idea, bensì nel dispiegamento della rappresentazione? «L'articolazione del linguaggio è l'analisi visibile della rappresentazione», replica la cogenza della *phonè semantikè* greca «[definendo] le parole e [individuandole] le une di fronte alle altre mettendole in rapporto col contenuto che possono significare»³, nel linguaggio, dunque, l'epifania della natura. Il tracciato diacronico della storia del pensiero occidentale muove le pedine secondo schemi differenti ma senza alterare la scacchiera, elaborando una grammatica del pensare ancora più arrogante, in cui il soggetto ordina le parole per *sapere cosa dice*, che «fa entrare il mondo nella sovranità di un discorso che ha il potere di rappresentare la sua rappresentazione»⁴. La tria-

¹ Platone, *Cratilo*, 387 c-d, 388 b (corsivo mio).

² S. Natoli, *Soggetto e fondamento*, cit., pp. 296-297.

³ M. Foucault, *Le parole e le cose*, cit., p. 319.

⁴ Ivi, p. 334.

de essere-pensiero-linguaggio continua a perpetuare la propria sovranità ma, non godendo più di una tutela esterna, piega ulteriormente nel linguaggio la possibilità del discorso.

§. 2

«È chiaro che “A crede che P”, “A pensa P”, “A dice P”, sono della forma “<p>dice p”»⁵; uno scacco al quadro della rappresentazione: il sommo sapere del soggetto frantumato in credenza linguistica.

Sin dal *Tractatus* sorge la curvatura con cui Wittgenstein segna la destituzione della categoria di un soggetto che conosce il reale e che, statuendone la verità, ne controlla la potenza significativa, incrementando quella logica inclusiva/esclusiva che sancisce al tempo stesso legittimità di esistenza. Il *theorein*, la visione del vero, che il moderno aveva tradotto nella scena rappresentativa, teatro dell'autenticità, adesso si incrina definitivamente, restituendo ora immagini sfocate, eccentriche, tratti sfumati, nessun appiglio certo. Il linguaggio non riesce più a onerarsi della gravità del concetto e, una volta rimosso lo schiacciante carico, può disporre le parole per comporle e ricomporle in espressioni: «che cosa fa della mia rappresentazione di lui una rappresentazione di lui? Non la somiglianza dell'immagine»⁶.

Il soggetto non *vede*; i soggetti *vedono come*. Costretti a lungo alla cecità dalla necessità di vedere e comprendere speculativamente il vero per affermarne, e così istituirne, la potenza, i soggetti aprendo lo sguardo su un reale scoprono di farne parte e di insistere in esso; cominciano ora a “giocare” con il linguaggio.

«Il gioco linguistico è, per così dire, qualcosa di imprevedibile. Non è fondato non è ragionevole (o irragionevole). Sta lì – come la nostra vita»⁷. Quando il contemporaneo riesce finalmente a togliere i paraocchi che pre-orientavano lo sguardo del soggetto, esso riacquista quella voce un tempo coattivamente destinata a farsi eco di un discorso unico e unitario; adesso «vedo che la parola è azzecata ancor prima di sapere, e anche se non saprò mai, *perché* lo è»⁸. Sguardo e parola vengono così dis-incagliati, sottratti all'illusione dell'assoluto gnoseologico-causale e incarnati in corpi di individui che vivono, che respirano un'*atmosfera*; finalmente immersi in un tempo e in uno spazio che non hanno scelto, ma che ne definisce il loro essere particolare, di esistenti in divenire.

Se un tempo la parola fungeva da vettore di senso rispetto al concetto che non era iscritto in essa ma la trascendeva, adesso la ricerca del significato viene a perimetrare un enunciato linguistico al cui interno l'insieme di parole definisce traiettorie di senso pluridirezionali, sempre situate e contingenti. Perdendosi l'extra-ordinario, si perde altresì la limpidezza del rinvio della parola al suo con-

⁵ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Einaudi, Torino, 1974, 5.542.

⁶ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1967, II, p. 234.

⁷ L. Wittgenstein, *Della certezza*, Einaudi, Torino, 1978, § 559.

⁸ L. Wittgenstein, *Osservazioni sulla filosofia della psicologia*, Adelphi, Milano, 1990, I, § 73.

cetto, trovandosi così esonerata dall'obbligo dell'assertorietà e infine dispersa nell'ordinarietà del linguaggio quotidiano. La sua infinita declinazione svolge il significato in relazione ad una molteplicità di trame di volta in volta annodate e risolte; esso, immerso fino in fondo nella vita, ne riceve e ne restituisce forma.

«È essenziale vedere che, quando udiamo una parola, alla nostra mente può presentarsi la stessa cosa, e tuttavia la sua applicazione può essere diversa. Allora si ha lo *stesso* significato entrambe le volte? Credo che diremo di no»⁹. È l'atmosfera che permea la parola a segnare il significato, «[sottraendo così] il vedere al campo visivo-oculare della visione come sensazione e [presentandolo] come un'attività percettiva di carattere sinestetico che concerne direttamente il modo di comparire della forma»¹⁰, configurandone in tal modo l'aspetto, il *come* del vedere.

Il moto tellurico che destabilizza il processo gnoseologico, spingendolo dal *vedere* al *vedere come*, restituisce alla proposizione un "espressivismo" a lungo denegato, per cui essa, rimuovendo l'autotrascendenza tesa a incastrarla in un unico schema di significazione, non «cade in uno stampo della nostra mente già *da tempo* preparato per essa» che garantiva alla «forma vuota» e alla «forma piena» di combaciare¹¹, bensì, *tornata in sé*, si scopre parte di un'azione umana e sociale. Viene così a destituirsi la sussunzione di kantiana memoria, in cui il "dato" era già dato alle forme pure a priori dell'esperienza sensibile, già formato prima di essere giudicato; spazio e tempo adesso sono *nell'*espressione linguistica così come l'espressione linguistica è *nello* spazio e *nel* tempo. Essa assume un "aspetto" che la colora di senso, un senso situato, contestuale, in una parola esperito, l'espressione verbale del "vedere" diventa così «una caratteristica manifestazione del vissuto»¹², aprendosi allo sguardo sul mondo, ne coglie analogie, affinità, respiro comune.

Pensare la strategia di significazione fissata in una ipostasi si dissolve per insinuarsi nel divenire della "esperienza vissuta del significato", per cui «chi dice "quando ho sentito quella parola per me significava..." si riferisce con ciò a un *istante di tempo* e a un *impiego della parola*»¹³, proprio perché «soltanto nel fluire del pensiero e della vita le parole hanno significato»¹⁴.

La tessitura tra linguaggio e vita dota i soggetti della possibilità interpretativa, abilitandoli a *rappresentarsi perspicuamente* il reale, a riconoscere finalmente «*aspetti* alternativi delle cose nei termini di relazioni interne che collegano le cose e gli eventi gli uni agli altri»¹⁵, «il concetto di rappresentazione

⁹ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., § 140.

¹⁰ S. Borutti, *Percezione e immagine. Un'estetica per le scienze umane*, "Aut Aut", 313-314, 2003, p. 190

¹¹ L. Wittgenstein, *Libro blu e Libro marrone*, Einaudi, Torino, 1983, p. 216.

¹² L. Wittgenstein, *Osservazioni sulla filosofia della psicologia*, cit., I, § 13

¹³ Ivi, I, § 175.

¹⁴ L. Wittgenstein, *Zettel*, Einaudi, Torino, 1986, § 173.

¹⁵ A. Gargani, *Introduzione a L. Wittgenstein, Ultimi scritti. La filosofia della psicologia*, Laterza, Bari, 1998, p. XII.

perspicua [assume pertanto] un significato fondamentale. Designa la nostra forma rappresentativa, il modo in cui vediamo le cose»¹⁶. Il nuovo scenario disfa una volta per sempre il modello platonico secondo cui «nulla può essere spiegazione di una parola se non è definizione del suo significato e nulla può essere, letteralmente, definizione del significato se il significato non si presta ad *essere visto* come una cosa perfettamente chiusa nei suoi confini, come una cosa, cioè che “in nessun punto” o in nessun senso sfugge al nome che porta»¹⁷; tale scenario ricolloca il linguaggio all’interno delle pratiche quotidiane assegnandogli la possibilità della modulazione del senso.

Il nuovo assetto decostruisce in modo così radicale il concetto di sapere da attivarne un profondo processo di ripensamento. La classicità non aveva contemplato una funzione dubitativa all’interno del processo gnoseologico, in caso contrario sarebbe venuto meno il sigillo di eternità e di universalità. Il bagno di contingenza immerge il sapere nella mutevolezza del sensibile, da cui rifuggiva, prospettandogli il traguardo della certezza solo attraverso la via del dubbio. Il sapere un tempo necessariamente vero si rimodula sulla faglia del possibile, pena il non sapere.

«Io so in che modo ci si sincera di avere due monete in tasca. Ma non posso sincerarmi di avere due mani, perché non posso dubitarne»; «si dice “io so...” laddove si può dubitare, mentre i filosofi dicono che si sa qualcosa proprio là dove non ci sono dubbi e dove dunque le parole “io so” impiegate come introduzione dell’enunciato sono superflue»¹⁸. Il sapere si immanentizza, integrando la sua contingenza si scopre impuro e situato. La sua *sensibile* contaminazione con il mondano ne umanizza i connotati e ne circoscrive il campo d’azione, per cui «se io, senza che ci sia un’occasione particolare, dico “io so” – per esempio “io so che in questo momento sto seduto su una sedia” – l’enunciato mi appare ingiustificato e pieno di pretese. Ma se dico il medesimo enunciato là dove ce n’è bisogno, allora esso mi appare completamente giustificato e ordinario, anche se non sono per nulla sicuro della sua verità»¹⁹. La verità di un enunciato, il suo senso, trova esistenza nell’ordinarietà delle pratiche, essa, dimessa e rassegnata, non può che avere respiro dentro l’interpretazione.

§. 3

All’interno di tali pratiche, il linguaggio verbale si intreccia con altre forme comunicative, situandosi su un piano orizzontale, accanto ad altri linguaggi; viene così a neutralizzarsi la sua pretesa egemonica. Esso non può più essere *pre-figurato*, ma *con-figurato* nella e dalla relazione tra i soggetti che lo abitano, «la scelta di una parola o locuzione piuttosto che un’altra determina

¹⁶ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., I, § 122.

¹⁷ R. Dionigi, *La fatica di descrivere*, Quodlibet, Macerata, 2001, p. 331

¹⁸ L. Wittgenstein, *Ultimi scritti. La filosofia della psicologia*, cit., §§ 832, 834.

¹⁹ L. Wittgenstein, *Della certezza*, cit., §533.

il gesto che andiamo a compiere, la posizione che assumiamo nei confronti dell'altra persona [...]; proprio come un tema musicale, una locuzione può contenere tutto un mondo di significato: può riunire e riassumere una complessa rete di pensieri e sentimenti»²⁰, tutte le volte che parliamo incrociamo «una gran quantità di sentieri a noi familiari [che] si dipartono dalla parola e conducono in tutte le direzioni»²¹. Ad esempio, l'affinità espressiva con il gesto svincola il linguaggio dal duplicato di se stesso decostruendo quell'approccio che forzava l'enunciato a «[confrontarsi] con se stesso, una volta come sequenza di parole e un'altra volta come fatto trascendente il linguaggio»²².

Il linguaggio, infatti, al pari del gesto, dice in sé e con sé, senza rinvii. Tale assenza di un differimento del senso della proposizione, nel respingere ogni rimando al trascendente, apre sul linguaggio uno sguardo specificamente rivolto all'esteriore, negando al tempo stesso ogni possibilità di un'espressione verbale privata, non solo sul piano contenutistico, ma anche modale, nella misura in cui qualsivoglia linguaggio privato risulta, in questa prospettiva, addirittura indicibile. «Le parole di questo linguaggio dovrebbero riferirsi a ciò di cui solo chi parla può avere conoscenza; alle sue sensazioni immediate, private. Dunque un altro non potrebbe comprendere questo linguaggio»²³: patire una sensazione in privato è possibile, pensare di connotarla, e quindi definirla, articolando fonemi, suoni o gesti è illusorio. «Quando si dice “ha dato un nome a una sensazione”, si dimentica che molte cose devono già essere pronte nel linguaggio perché il puro denominare abbia un senso. E quando diciamo che una persona dà un nome a un dolore, la grammatica della parola dolore è già preconstituita; ci indica il posto in cui si colloca la nuova parola»²⁴.

