

Studi sulla formazione

ANNO XV, 2-2012

Firenze University Press
2012

Studi sulla formazione

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XV, 2-2012

FONDATARE

Franco Cambi

DIRETTORI SCIENTIFICI

Alessandro Mariani, Daniela Sarsini

COMITATO DI DIREZIONE SCIENTIFICA

Flavia Bacchetti, Carmen Betti, Antonio Calvani, Enzo Catarsi, Giulia Di Bello, Paolo Federighi, 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, 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, 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, Marielisa Muzi, Carlo Nanni, Fritz Osterwalder, Carlo Pancera, Franca Pinto Minerva, 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; rossella.certini@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.

© 2012 Firenze University Press

Printed in Italy

INDICE

Editoriale	5
Saggi	
ROSSELLA CERTINI, <i>The intelligent Search: Some Considerations on the Montessori Method</i>	7
COSIMO DI BARI, <i>Tra antiutopia e pedagogia: analisi di modelli e funzioni critiche</i>	13
ELENA MIGNOSI, <i>La formazione dei genitori: un modello di intervento in contesti socio-culturali "a rischio"</i>	35
CARLO OREFICE, <i>"Dolore, nascita e morte" in una prospettiva multiculturale. Considerazioni formative su alcuni concetti chiave inerenti l'identità degli infermieri</i>	49
VIVIANA SEGRETO, <i>Dal Mithos al Logos. Genealogia della Pedagogical Turn</i>	73
BRUNELLA SERPE, <i>Giuseppina Le Maire: passione civica, attivismo sociale, impegno educativo</i>	83
GIOVAMBATTISTA TREBISACCE, <i>Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca</i>	93
LAURA VANNI, <i>La paggeria: una scuola alla corte del principe</i>	103
MICHELE ZEDDA, <i>Note sull'"antipedagogia" in Leopardi</i>	121
MICHELE ZEDDA, <i>Leopardi educatore degli Italiani: i giovani e la coscienza civile. Annotazioni</i>	139
Articoli	
EMANUELA CAIONE, <i>Competenze, assi culturali e discipline. Un'esperienza di progettazione didattica a Monteroni d'Arbia: note</i>	153
FRANCO CAMBI, <i>La pedagogia generale oggi: le tensioni interne</i>	167
FRANCO CAMBI, <i>Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)</i>	171
MAURA DI GIACINTO, <i>Per una storia del rapporto tra alimentazione e diversità culturali</i>	177
ANGELA GIUSTINO VITOLO, <i>Interculturalità, quando? Brevi note per una metodologia interculturale</i>	183

PATRIZIA PICCI, <i>Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti</i>	191
ROBERTO TOSCANO, <i>L'uomo oltre l'uomo. Übermensch, Hypermensch, Multimensch: ipotesi pedagogiche e competenze 'speciali' nell'uomo tra il XIX ed il XXI secolo. Una prospettiva di ricerca</i>	201
Recensioni	
FRANCESCO SUSI, <i>Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati</i> , Armando, Roma, 2012, di Gaetano Bonetta	209
AA.VV., <i>La Chiesa gerarchica e la Chiesa di Dio</i> , "MicroMega", 2012, 7, di Franco Cambi	210
VANNA BOFFO (a cura di), <i>Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici</i> , Simplicissimus Book Farm, Milano; 2012; ENZO CATARSI, <i>La fantasia al potere. Gli scrittori dei bambini tra gli ultimi due secoli</i> , Roma, Armando, 2010, di Franco Cambi	211
CRISTIANO CASALINI, <i>Aristotele a Coimbra, Il Cursus Conimbricensis e l'educazione nel collegio di Arti</i> , Roma, Anicia, 2010, di Franco Cambi	213
BRUNO TOGNOLINI, <i>Le filastrocche delle Melevisione</i> , Roma, Gallini, 2011, di Franco Cambi	215
LUCA TOSCHI, <i>La comunicazione generativa</i> , Milano, Apogeo, 2011, di Franco Cambi	216
EMANUELA TOFFANO MARTINI, PAOLO DE STEFANI (a cura di), "Che vivano liberi e felici", Roma, Carocci, 2012, di Daniela Sarsini	217
PAOLO NESPOLI, <i>Dall'alto i problemi sembrano più piccoli. Lezioni di vita imparate dallo spazio</i> , Milano, Arnoldo Mondadori, 2012, di Roberto Toscano	218
DAMIANO FELINI (a cura di), <i>Video game education</i> , Milano, Unicopli, 2012, di Romina Nesti	220
MARIA RANIERI, <i>Le insidie dell'ovvio</i> , Pisa, ETS, 2011, di Romina Nesti	221
EMANUELE ISIDORI, HEATHER L. REID, <i>Filosofia dello sport</i> , Milano, Bruno Mondadori, 2011, di Cosimo Di Bari	223
Libri e riviste ricevuti	225
Abstract	227
I collaboratori di questo numero	231
Norme redazionali per i collaboratori della rivista	233

EDITORIALE

Il presente numero della rivista si presenta come totalmente miscelaneo. Come una “deviazione” rispetto alla regola seguita negli ultimi fascicoli, rigorosamente articolati con un “dossier” quale *incipit*. Ma la presentazione di molti articoli da parte di colleghi, anche per ragioni “concorsuali”, ha imposto di dare spazio a più voci, a più temi, a più problemi.

A testimonianza anche della ricchezza della pedagogia: nei suoi approcci, nei suoi “oggetti”, nella sua articolazione e anche nella sua “forza” attuale. Attualità nella società complessa, in cui i processi educativi si assommano, si attraversano reciprocamente, si declinano in modo dialettico e interattivo. Sempre di più. Attualità nella società del disincanto, che rende sempre più inquieti i processi formativi, più “alla deriva”, se non reagiamo in prima persona nella propria progettazione di esistenza e/o ricostruzione di senso, in sé e nel reale. Attualità nel tempo della “cura sui” che si dispone come il vertice del formarsi e del prendersi cura in prima persona. E per tutta la vita.

I vari saggi e articoli fissano proprio questo “stemma” articolato, disseminativo, ma integrato del fare-educazione e del pensare-pedagogia. E ci testimoniano un pensare-l’-educazione in modo plurale, ma centrato su approcci (articolati sì, ma convergenti *en méthode*) di tipo critico, connessi a una “pedagogia critica” che si fa paradigma regolativo e operativo al tempo stesso. Certo una “pedagogia critica” sviluppata in modi diversi, ora più teorici ora più operativi oppure più storici, ma ben contrassegnata dal suo pensare mai dogmatico, mai “banausico” (ovvero tecnicistico, come diceva Platone), mai semplicemente ostensivo, bensì riflessivo *sempre*.

Certo nei prossimi numeri torneremo anche ai dossier. Ne abbiamo in cantiere due per il 2013, speriamo. Uno dedicato alla “cosiddetta” Scuola di Firenze (da Codignola, a Borghi e Santoni, su su fino ad oggi) e al suo modello neopragmatistico da critico e aperto: che da Dewey e tenendo fermo Dewey risale a Marx, a Adorno, a Foucault e oltre, rinnovandosi, articolandosi, sviluppandosi sempre in modo critico e dialogico. Un modello maturo e di viva attualità, ci pare. L’altro dedicato ai modelli (e tutti critici, complessi, dialogici, di grana fine) della *Italian Theory of Education*, riletta anche nel suo intreccio internazionale e declinata proprio nella sua dimensione di intenzionalità e sulla *ricchezza* di quei modelli. E ricchi nel dialogo, nell’articolazione, nella finezza del loro disegno.

Con ciò speriamo di affinare ancora più proprio quella “pedagogia critica” che è, ormai, paradigma... planetario ma da coltivare poi in molte forme e secondo varie tradizioni. E quella italiana, a Firenze, a Bologna, a Milano, Genova, Cagliari, Napoli, Messina, Palermo e in altre sedi universitarie, si presenta come particolarmente densa e significativa.