È l'altro a essere la condizione necessaria perché io possa essere sicuro di provare una sensazione, la cui espressione è simultanea alla sua affezione, per cui «“ho dolore” non si riferisce a un comportamento di dolore, ma è un comportamento di dolore»²⁵, non è la traduzione verbale di un accadimento interiore, che duplicherebbe la sensazione in immagine mentale e rappresentazione della stessa, «la rappresentazione non è immagine. Quale oggetto mi stia rappresentando non riesco a vederlo dalla somiglianza che le immagini mentali hanno con esso»²⁶.

Il punto di svolta è epocale, costruisce la possibilità del mondo interno sulla modalità d'uso codificata nel mondo esterno, rivoltando in senso *grammaticale* ciò il cui significato veniva ricondotto a livello ora psicologico, ora ontologico; esso non esclude tuttavia la possibilità di esprimere una sensazione in privato, ma la condiziona di necessità alla pratica del senso che di essa si ha in

²⁰ P. Johnston, *Il mondo interno*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, p. 126.

²¹ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., I, § 525.

²² A. Gargani, *Wittgenstein*, Cortina, Milano, 2008, p. 152.

²³ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., I, § 247.

²⁴ Ivi, I, § 257.

²⁵ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., § 302

²⁶ L. Wittgenstein, *Zettel*, cit., § 621.

pubblico. Anche la conoscenza si declina all'interno della grammatica del verbo *sapere*, «chi prova dolore non può dire “ho dolore e non lo so” e quindi non può dire “ho dolore e lo so”»²⁷, ogni formulazione di pensiero ha avvio con il linguaggio, «non serve a nulla dire che abbiamo in mente un oggetto privato e gli diamo un nome. Vi è un nome solo dove vi è una tecnica per usarlo»²⁸.

L'ancoraggio del significato dotato di autenticità ad un fondamento ontologico che sorreggeva l'intelaiatura dell'intero corpo linguistico viene pertanto disincagliato senza con ciò riportare quest'ultimo alla sua mera superficie, bensì allargandone le rifrazioni di senso grazie alla loro iscrizione sul piano combinatorio delle relazioni tra individui. «Il comportamento primitivo del dolore è un comportamento connesso alla sensazione; comportamento che viene sostituito da una espressione linguistica. “La parola ‘dolore’ designa una sensazione” significa né più né meno che: “provo dolore è un modo di manifestare sensazioni»²⁹.

§. 4

La ricerca pedagogica è chiamata ad intraprendere tale percorso se vuole approcciare una analisi dei processi formativi secondo modalità che, sottraendosi a logiche aprioristiche che emanano un'unica forma di sapere, se pure variegato nelle sue declinazioni, abbiano come imprescindibile presupposto alla loro messa in atto la consapevolezza che il soggetto che si va formando diviene tale soltanto nella relazione con gli altri, e sentano altresì profondo il senso di responsabilità insito nell'ancorare la costruzione dell'identità individuale alla contingenza.

Il piano su cui iscrivere qualsivoglia traccia formativa dovrà distendersi su linee orizzontali che distraggano l'esistente da una modalità relazionale fissata su cardini epistemologici e lo proiettino invece verso un approccio conoscitivo; l'altro non si conosce, bensì si *riconosce*.

La disfatta di un approccio esclusivamente conoscitivo si compie attraverso l'assoluta impotenza che ciascuno sperimenta nel momento in cui esige certezze gnoseologiche dell'altrui “mondo interno”, nel momento in cui anela a sapere cosa e come si agita ciò che sta al di là della superficie di spazio fisicamente occupata da un corpo; «non è così semplice rappresentarsi il dolore di un altro secondo il modello del proprio: dovrei infatti rappresentarmi in base a dolori che *sento*, dolori che *non sento*», è tale angolazione ad offuscare la visione dell'altro poiché chiude la prospettiva al fatto che «il comportamento tipico del dolore può indicare un punto che duole – ma è la persona sofferente che esterna il dolore»³⁰.

²⁷ R. Dionigi, *La fatica di descrivere*, cit., p. 436.

²⁸ L. Wittgenstein, *Note per la ‘Lezione filosofica’*, cit., p. 6.

²⁹ L. Wittgenstein, *Osservazioni sulla filosofia della psicologia*, cit., I, § 313

³⁰ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., § 302

Ribadire la dicotomia mente-corpo isolando uno spazio privato invisibile e inaccessibile non soltanto avvalorava l'immagine del corpo come "velo" dell'anima, ma seziona il soggetto indicando il corpo come «ciò che si interpone tra la mia mente e quella dell'altro, la cosa che ci separa»³¹; il corpo così si erge come la barriera invalicabile verso la conoscenza altrui, inficiando inesorabilmente la possibilità di dirigersi verso l'altro; il depotenziamento della carica epistemologica può allora consentire di rimodulare i termini della relazione io/altro, assestandoli sul piano etico.

Cosa vedo quando mi trovo di fronte all'altro? «Osservo un volto e improvvisamente noto la sua somiglianza con un altro. Vedo che non è cambiato; e tuttavia lo vedo in modo diverso»³², noto un aspetto che prima mi era *sconosciuto*, *riconosco* un'espressione, l'altro mi dice qualcosa; «l'impedimento alla visione dell'altro non è [pertanto] il suo corpo, ma la mia capacità o riluttanza [...] a stabilire le giuste connessioni»³³; e in che misura una connessione è "giusta"?

La correttezza della connessione non è da indagare in un al di là di cui si postula l'esistenza e si ricerca la conoscenza, essa è già tra noi, la sua condizione di esistenza è articolata dalle e nelle pratiche intersoggettive, attraverso le quali si dischiude una forma di comprensione non strutturata epistemologicamente, ma raggiunta seguendo il procedere di "anelli intermedi" che ne configurano il suo "espressivismo", la sua «diretta e immediata percezione del significato, dell'atmosfera, del pathos»³⁴, del registro quotidiano su cui incidiamo le nostre vite.

Abdicare alla *conoscenza* dell'altro, comunque, non conduce ad una resa incondizionata dello sguardo gnoseologico, ne *incorpora* invece la visione, situando con l'altro una relazione tra corporeità, che ha oltrepassato la sterilità del fallimento del volere e dovere scalfire la monade della mente altrui, e, dopo averlo ricomposto nella sua intera complessità, preferisce *riconoscerlo*.

Le condizioni del riconoscimento sono iscritte nella forma di vita; «mediante il riconoscimento [infatti] annunciamo la nostra sintonia con (o, nel caso del fallimento riconoscitivo, il nostro estraniamento da) una forma di vita condivisa»³⁵, lo scenario che tiene le fila con cui ci muoviamo perché corpi, «ciascuno è questo e non un altro, è qui e non là, ciascuno in questo momento e non in un altro momento. Se qualcosa ci separa, si interpone tra noi, può trattarsi soltanto di un aspetto particolare o di una posizione della mente stessa, di un modo particolare di relazionarci l'uno all'altro o di essere messi in relazione (per nascita, dalla legge, dalla forza, nell'amore) l'uno con l'altro – le nostre posizioni, i nostri atteggiamenti, in relazione l'uno all'altro. Chiamiamola pure la nostra storia. È il nostro presente»³⁶.

³¹ S. Cavell, *La riscoperta dell'ordinario*, Carocci, Roma, 2001, p. 351.

³² L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., II, p. 255.

³³ S. Cavell, *La riscoperta dell'ordinario*, cit., p. 351.

³⁴ A. Gargani, *Wittgenstein*, cit., p. 40.

³⁵ D. Sparti, *L'importanza di essere umani*, Feltrinelli, Milano, 2003, p. 80.

³⁶ S. Cavell, *La riscoperta dell'ordinario*, cit., p. 352.

La temporalità muove il nostro esistere, segna diacronicamente e sincronicamente lo stato in divenire con cui ci presentiamo agli altri, raffigura l'aspetto con cui gli altri vedono noi; per cui se «incontro un tizio che non ho più visto da anni; lo vedo chiaramente ma non lo riconosco: vedo nel suo volto mutato il volto di un tempo. Credo che se fossi capace di dipingere, ora lo ritrarrei diversamente»³⁷; la “visione d'aspetto” precede la raffigurazione mnemonica sostenuta dal confronto tra immagine mentale e immagine reale, proprio perché accade nelle contingenze del riconoscimento, un volto non *ha* un'espressione, è un'espressione, «assorbendone l'espressione io non trovo un prototipo di questa espressione nella mia mente; piuttosto, per così dire, ricavo un sigillo dall'impressione»³⁸.

La disposizione a incontrare l'altro, a guardarlo, a scorgerne una sembianza non necessariamente posseduta nel nostro archivio di immagini mentali, non potrebbe modularsi su queste corde? La dimensione comunicativa che renda i soggetti partecipi l'uno dell'altro non passa forse dall'imparare a non eludere l'altro? Non elusione intesa come responsabilità, come rispondere all'altro senza «[ignorare o ricusare] le espressioni che l'altro manifesta come rivelative di qualcosa di lui», consapevoli del fatto che se «chiudo gli occhi su questo altro, dato che tale chiusura produce conseguenze su di lui, la sua co-appartenenza a una forma di vita umana viene rinnegata»³⁹.

L'accordo infatti può essere armonico, quindi localmente corretto, soltanto perché vi concorrono aspetto e parola, linguistico ed extralinguistico; d'altronde il modo migliore per godere dell'esecuzione di un tema musicale non è quello di lasciarsi trasportare nell'attimo stesso dell'ascolto di quella melodia? Allo stesso modo palesemente ci illudiamo «quando sembriamo cercare qualcosa che un volto esprime, mentre in realtà ci abbandoniamo ai tratti davanti a noi»⁴⁰, e in quel momento accade che li riconosciamo come familiari, nello stesso istante l'altro è per noi e *con* noi, dentro la nostra stessa *atmosfera*; analogamente quando leggiamo parole verifichiamo un'esperienza che «non consiste semplicemente nel vedere e pronunciare le parole, ma consiste anche in un'esperienza di carattere che chiamerei: intimo», allora «il fenomeno del vedere e del dire le parole sembra avvolto da una particolare atmosfera. Ma in questa atmosfera io non riconosco un'atmosfera che abbia sempre caratterizzato la situazione del leggere. Piuttosto io la noto quando leggo una riga»⁴¹.

³⁷ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., II, p. 261.

³⁸ L. Wittgenstein, *Libro blu e Libro marrone*, Einaudi, Torino, 1983, p. 210.

³⁹ D. Sparti, *L'importanza di essere umani*, cit., p. 55.

⁴⁰ L. Wittgenstein, *Libro blu e Libro marrone*, cit., p. 212.

⁴¹ Ivi, pp. 213-214.

§. 5

Forma di vita e linguaggio, dunque, ma anche linguaggio è forma di vita; un linguaggio che non esaurisce la propria espressione verbalmente, ma la sfuma rafforzandola e completandola, oltrepassando il limite che confinava il senso nella parola, e debordando nella regione della indeterminatezza, nella quale il necessario non attecchisce più e deve cedere il posto alla fecondità del possibile.

«L'incertezza è costituzionale, non è un difetto»⁴², proprio per questo riesce a sanare la frattura che a lungo ha interrotto l'integrità del soggetto, essa infatti «non si riferisce per nulla a processi che avvengono all'interno, e se si riferisce al mentale, il mentale trova la sua espressione nel corporeo»⁴³; la fisionomia, il volto l'aspetto ricostituiscono un soggetto completo e plurale, indefinito e possibile, poiché «se ciò che io non riesco a vedere è una possibilità, allora, dal momento che essa non può avere un diverso statuto metafisico dall'aspetto che io, per così dire riesco a vedere, ciò che io vedo è a sua volta una possibilità»⁴⁴.