In questo numero della rivista di essa si è messa a fuoco soprattutto l'*applicazione* su molte frontiere e la *fedeltà* (pur per molte vie) al modello... regolativo.

I Direttori

SAGGI

The Intelligent Search: Some Considerations on the Montessori Method

Rossella Certini

“Within the child is the man he will become”

The Montessori “method” still today arouses much debate. And for the complexity of the figure of the Italian scientist both for the presence, still large at the international level, of its schools (Cives, 2001).

The educational contents of the method, such as *freedom of inquiry* and the *scientific mind* of the child have found many supporters among educators and students of all ages as well as detractors, as Kilpatrick and his supporters (R. H. Beck, 1920; W. Kilpatrick, 1914).

In her travels in the U.S. A and many other countries, such as India and the Netherlands, the Italian doctor had exposed her theories on the child’s ability to self-manage his educational process, and she had focused on the concept of schools of kids friendly. “An evidence of the correctness of our educational work is the happiness of the child” and also “Never help a child while he is performing a task in which he feels he can succeed” (Montessori, 1909). Montessori pointed primarily on scientific pedagogy, arguing that this would require a new scientific approach in education. She argued that “Children work on their own conquering the active discipline, such as the independence the actual daily life, such as the progressive development of intelligence” (Montessori, 1970, p. 346).

Maria Montessori, as a doctor, holds in great esteem the senses, motor skills of the child, the body united to the mind and, ultimately, intelligence. She has an idea of education that concerns man in his entirety and complexity, and this above all thanks to her studies, including positivism, anthropology and medical science. Due to this, she develops a strong dislike for the verbalism and traditional school systems that limit and condition the natural intelligent search of child. In the method of Maria Montessori there was no space for any kind of *a priori* reflection but she believed in the development of a real observation for each action carried out by children.

The idea of “whole man” is bound to be a “citizen of the world”. Her educational and scientific theories have been consolidated through cultural exchange, the encounter with other cultures and other ways of life. Through her many trips she understood the needs of different cultures and especially the supranational contents of the “method” that she was experiencing and in which much she believed. A method, that had placed at the center of its theory, the liberation of childhood and had actually shown the means and tools to achieve this. *Within the child is the man he will become*, Maria Montessori argued and the school’s task is to encourage children to grow into responsible adults.

All this is not to forget because it is the basis of lasting success, even today, of the Montessori educational lesson (Cives, 1994).

The World at Hand

Montessori, as already said, believed in the scientific approach in education. One of the most important strategies of work, described in detail from her earliest works dedicated to the educational method, is *scientific observation*.

This should not simply look at the child, but all the dynamics that lead him to make discoveries and are based on his spontaneity. To be able to discover things, and learn, the child must have a *world at hand*. An environment more friendly would certainly facilitated the learning and development of personal attitudes, and this was the first step towards the *emancipation* of children. The *environment* in the Montessori method plays a fundamental part. First of all, it must allow free development of the child, allowing him to express itself freely and to perform spontaneous activities.

There are two important elements that are worth sounding better and have been valued by many scholars of Montessori: *scientific observation* and *environment friendly*. The Montessori has his theories on the importance of scientific observation to the two scientists Itard and Séguin, and in their studies she finds the foundations of his educational thought. Any type of measurement can reveal the complexity of human beings, therefore, the scientific observation is “human relationship”. Human beings are transformed through a calibrated relationship between material, mental and environmental objects. This transformation requires study and research.

The object to be observed is complex because each child is characterized by unique aspects. Montessori states the observation, to be scientific, not on an artificial context but in a situation as familiar as that of your own home. She expresses disappointment on traditional school environments which repress every aspect of the child’s spontaneous. With Montessori emerge the image of the *natural child*: he is the expression of creative energy and the future world. Due to this, the school must change its appearance and get rid of coercive ideologies which have homologated the action of teachers. “Ordinarily, even with the best of parents and the best of teachers, the notion still seems to linger that in every child there is a trace of the old Adam which at times must be sternly repressed, even occasionally by corporal punishment. Dr. Montessori’s method

is the exact antithesis of this. Help the child to manifest the good in itself rather than presuppose the evil in its nature” (Burrows, 1912, p. 331). The romantic idea that we had of the child is replaced by a new image of him: he has a rational mind, he is calm, focused in his work and, if the environment helps him, he is responsible for every action he takes and all objects with which he works.

This brings us to another important concept: *self-education*. Giacomo Cives, in his studies dedicated to the great Italian scholar, looks carefully at this issue and considers it one of the most current elements of the Montessori method. The child is the protagonist of the educational process, and he is capable of the highest constructive engagement and re-elaborating. This is carried out not only at the sensory level but also moral, spiritual and intellectual. That ‘s why we can say that Montessori had very complex idea of human nature. *Never help a child while he is performing a task in which he feels he can succeed*: these activities can facilitate the development of *scientific attitude* in children (Cives, 1994).

The environment and the objects in it play a key role in the scientific development of the attitude of the child because the self-education can only be realized with the encounter with the environment. A messy and confusing environment creates chaos in the mind of the child, an environment prepared and organized helps to develop sensitivity, to heal the moral and social aspects of personality, support the intelligence of the child until reaching the early acquisition of writing, which is a process that requires especially clarity and simplicity. Idea is to create an environment suitable for the freedom of the child and this requires structured and diversified materials which allow children to act freely and freely build their own educational path. Always subject to the same objects and other people.

The thought of Montessori is very complex and articulated. The idea of education is linked to that of emancipation, growth, freedom, and, not least, of democracy. We must always remember that behind her proceed supervises a thought that has been formed over time by the exchange between different sciences and this wealth of values and approaches is crucial to give substance to his educational ideal, more and more focused on the ability to self-learning of children.

What role do the adults in this method? “With my method the teacher teaches little, observes a lot, and especially has the function of directing the psychological activities of children and their physiological development. So I changed the name of a teacher in one of director” (Montessori, 1970, p. 179). Teacher must be humble in the sense that he must not substitute to the nature of child, but only remove the barriers that prevent his full and complete unfolding. The teacher does not teach to the child *his truth*; he does not try to transfer to him his knowledge but he *directed* the child’s activities. Activities that allow child to develop his spirit so free; to free his immense energies and potentials that society and the traditional school instead compress relentlessly. “The teacher attitudes toward children’s capabilities did not grow from a philosophical view point imposed on a classroom situation; rather it grew from his close observation of children over a period of years, in which he discovered

that even the very youngest among them were capable of forming an *embryonic society*. Teacher determinate that democracy would be not forced on the children, any more than it should be taken from them. The only way in which it should encouraged would be to prepare the environment in such a way that the democracy would being to evolve naturally” (Lowell Krogh, p. 178). The figure of the teacher is elevated to the level of scientist who observes and interprets the levels of growth and maturation and which is able to structure the environment in such a way as to achieve the first step for the construction of a democratic society (as Dewey had already said).