La possibilità del possibile come fondamento dell'infondato delinea lo spazio dell'interrelazione, muove linee senza meta, intreccia piani comunicativi in cui le sfumature dello sguardo, del gesto, del tono della voce, si manifestano nella loro «evidenza imponderabile»⁴⁵, un «*esprit de finesse* [che] si nutre del legame oscillante e mutevole tra la costanza della regola linguistica e la varietà delle sue applicazioni, tra l'identità dei significati e la pluralità dei sensi. Un'evidenza che nasce accovacciata tra il costante fluire di linguaggio e vita», che accoglie indeterminatezza e variabilità non come «termini da normalizzare o sporche fluttuazioni, quanto piuttosto [come] il succo della relazione tra linguaggio e mondo»⁴⁶.

L'educazione, che vive e attraversa tale relazione, deve pertanto ripensare il proprio ruolo bandendo da esso la necessità di definire indeterminatezza e variabilità come anomalie da oscurare, e declinandole invece come aperture al mondo; l'innesto della vita all'interno del compito educativo deve adesso farsi carico della consapevolezza della asimmetria tra insegnamento e apprendimento: il fatto che la forma del soggetto sia dentro la sua vita non soltanto espelle dall'ambito pedagogico la pretesa di atemporalità, ma ne rovescia la prospettiva, estendendo i bordi dell'apprendimento al di là dei suoi nodi con l'insegnamento, assumendo la certezza dell'enorme voragine che separa ciò che si impara da ciò che si insegna.

Tale certezza, lungi dal depotenziare l'azione educativa, ne orienta il senso verso un'apertura relazionale che affonda nel fatto che «la mente non può esse-

⁴² L. Wittgenstein, *Osservazioni sulla filosofia della psicologia*, cit., II, 657.

⁴³ L. Wittgenstein, *Ultimi scritti*, cit., p. 221.

⁴⁴ S. Cavell, *La riscoperta dell'ordinario*, cit., p. 353.

⁴⁵ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., II, p. 298.

⁴⁶ M. Mazzeo, P. Virno, *Il fisiologico come simbolo del logico*, in M. De Carolis, A. Martone, *Sensibilità e linguaggio*, Quodlibet, Macerata, 2002, p. 138.

re condotta in ogni luogo; l'insegnamento (le ragioni; il mio controllo) arriva a un termine; poi l'altro prende il controllo. E l'oggetto del mio insegnamento (le mie asserzioni, domande, osservazioni, rimproveri) è esattamente che l'altro prenda il controllo, che egli/ella sia in grado di proseguire (da solo/a)»⁴⁷, di intraprendere cioè un itinerario formativo di cui intravede un percorso che non è già direttamente segnato in senso didattico, ma denso di un'aria a lui familiare, vitale, che lo esorta a procedere.

Vivere una forma di vita coincide pertanto con l'apprendere a intrecciare relazioni comunicative, quindi relazioni di riconoscimento; «because humans are cultural beings whose use of concepts presupposes a prereflective familiarity, a context of cultural practices is necessary even to communicate and interact with each other – one cannot not be initiated into such practice, for this would imply the lack of any human relationship at all. Yet such essential practices are learned foremost by doing rather than by teaching»⁴⁸.

È a partire dalla consapevolezza che il linguaggio ha «uno spessore, una consistenza [...], [che] forma un paesaggio in cui si può passeggiare e scoprire improvvisamente nelle volute delle parole, intorno alle frasi, punti di vista che prima non apparivano»⁴⁹, che la filosofia dell'educazione può strutturare modalità educative che dispongano alla trasformazione dell'esistente “singolare plurale”, poiché «in fin dei conti l'unica patria reale, l'unico suolo sul quale possiamo camminare, l'unica casa in cui possiamo fermarci e trovare riparo è appunto il linguaggio, quello che abbiamo imparato fin dall'infanzia»⁵⁰.

⁴⁷ S. Cavell, *La riscoperta dell'ordinario*, cit., pp. 158-159.

⁴⁸ P. Smeyers, N. C. Burbules, *Education as initiation into practices*, in M. A. Peters, N. C. Burbules, P. Smeyers, *Showing and doing. Wittgenstein as a pedagogical philosopher*, Paradigm, Boulder, Colorado, 2008, p. 187.

⁴⁹ M. Foucault, *Il bel rischio*, Cronopio, Napoli, 2013, p. 17.

⁵⁰ Ivi, p. 18.

Note sulla fanciullezza nel pensiero di Leopardi

Michele Zedda

Nell'universo leopardiano la fanciullezza detiene un posto senz'altro speciale, sia in senso emotivo, sia come area di riflessione. Nei suoi confronti, com'è noto, vi è uno sconcolato rimpianto e, al contempo, viva affezione e smagata tenerezza. Ciò è ben visibile nello *Zibaldone* e nella prosa, così come nella produzione poetica, dove il tema suscita toni coinvolgenti e vibranti, dando vita a stanze di alto lirismo in cui risuona in pieno la sensibilità autobiografica. Dinanzi alla fanciullezza la vena pedagogica si esprime in tutta la sua escursione, poetica e filosofica al contempo. Ne derivano accurati quadri di psicologia infantile verso i quali è inevitabile avanzare qualche riserva di scientificità, anche se, va subito precisato, a tale riguardo Leopardi non aveva la benché minima pretesa¹.

A questo tema corrisponde un plesso del suo discorso teorico, la cui tonalità di fondo è per lo più osservativo-descrittiva. Si è davanti a un tema senz'altro cruciale, in quanto qui si delinea il destinatario dell'educazione e se ne definisce la natura. Tale momento, quanto mai delicato e fondante in ogni elaborazione pedagogica, rimane però qui a sé stante, finito e concluso, senza una conseguente teoresi didattica. La fanciullezza, uno dei suoi temi più cari, non è dunque affrontata in vista di una formulazione pedagogica.

Una creatura speciale

Ancora prima di essere l'*educando*, il fanciullo leopardiano è un soggetto incantevole, il *pendant* dell'adulto, un modello elettivo, quasi un mito, in

¹ Per una introduzione al pensiero leopardiano si segnalano i testi seguenti: Walter Binni, *La protesta di Leopardi*, Sansoni, Firenze, 1973; Bruno Biral, *La posizione storica di Giacomo Leopardi*, Einaudi, Torino, 1974; Sergio Campailla, *La vocazione di Tristano. Storia interiore delle «Operette morali»*, Pàtron, Bologna, 1977; Ugo Dotti, *Lo sguardo sul mondo. Introduzione a Leopardi*, Laterza, Roma-Bari, 1999; Cesare Luporini, *Leopardi progressivo*, Editori Riuniti, Roma, 1996; Antonio Prete, *Il pensiero poetante. Saggio su Leopardi*, Feltrinelli, Milano, 1996; Emanuele Severino, *Cosa arcana e stupenda. L'Occidente e Leopardi*, Rizzoli, Milano, 1997; Achille Tartaro, *Leopardi*, Laterza, Roma-Bari, 1990; Adriano Tilgher, *La filosofia di Leopardi*, Boni, Bologna, 1979; Sebastiano Timpanaro, *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Nistri-Lischi, Pisa, 1969.

cui l'eco rousseauiana² è facilmente riconoscibile. Si avrà modo di tornare su questo punto e di focalizzarlo a dovere, non prima di rilevare un aspetto di metodo.

Non è tanto lo sguardo pedagogico a svelare il fanciullo, quanto quello affettivo e autobiografico. Non vi è un movente formativo a base di tanta attrazione; se ben si guarda, il discorso si snoda ora lungo linee e tensioni epistemiche di altra matrice. In fondo, Leopardi si limita a consegnare i suoi vividi affreschi sul mondo infantile, senza seguire intenti didattici né scientifici. A ben valutare, ne discende però un guadagno teorico: una descrizione del fanciullo libera sia da pregiudiziali dottrinarie, sia da ogni finalizzazione pratica. Con l'esito curioso di favorire proprio il sapere pedagogico, a cui pervengono preziose e fedeli notazioni di psicologia infantile. Il fanciullo di Leopardi merita perciò grande attenzione, a partire dai luminosi quadri descrittivi, frutto sia di osservazione minuziosa, sia della più alta sensibilità rievocativa. A questo punto, prima di calarsi nel mondo infantile, è bene segnalare alcuni dati utili per darne cognizione *ad similitudinem*.

La fanciullezza suscita in lui una simpatia viva, profonda, una vera amabilità, del tutto simile a quella provata per gli uccelli, *le più liete creature del mondo*, figure di un lirismo che dà luogo a momenti poetici di grande intensità: il "flebile usignol", il "musicò augel", la "rondinella vigile", i "colorati augelli". A questi dedica pure un'operetta – *Elogio degli uccelli*³ – in cui sostiene quest'affinità e dove nota che «nel modo che l'uccello quanto alla vispezza e alla mobilità di fuori, ha col fanciullo una manifesta similitudine; così nelle qualità dell'animo dentro, ragionevolmente è da credere che lo somigli»⁴. Tanta simpatia per gli uccelli è suscitata da *vivacità, sveltezza e vispezza*; sarà ancora più intensa, quando li si contempla da vicino. Bambini e uccelli hanno perciò in comune aspetti molto piacevoli, come segnala una nota zibaldoniana del settembre 1821.

[...] Così dico della prontezza sì del corpo, che dello spirito, de' discorsi ec. della mobilità, e di altre tali qualità umane o qualunque, che sono piacevoli per se, per natura delle cose; piacevoli, dico, e non belle, anzi talvolta contrarie al bello fino a un certo punto, e pur piacciono. Ec. Quello che ho detto degli uccelli, dico pure de' fanciulli in genere, il piacere ch'essi ordinariamente cagionano, derivando in gran parte da simili fonti [...]⁵

Un trasporto così intenso è però motivato anche in altro modo. Benché talora i bambini risultino "odiosissimi" per l'egoismo e la molestia recata, ciò non sminuisce affatto la loro piacevolezza, dovuta innanzi tutto all'essere creature deboli.

² Sull'influenza di Rousseau nel pensiero di Leopardi, si segnalano i seguenti lavori: Michele Losacco, *Indagini leopardiane*, Lanciano, Carabba, 1937; Alberto Frattini, *Leopardi e Rousseau*, Roma, Pagine Nuove, 1951, Vanna Gazzola Stacchini, *Leopardi politico*, Bari, De Donato, 1974.

³ *Elogio degli uccelli* (1824).

⁴ *Elogio degli uccelli*, in Giacomo Leopardi, *Tutte le opere* [a cura di W. Binni], Sansoni, Firenze, 1969, vol I, p.155.

⁵ *Zibaldone*, (1725) 17 Settembre 1821.

Il fanciullo è difeso per se stesso dall'aspetto della sua debolezza, che reca un certo piacere a mirarla, e quindi ispira naturalmente (parlando in genere) un certo amore verso di lui, perché l'amor proprio degli altri trova in lui del piacere. E ciò, non ostante che la stessa sua debolezza, rendendolo assai bisognoso degli altri, sia cagione essa medesima di noia e di pena agli altri, che debbono provvedere in qualche modo a' suoi bisogni, e lo renda per natura molto esigente ec.⁶

Analogo sentimento si suole provare per certi «animaletti» come cagnolini, agnelli e uccellini, la cui debolezza induce «a curarli, ad amarli, perché ci riesce piacevole»⁷. All'occhio adulto, il vero fascino del bambino risiede però nel suo essere gaio, leggero, esente da ogni cruccio. *Letà beata*, vagheggiata da Leopardi con tanto affetto, è un tempo di vera felicità, poiché non ancora segnato dalla vita. È un'età piena di gioia, freschezza e vivacità, come decantano la sua prosa e molti dei suoi versi più belli. Non è ancora conosciuto il dramma del vivere, né la sofferenza, l'infelicità, le brutture del mondo. Solo più avanti l'essere umano capirà di trovarsi dentro un "serraglio di disperati"⁸; sicché, quando è avanzato un paragone con l'adulto, tutto è sempre a favore del fanciullo. Tanto nella poesia quanto nella prosa, la fanciullezza si erge vincente contro l'età adulta e il pensiero pedagogico si muove sotto il segno della tensione oppositiva.