The Child Bearer of Freedom and Builder of Democracy

In an article of 1964 Martin Mayer strongly criticized the American school because it does not helped the children of the poorer classes on their path of growth and empowerment. Especially the children of the slums that were usually considered as unintelligent and misfits. “Since the Second World War, the gap has steadily widened between the educational accomplishments of middle-class children and of working-class children (particularly of Negro working-class children). Insensibly, our methods of instruction and our curriculum have come to assume greater and greater contribution by the home of education of the child; and where these contributions are lacking, the school are simply ineffective” (Mayer, p. 33). The contributions, he says, are usually distributed in many more schools of the upper classes and is thus creating a vicious circle; “because the school is ineffective, it is assumed that the child is no good, a preposition which is then verified by the class-biased IQ test; and because the child is no good, his teachers must not try to teach him much, for fear damaging his mental health, until he finally emerges from the descending spiral, into the gutter, barely literate and thoroughly incompetent. This procedures is called *democratic*, because teachers are always telling the child about democracy, and supervisors are always telling teachers about democracy, and the supervisors of the supervisors are always telling the public about democracy” (Id.). These are just pretexts to continue to discriminate against the poor, leaving them on the margins of society, says the author who wrote the introduction to the volume of Maria Montessori *The Montessori Method* republished many times and in many different versions in the U.S.A. “But all will agree, with varying enthusiasm, that extensive and intelligent pre-kindergarten and kindergarten programs would be a help, and in this context there is no escaping the work of Maria Montessori” (Id.). Montessori was interested not merely in a better system of education but in *human regeneration* and this is a process that is only possible if the school system changes. The scholastic method should serve as an instrument of education for democracy. Between the 20s and the 50s of the last century Montessori offered to the world a new movement of active education that placed at the center *the child builder of democracy and freedom* because the children of Montessori schools could experience firsthand what it means to behave in a democratic manner

within their spaces. The Montessori child is responsible for his actions and because of this he experiences what true democracy: it is what to do with others and for others without losing sight of his individual growth.

The greatness of Montessori method is the earliness with which they develop certain human feelings and attitudes such as generosity, availability and empathy. These attitudes are crucial for building democracy and learn to live in it. But the Montessori school offers children the opportunity to develop them, thanks to the method it offers: freedom of action, but a responsible choice of actions to be taken to avoid damaging the things other children, and to achieve a positive end of the projected. This is not just a practical exercise but it is the result of a free and critical thinking which grows and asserts itself through experience.

“It is not considered that there are two forces in human life: the one on the training period of man (the child) and the one on the social activities of construction (the adult) and that they are so highly integrated that if we do we can't neglect the first to reach the other, we do not consider that to get the rights of the adult we have to go through the child. [...] The first human right, a fundamental right, it must recognize the right of children to be helped to surpass the obstacles that may hinder, suppress, divert his construction energies, removing the security, of one day, becoming man, efficient and balanced. [...] The child has a fundamental role in the human construction. If we recognized the dignity and rights of the workers, must recognize the dignity of the worker who produces the man. Based on this assertion of dignity we must ensure the child has the right and freedom to grow and develop into full bloom, because he can, with all his faculties contribute to human progress, and thus fulfilled the task that nature has entrusted to him” (Montessori, 1952, p. 13).

Montessori recognizes in the child the first manufacturer of democracy because in him is the future of society and society should offer more facilities to help him carry out his task. The school should therefore cultivate the creative energies of child raising his spirit above the brutal human disputes. The scientific pedagogy can help build the most suitable routes to achieving this goal and Montessori worked all her life so that her theories would become instruments of human emancipation.

Educating for Democracy: Final Considerations

The theme of education for democracy lends itself to many different treatments according to the point of view used or spectrum of phenomena under consideration. The concept of education can refer to learning activities or educational training activities extended in time and space, or to specific training techniques and to more general processes of socialization. The concept of democracy can relate to the life of the institutions, the many forms of civic engagement, to the sharing of knowledge and the complexity of human relationships. According to some, democracy itself can be defined as a place of learning and from this point of view, democracy acquires a general meaning: to educate for democracy is democracy itself.

Through civic and cultural activism, the school could become the place to experience the democratic attitude. Montessori thought of a specific action for the construction of shared democratic ideals, to promote a common understanding and to change the conditions of marginalization of the weakest. Have the kids to do these things and that is why that Montessori called them *democracy builders*. Children want to know the reality “live”, without mediation. Children want to be protagonists of their life and this is a natural instinct that they possess. For Montessori is important to invest energy to train this democratic instinct for the creation of a *new humanity* and complete men and this is the primary task of the school. The project Montessori was an innovative project, a project which supported good educational practices. Children have never been passive in this educational dimension but “main actors” and it was perhaps the newest element, which gave democracy a form entirely new. Is this method still actual today? I think it would be wrong to underestimate the contribution that it could be yet to come.

Bibliography

- R. Beck., *Kilpatrick's Critique of Montessori's Method and Theory*, Studies in Philosophy of Education.
- M. Bloom, *Primary Prevention and Early Childhood Education: An Historical Note*, The Journal of Primary Prevention, Vol. 24, No. 3, Spring 2004.
- H., Burrows, *Spontaneous Education: The Montessori Method*, Contemporary Review, 102, July/Dec., 1912.
- G. Cives, . Cives, *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- G. Cives, *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, Pisa, ETS, 2001.
- J. Cossentino, *Ritualizing Expertise: A Non-Montessorian View of the Montessori Method*, American Journal of Education, vol. 111, n° 2, february, 2005, pp. 211-244.
- W. Kilpatrick, *What America Thinks of Montessori's Educational Crusade*, Current Opinion, 56, February, 1914, 127-129.
- S. Lowell Krogh, *Preschool Democracy – Ideas from Montessori*, Social Studies, n° 75, July/Aug., 1984, pp. 178-181.
- M. Martin, *Schools, slums, and Montessori*, 37, 6 (1964), pp. 33-39.
- M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Città di Castello, Casa Editrice S. Lapi, 1909, second expanded edition, Loescher & C., Roma 1913.
- M. Montessori, *Il cittadino dimenticato*, in “Vita dell'infanzia”, 1, 1952.
- M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Milano, Garzanti, 1970 (I ed. 1936).

Tra antiutopia e pedagogia: analisi di modelli e funzioni critiche

Cosimo Di Bari

1. *Utopia e antiutopia: definizioni*

Tra letteratura e formazione intercorre uno stretto rapporto, dal quale pedagogia e filosofia dell'educazione possono trarre molteplici occasioni di riflessione, di indagine e di ricerca. Si pensi, ad esempio, ai romanzi di formazione ottocenteschi, all'autobiografia o agli studi sulla formazione culturale dei grandi autori letterari. Ma può essere utile anche considerare un genere letterario che, seppure poco indagato finora in ambito pedagogico, possiede un ruolo potenzialmente interessante, soprattutto per la funzione critica e regolativa della pedagogia: l'antiutopia. Spesso, scrittori e intellettuali si sono serviti di questo genere per rivolgere rilevanti, incisive e radicali critiche alle società, alle istituzioni, ai centri di potere e ai sistemi politici. Lo sguardo di questi autori è risultato talvolta "apocalittico"¹, anche se ciò non significa che esso sia stato distruttivo, demonizzante e fine a se stesso: la descrizione di "luoghi altri" degenerati e condotti da vari fattori alle estreme conseguenze, spesso, esprime anzi una tensione utopica. Tali scenari, infatti, secondo gli autori che si sono serviti dell'antiutopia, possono non soltanto agire da monito ma anche consentire la costruzione di mondo *altro*, capace di fronteggiare le possibili degenerazioni che, in ogni epoca e in ogni contesto culturale, minacciano l'uomo.

L'antiutopia, detta anche "distopia", per molti autori non è soltanto un genere letterario, ma anche una "tecnica", utilizzata per condurre raffinate analisi ed efficaci denunce sul funzionamento standardizzato ed omologante della società, sul ruolo almeno potenzialmente "panoptico" delle nuove tecnologie, sulla possibile perdita di identità del soggetto conseguente all'industrializzazione (della produzione, della società e al tempo stesso della cultura), ma anche sulla possibilità di smarrire quelle forme di cultura che hanno carat-

¹ Nel senso dato all'etichetta da Umberto Eco in *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.