Nel suo istituirsi, il confronto con l'adulto assume la forma antitetica, confermando così questa peculiarità del discorso, di cui è un dato costitutivo e funzionale; del resto, Leopardi utilizza l'antitesi con intenti estetici e didascalici, senza smorzarne la radicalità. Verificarne l'entità significa fare chiarezza sul discorso pedagogico, evidenziandone le tensioni interne nonché le linee di senso.

A base della felicità infantile, vi è una condizione di semplicità e naturalezza; una condizione non ancora guastata dallo studio né dalla ragione. Al contrario, l'uomo è infelice a causa del sapere, delle cognizioni, della consapevolezza, cosicché l'ignoranza risulta essere una sicura garanzia di felicità. Va perciò da sé come la fanciullezza sia la stagione più lieta: «L'ignoranza, la quale sola può nascondere i confini delle cose, è la fonte principale delle idee ec. indefinite. Quindi è la maggior sorgente di felicità, e perciò la fanciullezza è l'età più felice dell'uomo, la più paga di se stessa, meno soggetta alla noia»⁹. Vi è sottesa, in questa mitizzazione, una valenza autobiografica tutt'altro che esigua, tale da condizionare a fondo la teoresi, spingendola a una serie di generalizzazioni – talvolta un po'

⁶ *Zibaldone*, (3555) 29-30 Settembre 1823.

⁷ *Zibaldone*, (3356), 29-30 Settembre 1823.

⁸ Locuzione usata da Leopardi nel *Frammento sul suicidio*.

⁹ *Zibaldone*, (1465) 7 Agosto 1821.

ardite – dove il ricordo del piccolo Giacomo¹⁰ funge da garanzia e fondamento al discorso pedagogico.

Nel corpo dello *Zibaldone* vi è un'abbondanza di note descrittive su quest'età, relative al comportamento e ai dinamismi mentali più diversi. Nell'insieme, si è dinanzi a una serie di quadri psicologici molto accurati, a scene di vita infantile non prive di penetrazione, tali da illustrare con efficacia i vari lati del fanciullo: il suo modo di vedere e di conoscere il mondo, le sue paure, le fantasie, la memoria, i desideri e, più in generale, il suo universo mentale.

Va ora rilevato un altro punto comparativo. Per Leopardi la mente del bambino è più comprensibile se posta a paragone con quella dell'adulto, ma lo è ancor più se affiancata ad alcune tipologie, a suo dire similari, come il *primitivo*, il *selvaggio*, l'*ignorante* e, talvolta, l'*animale*. Nello *Zibaldone* tale confronto è istituito più volte, per esempio quando esamina il “desiderio del piacere” e la facoltà d'immaginare l'infinito. Questa facoltà «è grandissima nei fanciulli, primitivi, ignoranti, barbari ec. quindi congetturo e mi par ben verisimile che esista anche nelle bestie in un certo grado, e relativamente a certe idee, come son quelle dei fanciulli ec. [...]»¹¹. A tali esseri va riconosciuta una certa felicità, dovuta all'ignoranza nonché al vivere semplice e primitivo. Al contrario, quando Leopardi esamina l'uomo civilizzato – un uomo alterato, il cui vivere è artificioso – ne rileva la tristezza profonda, causata da scienza e conoscenza, ma ne nota pure l'angoscia dell'irrisoluzione, in quanto si determina a credere solo con difficoltà. Ben diverso è il caso del fanciullo.

Ora è cosa dimostrata dalla continua esperienza, che l'uomo si determina al credere, tanto più facilmente, prontamente e certamente, quanto più è vicino allo stato naturale, come appunto accade negli animali, che non hanno né difficoltà né lentezza né dubbio intorno alle loro idee o credenze, innate nel senso detto di sopra. E così il fanciullo, l'ignorante. Ec. [...] il fanciullo e l'ignorante, si può dire che crede di non ignorar nulla: e se non altro, crede di saper di certo tutto quello che crede. [...]»¹²

Un'evidente analogia è pure là dove considera l'intensità del piacere o del dolore; infatti, sia i piaceri, sia i dolori «sono molto più grandi nello stato

¹⁰ Fra i suoi ricordi dei giochi d'infanzia, a titolo d'esempio si può riportare quanto segue: «Quando io era fanciullo, diceva talvolta a qualcuno de' miei fratellini, tu mi farai da cavallo. E legatolo a una cordicella, lo venia conducendo come per la briglia e toccandolo con una frusta. E quelli mi lasciavano fare con diletto, e non per questo erano altro che miei fratelli» (*Zibaldone*, 106 - 26 Marzo 1820). Più avanti sostiene di aver provato molto piacere e soddisfazione nei giochi coi fratelli: «Piacere, entusiasmo ed emulazione che mi cagionavano nella mia prima gioventù i giuochi e gli spassi ch'io pigliava co' miei fratelli, dov'entrasse uso e paragone di forze corporali. Quella specie di piccola gloria eclissava per qualche tempo a' miei occhi quella di cui io andava continuamente e si cupidamente in cerca co' miei abituali studi» (*Zibaldone*, 4418 - 30 Novembre 1828).

¹¹ *Zibaldone*, (180).

¹² *Zibaldone*, (449) 22 Dicembre 1820.

primitivo e nella fanciullezza, che nella nostra età e condizione»¹³. Nei due casi, tale fenomeno è spiegato da un'eguale condizione mentale. A entrambi, difatti, «manca l'assuefazione al bene e al male»; inoltre «il dolore, la disgrazia ec., nel fanciullo, e nel primitivo, sopravviene all'opinione della felicità possibile, o anche presente; contrasta vivissimamente coll'aspetto del bene, creduto e reale e grande, del bene o già provato, o sperato con ferma speranza, o veduto attualmente negli altri [...]»¹⁴. Questa similarità, dunque, offre utili spunti per apprezzare la dinamica mentale del fanciullo. Non solo. Bisogna valutare quest'intuizione psicologica con favore, come confermerà più avanti lo studio di Piaget¹⁵ sull'animismo e, più in generale, sulla rappresentazione del mondo nel bambino. Vale la pena notare come l'analogia con la mente del selvaggio non sia originale, trattandosi di un *topos* già presente nella letteratura pedagogica. Nei suoi *Pensieri sull'educazione*¹⁶, Locke aveva utilizzato questo parallelo per chiarificare il pensiero infantile¹⁷, ponendo altresì, quali termini di raffronto, i “mentecatti”, gli “idioti”, la “gente grossa” e gli “illetterati”. Considerata questa premessa comparativa, si può guardare più da vicino la realtà dell'infanzia, a partire dalla nascita e privilegiando la visuale pedagogica.

Dinanzi all'educazione ottocentesca, Leopardi esprime un fermo dissenso, già a proposito dei primi giorni di vita, e biasima l'uso delle madri di non allattare i propri figli. Tale pratica, già deplorata con durezza da Rousseau¹⁸, era invalsa nei ceti più agiati, motivata da un'egoistica ricerca di agio e comodità. Anche in questo, la pedagogia leopardiana segue la scia del Ginevrino e ne accoglie il concetto. È sempre bene secondare la natura e rifiutare, per quanto possibile, ogni forma di artificio. Un bambino allattato da una balia cresce senz'altro più delicato, anche se, aggiunge Leopardi rispetto all'*Emilio*, va tenuta in conto un'attenuante: la difficoltà delle stesse madri ad allattare, dovuta alla loro debolezza.

Qual cosa più snaturata che il non allattare le madri i propri figliuoli? Ma egli è certo per mille esperienze che le donne civilmente nutrite di radissimo possono sostenere senza gran detrimento della salute loro, e pericolo eziandio della vita, il travaglio dell'allattare. Il che è lo stesso quanto a loro che se fossero impotenti a generare. E questo costume è antichissimo (a quel che credo), sin

¹³ *Zibaldone*, (528) 20 Gennaio 1821.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Jean Piaget (1896-1980) nelle sue ricerche di epistemologia genetica sull'animismo infantile ha tenuto ben presenti gli studi dell'etnologo Edward Tylor sull'animismo delle culture primitive.

¹⁶ Questo testo fu letto da Leopardi nel febbraio 1825, come figura dal suo *Elenco di letture (1823-1830)*. Nell'analogia in questione (1821) è da escludere la derivazione diretta da Locke. È tuttavia verosimile la suggestione avuta da altre fonti pedagogiche, trattandosi di un concetto diffuso e considerata, inoltre, la straordinaria quantità di letture compiute.

¹⁷ Su tale uso didascalico dell'empirista inglese, si rimanda alle interessanti considerazioni svolte da Carmela Metelli Di Lallo nella sua *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Venezia, 1966, p.114.

¹⁸ Cfr. J.-J. Rousseau, *Emilio*, Libro primo.

da quando incominciarono le donne nobili o benestanti a far vita sedentaria e non faticata. Raccolgasene se lo stato civile convenga all'uomo.¹⁹

Va dedicata molta cura a questa prima fase, in quanto i più forti condizionamenti agiscono proprio ora, lasciando un'impronta durevole nel futuro, cosicché le sorti dell'uomo si giocano, per così dire, nei primi anni di vita. Questo vale sia per la sfera corporea, sia per quella mentale. Nel rifarsi al suo caso personale, Leopardi osserva come certe idee si formino e si modellino sull'impronta di una conoscenza iniziale²⁰. Da lì permangono a lungo, se non vi sono altre impressioni sostitutive. Ne segue l'esigenza di riservare a quest'età la più grande attenzione, specie in merito ai primi condizionamenti, come si evince dal seguente brano, vero e proprio monito a ogni educatore.

[...] quanto sieno importanti le benché minime impressioni della fanciullezza, e quanto gran parte della vita dipenda da quell'età; e quanto sia probabile che i caratteri degli uomini, le loro inclinazioni, questa o quell'altra azione ec. derivino bene spesso da minutissime circostanze della loro fanciullezza; e come i caratteri ec. e le opinioni massimamente (dalle quali poi dipendono le azioni e quasi tutta la vita) si diversifichino bene spesso per quelle minime circostanze, e accidenti, e differenze appartenenti alla fanciullezza, mentre se ne cercherà la cagione e l'origine in tutt'altro, anche dai maggiori conoscitori dell'uomo.²¹

Le prime impressioni creano perciò una specie di solco, cui sarà vincolato quanto segue. Nel giovane e nell'adulto, la vita mentale è in ampio grado già segnata dal passato; difatti «la massima parte delle immagini e sensazioni indefinite che noi proviamo pure dopo la fanciullezza e nel resto della vita, non sono altro che una rimembranza della fanciullezza, si riferiscono a lei, dipendono e derivano da lei, sono come un influsso e una conseguenza di lei [...]»²². Rilevata tutta l'importanza di questo primo periodo di vita, rimane da esaminarne le interne dinamiche.

La vita mentale

Fra i caratteri più distintivi di quest'età, sono da menzionare la scarsa attenzione e la memoria limitata. La prima è spiegabile con la forza e la quantità delle impressioni, cui si deve un effetto invasivo e distraente. Non solo. La capacità di attenzione si potrà consolidare solo più avanti, con il tempo e l'assuefazione; pertanto, nei primi anni non può non essere modesta. Peculiare del fanciullo è quindi una continua distrazione, ciò che rende difficile tanto il memorizzare quanto l'apprendere.

¹⁹ *Zibaldone*, (4025) 1 Febbraio 1824.

²⁰ La teoria di Bruner sullo sviluppo cognitivo del bambino darà una sostanziale conferma a questa intuizione leopardiana.

²¹ *Zibaldone*, (668) 16 Febbraio 1821.

²² *Zibaldone*, (515) 16 Gennaio 1821.

Va precisato come, nel primo Ottocento, il metodo d'istruzione in voga – per lo più mnemonico e nozionistico – avesse il suo fulcro nella memoria, reputata una grande risorsa per ogni studente. Con il tempo e le nuove idee pedagogiche, tale ruolo è stato via via ridimensionato, ma all'epoca era tenuta in gran conto, senza obiezioni di sorta. Non stupisce, perciò, l'interesse mostrato anche da Leopardi. Vi è una pagina dello *Zibaldone* in cui è posto in luce con molta chiarezza questo nesso circolare fra memoria, attenzione e apprendimento.

Non si dà ricordanza senza previa attenzione, ec. come altrove. Questa è una delle principali cagioni per cui i fanciulli, in principio massimamente, stentano molto a mandare a memoria, e più degli uomini maturi o giovani, perocché essi sono distratti e poco riflessivi ed attenti, per la stessa molteplicità di cose a cui attendono, e facilità, rapidità e forza con cui la loro attenzione è rapita continuamente da un oggetto all'altro. Gli uomini distratti, poco riflessivi ec. non imparano mai nulla. Ciò non prova la lor poca memoria, come si crede, ma la lor poca o facoltà o abitudine di attendere, o la molteplicità delle loro attenzioni, il che si chiama distrazione. Perocché la stessa troppa facilità di attendere a che che sia, o per natura o per abitudine, la stessa suscettibilità della mente di esser vivamente affetta e rapita da ogni sensazione, da ogni pensiero; moltiplicando le attenzioni, e rendendole tutte deboli, sì per la moltitudine, e confusione, sì per la necessaria brevità di ciascuna, da cui ogni piccola cosa distoglie l'animo, applicandolo a un altro, e per la forza stessa con cui questa seconda attenzione succede alla prima, cancellando la forza di questa, rende nulla o scarsissima la memoria, deboli e poche le reminiscenze. E così la stessa facilità e forza eccessiva di attendere produce o include l'incapacità di attendere, e così suol essere chiamata, benché abbia veramente origine dal suo contrario, cioè dalla troppa capacità di attendere [...]; e l'eccesso della facoltà di attendere si riduce alla mancanza o alla scarsezza di questa facoltà, secondo che detto eccesso è maggiore o minore. Ciò ha luogo principalmente, per regola e ordine di natura, ne' fanciulli. – Laddove una sensazione ec. una sola volta ricevuta ed attesa, basta sovente alla reminiscenza anche più viva, salda, chiara, piena e durevole; essa medesima mille volte ripetuta e non mai attesa non basta alla menoma reminiscenza, o solo a una reminiscenza debole, oscura, confusa, scarsa, manchevole, breve e passeggera. Perciò venti ripetizioni non bastano a chi non attende per fargli imparare una cosa, che da chi attende è imparata talora dopo una sola volta, o con pochissime ripetizioni estrinseche ec.²³

È degna di nota un'ulteriore precisazione sulla memoria, la cui debolezza non dipende solo da poca attenzione o da distrazioni continue. Leopardi chiama in causa il *linguaggio* e lo stima come un potente alleato della memoria, sicché avanza un'ipotesi: la poca memoria «non potrebbe attribuirsi (almeno in gran parte) alla mancanza di linguaggio ne' bambini, e alla imperfezione e scarsezza di esso ne' fanciulli? Essendo certo che la memoria dell'uomo è impotentissima (come il pensiero e l'intelletto) senza l'aiuto de' segni che fissino le sue idee, e reminiscenze»²⁴. Aggiunge poi che la poca memoria non è

²³ *Zibaldone*, (3950-3951) 7 Dicembre 1823.

²⁴ *Zibaldone*, (1103) 28 Maggio 1821.

dovuta a una debolezza di organi, ma va imputata al linguaggio. A comprova, riferisce un episodio personale.

Le più antiche reminiscenze sono in noi le più vive e durevoli. Ma elle cominciano giusto da quel punto dove il fanciullo ha già acquistato un linguaggio sufficiente, ovvero da quelle prime idee, che noi concepimmo unitamente ai loro segni, e che noi potemmo fissare colle parole. Come la prima mia ricordanza è di alcune pere moscadelle che io vedeva, e sentiva nominate al tempo stesso.²⁵

Giocata sul nesso fra memoria e linguaggio, questa riflessione troverà conferma nella teoria di Vygotskij²⁶. Secondo lo studioso sovietico, il bambino nasce dotato di funzioni mentali elementari, come la memoria o l'attenzione, che si evolveranno in funzioni superiori grazie al linguaggio e agli strumenti culturali appresi nel corso delle interazioni sociali. Una conferma, questa, di sicuro rilievo, tale da dare luce aggiuntiva all'intuizione leopardiana.

Nell'indagare la memoria infantile, Leopardi non tralascia un'altra causa: l'*abitudine*, la cui forza è di certo elevata nell'adulto, ma è minima nel bambino. L'abitudine è un concetto nodale nella teoria leopardiana della mente, dov'è indicata quale ulteriore coefficiente di memoria: «Io credo che la memoria non sia altro che un'abitudine contratta o da contrarsi da organi ec. Il bambino che non può aver contratto abitudine, non ha memoria, come non ha quasi intelletto, né ragione ec.»²⁷.

Se nel bambino vi è poca memoria e attenzione, è però ben viva l'immaginazione. La sua forza è ora notevole, al punto di far cogliere nessi e somiglianze i quali, molte volte, sfuggono all'occhio adulto. A quest'età, l'immaginazione «può molto più che negli uomini»²⁸ ed è caratterizzata da *velocità*, *fecondità* e *instabilità*. Per quanto creativa e mobile, una fantasia così fervida è però un intralcio alle attività di studio. Per Leopardi, la distrazione frena ogni forma di apprendimento; infatti i fanciulli «come sono facili a fissarsi in un'idea, così anche a distrarsi, nel mezzo di un discorso, dello studio, di qualsivoglia occupazione onde si suol dire che i fanciulli non sono buoni allo studio non solo pel poco intelletto, ma perché son pieni di distrazioni»²⁹. Non è tutto. Questo vorticoso turbinio d'idee crea un effetto inibente quando il fanciullo cerca di formulare un discorso. Leopardi riferisce di aver osservato alcuni fanciulli³⁰ i quali, benché molto loquaci, stentavano nel raccontare e nel condurre un discorso con continuità. Questo non dipendeva dall'incapacità di scegliere le parole più adeguate né di combinarle fra loro, bensì

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Si rimanda al fondamentale testo di L.S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti, Firenze, 2009.

²⁷ Zibaldone, (1255) 1 Luglio 1821.

²⁸ Zibaldone, (153) 5 Luglio 1820.

²⁹ Zibaldone, (211) 16 Agosto 1820.

³⁰ Leopardi specifica che tali fanciulli si trovavano in «età di mezzana fanciullezza (6, 7, 8 anni, o cosa simile)».

Dalla molteplicità delle idee che si affollano loro in mente. Onde non sanno scegliere, si confondono, saltano di palo in frasca, mutano anche totalmente e improvvisamente soggetto; i loro discorsi non hanno né capo né coda, e avendo cominciato colla testa dell'uomo, finiscono colla coda del pesce.³¹

Tale vivido passaggio dà un'idea chiara del convulso lavoro interno, della quantità di pensieri, sensazioni e fantasie che affollano senza posa³² la mente del fanciullo. Pare quindi logico valutare con sfavore un'immaginazione tanto intensa. Senonché Leopardi vi ravvisa un punto di vera forza, poiché dà modo di scorgere verità e altri dati che sfuggono all'adulto. Una così viva immaginazione fa intuire cause, relazioni e analogie fra le cose con grande acutezza. Consente al fanciullo, in altre parole, di vedere il mondo con una lente speciale, tutta sua, cosicché non stupisce se l'adulto, per quanto uso a osservare, non riesce a cogliere altrettanto.

I fanciulli con la vivacità della loro immaginazione, e col semplice dettame della natura, scuoprono e vedono evidentemente delle somiglianze e affinità fra cose disparatissime, trovano rapporti astrusissimi, dei quali converrebbe che il filosofo facesse gran caso, e non si sdegnasse di tornare in qualche parte fanciullo, e ingegnarsi di vedere le cose come essi le vedono. Giacché è certo che chi scuopre grandi e lontani rapporti, scuopre grandi e riposte verità e cagioni: e forse perciò il fanciullo sa talvolta assai più del filosofo, e vede chiaramente delle verità e delle cagioni, che il filosofo non vede se non confusamente, o non vede punto, perocché egli è abituato a pensare diversamente, e a seguire nelle sue meditazioni tutt'altre vie che quelle che seguì naturalmente da fanciullo.³³

Parole che segnalano molto bene tutto il divario fra l'universo mentale del fanciullo e quello adulto. Una distanza più volte rilevata dal poeta e compendiata in una frase lapidaria: «I fanciulli trovano il tutto nel nulla, gli uomini il nulla nel tutto»³⁴. Questa differenza d'ordine *qualitativo*, già posta in luce da precedenti teorie pedagogiche³⁵, viene quindi confermata dall'intuizione leopardiana.

Va pure notato come il confronto con l'adulto adombri un punto di grande rilievo epistemologico: la posizione dell'allievo rispetto al maestro, configurabile nella diade puerocentrismo – adultocentrismo. Almeno sul piano teo-

³¹ *Zibaldone*, (500) 13 Gennaio 1821.

³² Va qui rilevato un punto precorritore della teoria piagetiana. Quello qui delineato, a tutti gli effetti, sarà definito "pensiero preoperatorio" da Piaget.

³³ *Zibaldone*, (2019- 2020) 31 Ottobre 1821.

³⁴ *Zibaldone*, (527) 19 Gennaio 1821. Questo pensiero, formulato in termini molto simili, è contenuto anche nei *Detti memorabili di Filippo Ottonieri*: «I fanciulli trovano il tutto anche nel niente, gli uomini il niente nel tutto» (Cfr. G. Leopardi, *Tutte le opere*, cit., vol. I, p. 139).

³⁵ Sulla scia di Comenio, è stato il genio di Rousseau a rilevare la marcata differenza tra la vita mentale del fanciullo e quella dell'adulto: «L'infanzia ha delle maniere di vedere, di pensare, di sentire che le sono proprie; niente è meno assennato che il volervi sostituire le nostre» (Cfr. J.-J. Rousseau, *Opere*, a cura di P. Rossi, Sansoni, Firenze, 1989, p.394).

rico, la pedagogia del primo Ottocento aveva in parte accolto la centralità del bambino, un'idea rousseauiana del 1762, definita più avanti da Claparède una "rivoluzione copernicana" nell'educazione.

Per quanto fosse al corrente del quesito, Leopardi non si dichiara con esplicita né a favore del puerocentrismo, né del suo contrario, in quanto ciò non costituisce un problema. Una tale assunzione avrebbe sì avuto un senso, ma solo in seno a una formulazione compiuta, a una teoria pedagogica che Leopardi, però, non intende delineare. Questo nodo non impegna il suo pensiero, né ostacola le sue argomentazioni e, dunque, non deve stupire la mancanza di una presa di posizione. Ciò è senz'altro vero, ma a un esame più comprensivo non sfugge come le sue notazioni sull'infanzia siano sottese da una viva tensione puerocentrica.

Non solo quest'età è mitizzata, ma le viene assegnata una specificità cognitiva e un'autonomia di vedute molto marcata. Per di più, come si è visto, la fanciullezza è posta in antitesi con l'adulità e, al confronto, reputata di gran lunga preferibile. È la tragedia del vivere umano, in fondo, a gettare una luce positiva sulla fanciullezza. Quello leopardiano è senz'altro un puerocentrismo, ma non tanto in senso pedagogico, quanto esistenziale, affettivo e autobiografico. La sua definizione pedagogica non è diretta, né esplicita, ma indiretta, desumibile dalle numerose descrizioni di quest'età, in prosa e in verso. È, in altre parole, un puerocentrismo implicito, formulato non tanto nel registro pedagogico – in cui rimane a uno stato per lo più larvale, di mero fermento – quanto nella veste di un'altra forma epistemica, cosicché se ne può avere cognizione mediante una disamina trasversale dell'opera complessiva.

Quello leopardiano è un puerocentrismo definibile *per contrasto* con la condizione adulta e risente, in ogni caso, dell'esperienza personale e del dolore provato, cui fa da lenitivo il vagheggiamento dei suoi anni più belli.

[...] Intanto io chieggo
 Quanto a viver mi resti, e qui per terra
 Mi getto, e grido, e fremo. Oh giorni orrendi
 In così verde etate!³⁶

Qui come altrove Leopardi esprime una posizione definita, una chiara predilezione a favore dell'età iniziale, vale a dire della fanciullezza e della giovinezza. Niente illustra così bene il punto quanto un brano del *Dialogo della Natura e di un Islandese*³⁷, dove, per bocca dell'islandese, il poeta paventa la triste vecchiaia e valuta il corso della vita con il criterio del dolore.

Già mi veggio il tempo amaro e lugubre della vecchiezza; vero e manifesto male, anzi cumulo di mali e di miserie gravissime; e questo [...] preveduto da ciascuno di noi fino nella fanciullezza, e preparato in lui di continuo, dal quinto suo lustro in là, con un tristissimo declinare e

³⁶ *La sera del dì di festa*, vv. 21-24.

³⁷ Il *Dialogo della Natura e di un Islandese* è composto nel maggio 1824.

perdere senza sua colpa: in modo che appena un terzo della vita degli uomini è assegnato al fiorire, pochi istanti alla maturità e perfezione, tutto il rimanente allo scadere, e agl'incomodi che ne seguono.³⁸

Il puerocentrismo di Leopardi non emerge solo da discorsi teorici di altra cifra. Anche l'analisi di alcuni passi più pedagogici lascia inferire senza difficoltà questa predilezione. Difatti, se si richiama quanto da lui scritto sulla tensione fra maestro e allievo – già peraltro rilevata³⁹ – è chiaro che il problema può risolversi dando più spazio e centralità all'educando. Conta ricordare l'invidia dell'adulto, il suo voler tarpare il giovane, il volergli negare gioia e gaiezza, nel gioco asimmetrico di un'educazione vista come una "congiura" ordita dal vecchio a danno del giovane. Benché non enunciata *expressis verbis*, si può comunque desumere, quale scelta metodologica di fondo, una chiara diffidenza verso qualunque prassi autoritaria, direttiva e magistrocentrica.

Non si può non concludere rimarcando questo sfondo puerocentrico, questo dato qualificante il discorso leopardiano, emergente da contesti discorsivi i più diversi, ma mai formulato in modo esplicito e definito.

Fantasia e animismo

Per tornare alla mente infantile, è bene dare il giusto risalto a un'altra peculiarità, la grande, intensa vita "interna". Leopardi ne precisa la natura quando esamina il carattere dei popoli meridionali – spagnoli e italiani – cui affianca talune modalità dei fanciulli, i quali

sebbene attivissimi naturalmente, con tutto ciò obbligati dalle circostanze, all'inazione esterna, la suppliscono e compensano ed occupano intieramente, con una vivissima azione interna. E per azione interna, intendo sì nei fanciulli, come nei detti popoli, anche quella che si dimostra al di fuori, ma che si occupa di bagatelle, e di nullità, ed in queste ritrova bastante pascolo e vita all'anima⁴⁰.

A quest'età, l'immaginazione è così forte da non potersi trovare un bambino annoiato. Leopardi osserva come i fanciulli, anche in situazioni di inattività, mai o quasi mai sentono «il vero tormento della noia, perché ogni minima bagatella basta ad occuparli tutti interi»⁴¹. Questa fervida immaginazione dà «corpo e vita e azione» a ogni fantasia della loro mente cosicché i bambini trovano «in se stessi una sorgente inesauribile di occupazioni e sempre varie»⁴²; questo avviene comunque, anche in assenza di esperienza, conoscenza e viaggi. Nel *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica*, steso nel 1818, vi è

³⁸ *Dialogo della Natura e di un Islandese*, in *Tutte le opere*, cit., p. 116.

³⁹ Sul punto si rimanda all'articolo di M. Zedda, *Note sull'"antipedagogia" in Leopardi*, in "Studi sulla formazione", 2-2012, Firenze, pag. 121-138.

⁴⁰ *Zibaldone*, (624) 7 Febbraio 1821.

⁴¹ *Zibaldone*, (176) Luglio 1820..

⁴² *Ibidem*.

un passo che unisce al pregio artistico, un'alta efficacia esplicativa, sì da far apprezzare tutta l'intensità di quest'agitazione mentale. Dopo aver notato come una fantasia copiosa distingua sia il fanciullo, sia l'umanità del più remoto passato, Leopardi dipinge con molta eleganza questo movimento interno.

Quello che furono gli antichi siamo stati noi tutti, e quello che fu il mondo per qualche secolo, siamo stati noi per qualche anno, dico fanciulli e partecipi di quella ignoranza e di quei timori e di quei dilette e di quelle credenze e di quella sterminata operazione della fantasia; quando il tuono e il vento e il sole e gli astri e gli animali e le piante e le mura de' nostri alberghi, ogni cosa ci appariva o amica o nemica nostra, indifferente nessuna, insensata nessuna; quando ciascun oggetto che vedevamo ci pareva che in certo modo accennando, quasi mostrasse di volerci favellare; quando in nessun luogo soli, interrogavamo le immagini e le pareti e gli alberi e i fiori e le nuvole, e abbracciavamo sassi e legni, e quasi ingiuriati malmenavamo e quasi beneficati carezzavamo cose incapaci d'ingiuria e di beneficio; quando la meraviglia tanto grata a noi che spessissimo desideriamo di poter credere per poterci meravigliare, continuamente ci possedeva; quando i colori delle cose quando la luce quando le stelle quando il fuoco quando il volo degli insetti quando il canto degli uccelli quando la chiarezza dei fonti tutto ci era nuovo o disusato, né trascuravamo nessun accidente come ordinario, né sapevamo il perché di nessuna cosa, e ce lo fingevamo a talento nostro, e a talento nostro l'abbellivamo; quando le lagrime erano giornaliere, e le passioni indomite e svegliatissime, né si reprimevano forzatamente e prorompevano arditamente. Ma qual era in quel tempo la fantasia nostra come spesso e facilmente s'infiammava, come libera e senza freno, impetuosa e istancabile spaziava, come ingrandiva le cose piccole, e ornava le disadorne, e illuminava le oscure, che simulacri vivi e spiranti che sogni beati che vaneggiamenti ineffabili che magie che portenti che paesi ameni che trovati romanzeschi, quanta materia di poesia, quanta ricchezza quanto vigore quant'efficacia quanta commozione quanto diletto [...]⁴³.

Non può non colpire, in quest'affresco di psicologia infantile, l'abilità con cui la penna leopardiana delinea l'universo mentale fanciullesco, ponendone in viva luce la sensibilità smisurata nonché l'immaginazione scatenata, frenetica, sempre pronta a trasfigurare ogni realtà.

Un altro carattere del bambino è quello di non essere indifferente, se non verso pochissime cose; infatti, è sempre propenso «a odiare o ad amare, temere ec.»⁴⁴. A questa età, del resto, è quasi impossibile contenere i desideri. Manca, in altre parole, quel controllo di sé proprio dell'adulto e dovuto all'assuefazione. In particolare, nel bambino è molto vivo il desiderio di riferire a qualcuno le proprie sensazioni.

I fanciulli non lo possono frenare in nessun modo, tanto che per amore, per preghiere o per forza d'importunità, non comunichino ai circostanti, o a quelli ch'essi vanno a cercare a posta, quei piaceri, quei dispiaceri, in somma quelle sensazioni notabili e per loro alquanto straordinarie, che hanno sperimentato o sperimentano; come udendo una buona o cattiva musica, o suono o canto

⁴³ *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica*, in *Tutte le opere*, cit., p. 919.

⁴⁴ *Zibaldone*, (69).

di qualunque sorta, che li colpisca: vedendo qualunque oggetto che faccia loro impressione ec. e tanto in bene quanto in male.⁴⁵

Altro punto distintivo è quello di parlare ad alta voce con sé stessi «delle cose che faranno, delle speranze che hanno, si raccontano le cose che hanno fatte, vedute ec. o che loro sono accadute, si lodano, si compiacciono, predicano ed ammirano ad alta voce le cose che fanno»⁴⁶. La loro vita, quindi, è sempre piena, intensa, frenetica. Il fanciullo abita dunque in un mondo speciale, tutto suo, quanto mai esclusivo. Leopardi coglie poi con precisione una specificità del pensiero infantile, “l’animismo”, come sarà definito in seguito, vale a dire la tendenza a conferire vita e personalità anche a quanto è inanimato⁴⁷. Si valuti il seguente pensiero e si noti come la teoria di Piaget, almeno in parte, fosse già anticipata da molto tempo, così da dover riconoscere all’osservazione del poeta un tratto di scientificità.

Nella immaginativa de’ putti il sole e la luna appresso a poco non sono altro che un uomo e una donna, e il tuono e il vento e il giorno e la notte e l’aurora e il tempo e le stagioni e i mesi e l’ozio e la morte e infinite cose d’ogni genere non sono altro che uomini o donne, e in somma i fanciulli non attribuiscono alle cose inanimate altri affetti altri pensieri altri sensi altra vita che umana, e quindi procurano altresì di vestirle, ed effettivamente le vestono di forme umane il meglio che possono, quando più quando meno confusamente, secondo la facoltà immaginativa di ciascheduno, e le altre circostanze.⁴⁸

Con la consueta maestria, Leopardi svela i recessi di quest’universo mentale, offrendone più quadri di indubbio valore pedagogico. Ciò si deve sia all’abilità rievocativa, sia al virtuosismo stilistico, capace di trasferire nel testo la vita fanciullesca con una rispondenza impeccabile. A titolo d’esempio, si rinvia ad alcune strofe del XXXII Canto:

Quale un fanciullo, con assidua cura,
Di fogliolini e di fuscelli, in forma
O di tempio o di torre o di palazzo,
Un edificio innalza; e come prima
Fornito il mira, ad atterrarlo è volto,
Perché gli stessi a lui fuscelli e fogli
Per novo lavorio son di mestieri [...]⁴⁹

⁴⁵ *Zibaldone*, (486-487) 10 Gennaio 1821.

⁴⁶ *Zibaldone*, (393) 9 Dicembre 1820.

⁴⁷ Piaget ha definito “animismo infantile” la tendenza del fanciullo a considerare vivo e cosciente qualsiasi corpo. Il bambino attribuisce vita alle stelle, alle rocce, agli alberi. L’animismo del bambino è determinato da fattori sia sociali sia individuali. Tra questi ultimi vi è la “introiezione”, la tendenza ad attribuire alle entità inanimate gli stessi sentimenti provati dal bambino. Sull’argomento si rimanda al fondamentale volume di J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, (1926), Boringhieri, Torino, 1966.

⁴⁸ *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica*, in *Tutte le opere*, cit., p. 942.

⁴⁹ *Palinodia al marchese Gino Capponi*, vv. 154-160.

Qui come altrove, la significazione poetica assolve un'importante funzione conoscitiva, consegnando del bambino lineamenti accurati, efficaci, tali da farne apprezzare a pieno la peculiare vita interna. Non si può negare la cifra pedagogica di un simile verseggiare, il cui portato concorre a definire un discorso teorico, recandovi un apporto descrittivo e costituendone, inoltre, la sponda più alata e commovente. La poetica sulla fanciullezza è dunque un luogo *anche* pedagogico, la cui valenza è tutt'altro che marginale in una ricognizione del discorso leopardiano.

Nel tornare al comportamento infantile, bisogna riconoscere a Leopardi il merito di aver focalizzato l'egocentrismo, la tendenza a stare al centro dell'attenzione; infatti i fanciulli sono

Egoisti estremi, ignari ancora dell'eroismo, perché niuno gliene ha parlato, e nondimeno vaghi di molte piccole glorie, come di star male o di farlo credere, perché si parli di loro nella famiglia, e per aver qualche somiglianza con gli adulti, alla quale aspirano generalmente e continuamente in mille cose, solo per vanità o vogliamo dire ambizione ec.⁵⁰

Su questo voler somigliare all'adulto, Leopardi condivide a pieno un pensiero di M.me de Lambert⁵¹: *“Les enfans aiment à être traités en personnes raisonnables”*⁵². Una considerazione, questa, da cui è lecito far discendere più di un'indicazione didattica.

Sia qui consentito un breve inciso. Leopardi guarda con dolore la fine della fanciullezza, ma considera pure possibile un suo perdurare più avanti nel tempo. Questa fine non è categorica e talvolta si può riscontrare una sorta di fanciullezza “di pensiero” nell'adulto e perfino nell'anziano. Niente, al riguardo, rende meglio del settantesimo dei suoi *Pensieri*.

Moltissimi di quegli errori che si chiamano fanciullaggini, in cui sogliono cadere i giovani inesperti del mondo, e quelli che, giovani o vecchi, sono condannati dalla natura ad essere più che uomini e parere sempre fanciulli, non consistono, a considerarli bene, se non in questo; che i sopraddetti pensano e si governano come se gli uomini fossero meno fanciulli di quel che sono. Certamente quella cosa che prima e forse più di qualunque altra percuote di meraviglia l'animo de' giovani bene educati, all'entrare che fanno nel mondo, è la frivolezza delle occupazioni ordinarie, dei passatempo, dei discorsi, delle inclinazioni e degli spiriti delle persone: alla qual frivolezza eglino poi coll'uso a poco a poco si adattano, ma non senza pena e difficoltà, parendo loro da principio di avere a tornare un'altra volta fanciulli. E così è veramente; che il giovane di buona indole e buona disciplina, quando incomincia, come si dice, a vivere, dee per forza rifarsi indietro, e rimbambire, per dir così, un poco; e si trova molto ingannato dalla cre-

⁵⁰ Zibaldone, (3482) 20 Settembre 1823.

⁵¹ Anne-Thérèse de Lambert (1647-1733) è un'autrice ben conosciuta da Leopardi e più volte citata. Le sue *Oeuvres complètes*, lette nell'edizione parigina del 1808, contengono due interessanti testi pedagogici: l'*Avis d'une mère à son fils* e l'*Avis d'une mère à sa fille*.

⁵² Zibaldone, (643) 11 Febbraio 1821 (in corsivo nel testo).

denza che aveva, di dovere allora in tutto diventar uomo, e deporre ogni avanzo di fanciullezza. Perché al contrario gli uomini in generalità, per quanto procedano negli anni, sempre continuano a vivere in molta parte fanciullescamente.⁵³

Per Leopardi, la fanciullezza non è quindi conclusa una volta per tutte e non è un errore scorgerla, talvolta, pure nell'adulto. Questa posizione, tuttavia, non attenua, se non minimamente, l'antitesi *fanciullezza/adultità*, la cui tensione, sempre ben viva, aiuta a chiarificare molti punti della sua pedagogia.

Considerazioni finali

Per completare il discorso, rimane ora da vedere l'eventuale risvolto pratico. Dalle sue notazioni sulla *forma mentis* del bambino può discendere, sul piano didattico, qualche indicazione operativa. Va ora ricordato che, da un lato, Leopardi consegna i suoi quadri di psicologia infantile – quadri senza dubbio interessanti e degni di qualche attenzione ancor oggi, come spunto per meglio pensare la didattica – d'altro lato, però, si limita al mero profilo descrittivo, senza farne derivare una teorica sull'insegnamento. A riprova, questo, del suo generale disinteresse alla teorizzazione pedagogica *stricto sensu*, ma non di certo ai problemi dell'uomo e del fanciullo.

Vi è un punto in cui Leopardi si spinge un po' più in là, posando lo sguardo sopra una questione di metodo. Per una didattica più proficua, è importante sapere *cosa* può motivare l'allievo, cioè conoscerne moventi e desideri. È qui chiamato in causa un tema pedagogico classico, quello dei premi e delle punizioni, un quesito di antica data, ma sempre attuale. A quest'età l'orizzonte temporale è molto limitato ed è quindi vano voler motivare un bambino con quanto è utile o ragionevole all'occhio adulto. Per dirla con parole più attuali, l'educatore deve fare i conti con il grado di "strutturazione temporale" dell'allievo, sì da proporre qualcosa di confacente.

Niun pensiero del bambino appena nato ha relazione al futuro, se non considerando come futuro l'istante che dee succedere al presente momento, peroché il presente non è in verità che istantaneo, e fuori di un solo istante, il tempo è sempre e tutto o passato o futuro. Ma considerando il presente e il futuro non esattamente e matematicamente, ma in modo largo, secondo che noi siamo soliti di concepirlo e chiamarlo, si dee dire che il bambino non pensa che al presente. Poco più là mira il fanciullo; ond'è che proporre al fanciullo (per esempio negli studi) uno scopo lontano (come la gloria e i vantaggi ch'egli acquisterà nella maturità della vita o nella vecchiezza, o anche pur nella giovinezza), è assolutamente inutile per muoverlo (onde è sommamente giusto ed utile l'adescare il fanciullo allo studio col proporgli onori o vantaggi ch'egli possa e debba conseguire ben tosto, e quasi di giorno in giorno, che è come un ravvicinare a' suoi occhi lo scopo della gloria e della utilità degli studi, senza il quale ravvicinamento è impossibile ch'ei fissi mai gli occhi in detto scopo, e

⁵³ *Pensieri*, LXX.

per conseguirlo si assoggetti volentieri alle fatiche e alle sofferenze ripugnanti alla natura, che gli studi richieggono).⁵⁴

Con queste precisazioni, Leopardi si cimenta con un problema senz'altro didattico, trattandosi però di un'eccezione, di una mera parentesi, occasionata dal più generale tema della fanciullezza, cui rivolge più volte il suo pensiero. Entro una così ampia riflessione sul soggetto non poteva mancare, sia pure di sfuggita, una digressione definibile "didattica" a pieno titolo.

A questo punto si rende necessaria una valutazione conclusiva, anche alla luce dell'odierno panorama pedagogico. È intanto da notare l'apporto recato all'immagine dell'infanzia, di cui è valorizzata la centralità, l'autonomia, la specificità nonché quel mondo "tutto suo".

Leopardi si pone lungo il corso di altre riflessioni, tese a rivendicare, di quest'età, l'autonomia, la complessità, la natura peculiare. A ben vedere, Leopardi si allinea a un flusso variegato di teorizzazioni tutte orientate a ri-pensare, a ri-disegnare l'infanzia, a porne in luce il valore *in sé*, conferendole così più dignità e diritti dinanzi alle richieste del mondo adulto. A tale corrente teorica, peraltro non solo pedagogica, va il merito di attuare una lacerazione epistemica e, perciò, di consegnare una visuale dell'infanzia nuova e ben più matura. In tale alveo, in quest'ordine d'idee, va inserito e valutato il contributo leopardiano, da apprezzare all'interno della più generale "scoperta dell'infanzia".

Nel ricostruire l'*iter* di tale nuova immagine, Franco Cambi prende le mosse dall'empirismo di Locke e dal sensismo di Condillac, sui quali matura la vigorosa teorizzazione di Rousseau, vera e propria "rivoluzione" cui assegnare lo *status* di un nuovo paradigma. L'ascesa (non senza resistenze) di questo modello giunge a maturazione nel XIX secolo, assumendo una indiscussa centralità. Sul piano filosofico «è il pensiero romantico che esalta l'infanzia come età genuina dell'uomo, in cui si sviluppano i suoi più veri valori [...]. Lo fa un pedagogista come Pestalozzi. Lo fa un filosofo come Jean Paul. Lo fanno poeti come Leopardi, come Hölderlin, come la Dickinson [...]»⁵⁵. La ricognizione di Cambi, oltre a contemplare l'apporto recato da romanzieri e da narratori per l'infanzia, conclude notando che da tutte queste fonti «viene a declinarsi un'immagine nuova dell'infanzia: portatrice di messaggi e valori, da tutelare e conoscere (in generale e in ciascuno) e proprio perché "il bambino è il padre dell'uomo", può esserlo e deve esserlo, d'ora in poi»⁵⁶. Parole senz'altro condivisibili, che invitano a cogliere la teoria in esame all'interno del più ampio movimento d'idee.

L'elaborazione leopardiana dà quindi un contributo efficace, notevole, destinato a lasciare un segno durevole, sommandosi così ad altre spinte teoriche, tese a delineare dell'infanzia un'immagine nuova e più moderna. Nel suo

⁵⁴ Zibaldone, (3265-3266) 26 Agosto 1823.

⁵⁵ Cambi F., Di Bari C. e Sarsini D., *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Apogeo, Milano, 2012, p. 5.

⁵⁶ *Ivi*, pp.5-6.

insieme, è un discorso senz'altro di alto valore, non esente, però, da qualche motivo di criticità.

Per quanto piene d'interesse, le sue argomentazioni hanno però tutti i limiti di una ricerca fondata, in larga misura, sul caso privato, personale, su quanto, cioè, il poeta aveva osservato su sé stesso⁵⁷ e, al più, sui suoi fratelli. Non si vuole certo negare valore all'introspezione e all'analisi autocentrata, sempre utili nel dare qualche luce all'indagine; ma se un discorso teorico vuole svilupparsi secondo criteri di scientificità, tale forma di contributo è da ridimensionare e da accogliere solo con precise cautele. Vi è sempre il rischio che quanto è stato da lui osservato non sia osservabile da altri⁵⁸, vale a dire che l'esempio riferito non sia bastevole a fondare la generalizzazione. L'argomentazione pedagogica, incentrata sul fanciullo Giacomo, non è quindi suscettibile di estensione. Ben si comprende, poi, come un'infanzia così speciale, da vero *enfant prodige*, si presti molto male a deduzioni e generalizzazioni valide per ogni fanciullo.

A ben valutare, questo è, in fondo, il limite più vistoso della riflessione leopardiana, cui va comunque riconosciuta una finezza d'indagine oltreché una sensibilità rievocativa davvero notevole. Va pure considerato che Leopardi matura nelle prime decadi del secolo decimonono, in un clima culturale non ancora rischiarato dalla psicologia scientifica, dunque senza potersi valere di più mature cognizioni sulla condotta infantile. Questo è da dire a suo favore, dovendosi valutare il discorso nel contesto scientifico del tempo, alla luce, perciò, di una pedagogia ancora pre-attivista, pre-freudiana e pre-sperimentale.

A parte la riserva autobiografica, quando il discorso leopardiano si occupa di fanciullezza si mostra più autonomo che in altri momenti, non subendo influenze etico-politiche; e rivela con chiarezza un tono per lo più osservativo e descrittivo. È poi vero che lo studio sulla fanciullezza non è svolto in vista di alcuna mèta scientifica né pedagogica. E nemmeno punta a fissare una teoria di leggi precise; non mira, cioè, a giungere al nomotetico a partire dall'ideografico. In altri termini, la riflessione di Leopardi non finalizza le sue osservazioni a una sistemazione teorica, ma si limita, pur nelle sue densità, a un piano di mera descrizione.

A ogni modo, Leopardi consegna un catalogo di quadri psicologici accurati, non privi di profonde intuizioni, peraltro suscettibili di futura conferma, la cui elaborazione, svolta spesso *per differentiam*, si vale dell'antitesi con il mondo adulto. La vividezza e la freschezza di questi quadri, autorizza a vedere poi tale lato del suo discorso in luce positiva, edificante, nel senso che può derivarne più di uno spunto per una riflessione sulla didattica.

⁵⁷ È interessante segnalare come tale limite distingua pure il teorizzare di Rousseau, come rileva Metelli Di Lallo nella sua *Analisi del discorso pedagogico*, cit., pp.182-184.

⁵⁸ Questa tendenza si riscontra non solo nel teorizzare sulla fanciullezza, ma più in generale, su qualsiasi tematica. Luporini ha evidenziato questa tipica tendenza a far derivare la teoria dalle vicende personali-esistenziali; e ha segnalato che «quasi sempre in Leopardi la formulazione oggettiva e generalizzata di un'idea è preceduta da analisi del proprio vissuto, di carattere psicologico-esistenziale» (Cfr. Luporini C., *Decifrare Leopardi*, Macchiaroli, Napoli, 1998; p. 227).

Nell'economia della pedagogia leopardiana, la parte sulla fanciullezza è dunque di notevole portata teorica, pur non essendo inserita in una concezione organica e compiuta. Tale mancata integrazione, comunque, niente toglie al suo valore. In conclusione, questo ambito del discorso pedagogico, coincidente con uno dei suoi grandi temi, rivela una profonda sensibilità investigativa e si presta a fornire ancor oggi più d'una suggestione utile a meglio cogliere l'universo dell'infanzia e a più criticamente comprenderne le esigenze educative.

LIBRI RICEVUTI

- AA.VV., *La pedagogia scomoda nel Novecento. Lotte ed ansie della scuola italiana*, "Il Gondo" Scauri (Latina), Edizioni Odisseo, 2014
- L. Artusi, R. Lasciarrea, *Fiorentini per forza e per amore*, Edizioni Polistampa, Firenze, 2010
- W. Benjamin, *Prost e Baudelaire. Due figure della modernità*, Milano, Raffaello Cortina, 2014
- "Bollettino della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», Luglio-Dicembre 2011 e Gennaio-Giugno 2012
- G. Burgio, *Oltre la nazione. Conflitti postcoloniali e pratiche interculturali*, Roma, Ediesse, 2014
- S. Calvetto, *Pedagogia del sopravvissuto. Canetti, Améry, Bettelheim*, Como-Pavia, Ibis, 2013
- G. Cives, *Leggere e scrivere (e insegnare)*, Roma, UniversItalia, 2014
- F. Cortimiglia, *La competenza digitale e le comunità in rete*, Palermo, Edizioni della Fondazione nazionale Vito Fazio Allmayer, 2014
- J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014
- A. Ferrante, *Pedagogia e orizzonte post-umanista*, Milano, LED, 2014
- H.-G. Gadamer, *Educare è educarsi*, Genova, il melangolo, 2014
- F. Giambalvo, *Aneddoti e paradossi*, Palermo, Edizioni della Fondazione nazionale Vito Fazio Allmayer, 2014
- S. Giusti, *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2014
- "Il Colle di Galileo", volume 3, 1, 2014
- P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, Genova, il melangolo, 2014
- E. Marescotti, *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013
- E. Menesini, G. Pinto, A. Nocentini, *Apprendimento e competenza sociale nella scuola*, Roma, Carocci, 2014
- F. Oggionni, *La supervisione pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013
- V. Segreto, «*Il padre di tutte le cose*». *Appunti per una pedagogia del conflitto*, Milano-Udine, Mimesis, 2011
- G. Zago, *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo italiano*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2014

ABSTRACT

Franco Cambi, Beauty saves us! Observations for an aesthetic pedagogy

The experience of beauty has the task to raise the man, but also to save him: the text presents two examples, in poetry (Leopardi) and in novel (Proust).

Rosella Certini, The artistic experience in the Italian school

The man's history speaks an artistic language and the man's evolution can be narrated by the artworks created by human's imagination. The school should rethink about the role of art into educational path of the youth, considering it as a cross instrument for learning and activating a play that alternates to action of creating with the activity of understanding.

Silvia Demozzi, Learning the "language of connections". The value of art in the thinking of Gregory Bateson

The article presents a brief analysis of the role of art in the thinking of Gregory Bateson. This is the starting point for a pedagogical reflection that may emphasize, in the educational processes, the languages of connection, typical of art and metaphor, and may propose alternative paths to «single thought» and simplification.

Mario Gennari, The aesthetic education: foundation and projects

The text presents the esthetic education as a patrimony of human being: it's a task that should be raised strikingly also in school.

Elena Madrussan, Education, subjectivity, literature

What kind of relationship exists between education, subject and literature? In the past this relationship was considered either a learning object or a process of identification with the main character of a novel. After Ricoeur the same relationship can be instead be approached from a different methodological point of view, which creates many new networks of meanings. In this context every literary experience becomes an educational experience and the subject is the restless connection between them.

Paolo Mottana, Rethinking aesthetic in the time of monstrous

The text reads again the notion of esthetic above all as symbolic sensibility, sensibility to the secret language of world, to her intimate correspondences, to the network of affinity in which it's interweaved. Today this sensibility appears secondary and anesthetized, with effects of decline that reflect in many aspects of our life. It's necessary to reactivate as soon as possible this sensibility and the resulting responsibility through the exercise of an accurate and receptive look,

that is central in pedagogy of imagination and in general in artistic practicality. Only by virtue of an improved familiarity with the creative practicality of art in all its educational forms will be possible to give back slowly to man the necessary sensibility to listen the mute message of world and to learn again to inhabit it without violate it.

Clara Silva, Children and art in the "Beauty, Children, Mirò and Contemporary Art" experience

Pedagogy has shown as children's first drawings, pictures and graphic expressions are not simply scribbles: on the contrary, they are real, meaningful outlines of a story. In order to enhance the meaning of children's drawings, the 'workshop' pedagogic-didactic model seems to be the most suited for a similar approach to aesthetic education. In light of these theoretical and methodological premises, this essay illustrates the project experiences carried out in numerous crèches and nursery schools both in Tuscany and some European countries, using Contemporary Art to enhance children's creativity. The project activities involved the children's whole sensorial sphere, together with their emotional experiences, arousing curiosity and promoting children's individuality and harmonic development as well.

Giuseppe Tognon, The Est-hetics of Esthetics: Pedagogy as a Science of Life

The Est-hetics of educating is not a new "special field" in philosophy, but an attempt to move away from the pedagogic experience of art towards a philosophy of experience that surpasses the limitations of a paideia entirely centred on the tenet of what man ought to be. The study of the concept of beauty, from the kalokagatia of the ancient Greeks, to the crisis of esthetic formalism in the 20th century, help us to understand that, to make pedagogy a science of life, it is necessary to move away from the disconnect between form and content and think again about the dialectic between critical thinking and that awareness of reality and beauty which is as much a part of our daily life as breathing.

Daniele Branca, The System of Children and Youth Choirs founded by Abreu in the occidental context

The System of Children and Youth Choirs and Orchestras founded forty years ago by Josè Antonio Abreu in Venezuela, has become a significant alternative to the social ills faced by children and young people of the most disadvantaged neighborhoods of the South American metropolis, not only drugs and crime, but also the nihilistic logic that lacks all hope. It makes sense to transfer this experience in the wealthy West where the discomfort takes different forms? The answer is positive: music made together is ideal for sharing basic social values, construction of meaning and important experiences. The group is a perfect example of positive interdependence, commitment and responsibility, emblem of the community, micro-ideal society. Tolerance, inclusion, shared goals: values that can be a solution as well for our ills (bullying, eating disorders, depression, immaturity, inability to decision and commitment, dependence on families etc.). The System of Abreu is the credible alternative to the traditional way of teaching music, cold and elitist, and it stresses the importance of teachers in their role of great responsibility, both pedagogical and psychological.

Giuseppe Burgio, Intellectuals caught in the trap. The postfordist university and the formation of cognitariat

In post-Fordism has now emerged the figure of cognitive workers, who work through communication, symbols and the relationship. Among these should be placed also precarious intellectual workers, that the article fits into the theorist landscape of Italian post-operaism. The analysis deals with the plan of social building and education of precarious cognitive workers. In this perspective, the precarious researchers of Italian universities (PhDs, PostDocs, temporary teachers etc.) appear to play a central role because they exploit themselves and simultaneously educate cognitive workers of postfordism into submission and obedience. To this aim seems to tend the process of restructuring of the university system.

Stefania Carioli, Toward an innovative pedagogy of reading

This paper presents a reflection on the subject of traditional reading and digital reading, and focuses on the pedagogical implications when moving from print to a digital reading environment. It stresses out the differences between the digital reading of the texts, such as the e-books, and the digital reading on the Internet. Based on the acquisitions coming mainly from the neuroscientific scope, it suggests the complexity of online reading is not favorable to the readers who are at the beginning of their path of literacy. The paper notes that for the novice readers is more appropriate to read both on printed page and on digital content that maintain largely the printing features - such as stability, linearity, the fulfillment of the content. These features attract the full attention of the reader and encourage the development of cognitive processes at the base of a deep reading. These processes must be strengthened especially at the beginning of the reading learning process.

The online reading can be addressed later, using metacognitive techniques and self-regulated strategies that accustom the reader to stop on a text and to monitor his/her comprehension, to resist a superficial reading, and to engage the research for a deeper meaning.

The article emphasizes the importance of integrating the two forms of reading and to promote the best of both literacies.

Giacomo Cives, Maria Montessori between science, spirituality and secularism

Has Maria Montessori an religious horizon? Yes, she have, but it's laic and cosmic. It's tied to her scientific education and to the cultural context in which she lived.

Simone Z. Moschen, Carla K. Vasques, Luciane P. Simiano, Psicanalisi, educazione speciale e formazione degli insegnanti

The text studies the special education in Brazil and describes an experience about a continuing education course addressed to teachers that work with children and made by researchers of differ field of knowledge (pedagogy, psychology, philosophy and psychoanalysis).

Giuseppe Pillera, Collaborating online in order to educational planning

How can we support group collaboration about designing human and social change? This paper reports three years of blending laboratory at university course about pedagogic models for educational planning and it especially explores about methodology, tools, participants, activities and assessment, with regard to group-based collaborative writing set in a specially made web environment

Marco Salis, Aristotle's humanism in politics, knowledge and education

According to the author of this study, the nature of Aristotle's work is, at the same time, humanistic and anthropocentric, unlike Plato's work, which is humanistic and theocentric. The author arrives at this conclusion through examination of the philosopher's pedagogical ideas: the definition of the purposes and means of education is related to the quality of the responses on the organisation of human societies, on the problem of the common good, and on the nature of man both as a rational being and with reference to his place in the natural world.

Viviana Segreto, Forms of Life and Educational Relationship

The aim of this paper is to show that the main object of pedagogical research is relationship among people who share the same context. The analysis follows a linguistic approach, from a theoretical and metaphysical kind of language to a language of forms of life.

After the linguistic turn, particularly in Ludwig Wittgenstein, forsaking a Platonic language means throwing language in forms of life, and blending it with people and their lives. So an educational process has to leave the unique, traditional pattern to open itself to different voices of life.

Michele Zedda, Notes on childhood in Leopardi's conception

Childhood is a central topic in Leopardi's literary production. The poet describes the child's mind very carefully: his memory, imagination, attention and his peculiar points of view. These descriptions haven't a direct pedagogical purpose, but it is possible to find in them important ideas on education.

I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO

FRANCO CAMBI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

CRISTIANO CASALINI

Ricercatore di storia della pedagogia, Università di Parma

ROSSELLA CERTINI

Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

SILVIA DEMOZZI

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Bologna

MARIO GENNARI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Genova

ELENA MADRUSSAN

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Torino

FRANCESCO MATTEI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre

SIMONE Z. MOSCHEN, CARLA K. VASQUES E LUCIANE P. SIMOANO

Docenti di pedagogia, Università di São Paulo (Brasile)

PAOLO MOTTANA

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Milano Bicocca

MARCO SALIS

Associato di storia della pedagogia, Università di Cagliari

VIVIANA SEGRETO

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Palermo

CLARA SILVA

Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

GIUSEPPE TOGNON

Ordinario di Storia della pedagogia, Università di Roma LUMSA

MICHELE ZEDDA

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Palermo

DANIELE BRANCA

Dottorando di ricerca, Università di Firenze

GIUSEPPE BURGIO

Esperto di pedagogia

STEFANIA CARIOLI

Dottoranda di ricerca, Università di Parma

GIUSEPPE PILLERA

Esperto di pedagogia

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengono enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi per e-mail al seguente indirizzo: cambi@unifi.it

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazioni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....'.....'.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall’inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. CAMBI, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l’esponente indica il numero dell’edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. BETTI, *L’Opera Nazionale Balilla e l’educazione fascista*, cit.

Si usa Idem (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore.

Es.: L. TRISCIUZZI, *Il mito dell’infanzia dall’immaginario collettivo all’immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell’educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell’educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. FEDERICI VESCOVINI, «Arti» e filosofia nel secolo XIV. *Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. ULIVIERI, *Storia della pedagogia*, in F. CAMBI, P. OREFICE, D. RAGAZZINI (a cura di), *I saperi dell’educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. CATARSI, *Riforma dell’università e professioni socio-educative*, in «Studi sulla formazione», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell’ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l’autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L’autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l’indicazione dell’autore, del titolo dell’opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell’anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l’uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell’opera. Es.: J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia. 1949.