terizzato la nostra civiltà nei secoli passati. Definire l'antiutopia, descriverla e tentare di comprenderla, impone una riflessione preliminare – che non ha la pretesa di essere esaustiva – sull'utopia, dato che essa si inserisce proprio sulla scia della tradizione del pensiero utopico. Mentre il mito guarda al passato e fonda la propria legittimazione sulla fede nella propria autenticità, l'utopia si rivolge al futuro e si basa, fin dalla sua origine, su una finzione che individua un ideale “non-luogo”², descrivendone dettagliatamente i connotati e le caratteristiche. La tensione utopica – sia che venga intesa come “utopia della fuga” o come “utopia della ricostruzione” – ha rappresentato un modello di pensiero al quale vari filosofi hanno fatto ricorso fino dall'antichità (si pensi già alla *Repubblica* Platone) e ha attraversato la storia della filosofia. Dopo Platone, anche se non mancano autori che ne hanno fatto ricorso³, è a partire da Tommaso Moro che l'utopia viene utilizzata come una vera e propria forma letteraria e come una strategia narrativa, capace di mostrare la vita e l'organizzazione di società strutturate secondo modelli ideali. Come fa notare Krishan Kumar⁴, l'utopia ha fatto la sua comparsa e si è affermata soprattutto nei momenti di crisi e nei periodi di svolta della storia della civiltà occidentale: ciò può essere considerato valido a partire da Platone, passando per S. Agostino, Moro, Campanella, Bellamy, Morris e tutti gli autori che se ne sono occupati nel corso del Novecento⁵.

La definizione di “utopia” è stata a lungo tema di un dibattito tra autori provenienti da vari ambiti disciplinari, dalla filosofia alla sociologia, fino alla critica letteraria. Per Ernest Bloch, che contesta l'equiparazione tra “utopia” e “impossibilità”, l'uomo sarebbe spinto a cercare la verità da uno “spirito dell'utopia”, che consentirebbe di cogliere il “valore del possibile”, inteso come forza vitale o progetto ideale di un futuro al quale tendere con l'obiettivo di “imparare a sperare”⁶. Mannheim legge l'utopia in stretta correlazione con l'ideologia: se quest'ultima è da riferire alla classe “dominante”, l'utopia rappresenta invece il pensiero delle classi “dominate” ed ambisce, anziché alla

² L'etimologia greca del vocabolo coniato da Tommaso Moro per l'omonima opera, “*ū-*” e “*tópos*”, richiama proprio al concetto di “non luogo” o di luogo diverso da quello attuale. Al tempo, stesso il vocabolo proviene anche da *eu-topia*, e si riferisce ad un modello del vivere considerato “buono” e “felice”.

³ Cfr. le analisi di L. Mumford, *Storia dell'utopia*, Roma, Donzelli, 1997 e di J. Servier, *Storia dell'utopia*, Roma, Edizioni mediterranee, 2002: nei due testi vengono citati in particolare Plutarco per la sua *Vita di Licurgo*, Cicerone per il suo saggio sullo stato e Sant'Agostino per la “città di Dio”, ma anche Johan Valentin Andrae per *Cristianopolis*, Bacone per *La Nuova Atlantide* e Tommaso Campanella per la *Città del sole*.

⁴ K. Kumar, *Utopia e antiutopia*, Ravenna, Longo, 1995.

⁵ Come spiega Mumford nella sua *Storia dell'utopia*, scritta nel 1922, tradotta in italiano nel 1962: “Per lungo tempo l'utopia è stato un altro nome per definire l'irreale e l'impossibile. Noi l'abbiamo posta in antitesi col mondo; in realtà sono le nostre utopie che ci rendono il mondo tollerabile” (L. Mumford, *op.cit.*, p. 11).

⁶ E. Bloch, *Lo spirito dell'utopia*, Firenze, La Nuova Italia, 1964.

conservazione della realtà esistente, alla sua trasformazione⁷. Come scrive lo stesso Mannheim, “noi consideriamo come utopie tutte le idee (e non solo le proiezioni dei desideri) trascendenti una situazione data, le quali hanno comunque un effetto nella trasformazione dell’ordine storico-sociale esistente”⁸. Servier, criticando proprio Mannheim⁹, sostiene che l’utopia sia “la reazione di una classe sociale, la visione rassicurante d’un avvenire pianificato, che esprime con i simboli classici del sogno il profondo desiderio di ritrovare le rigide strutture della città tradizionale – l’appagamento del seno materno – in cui l’uomo, sollevato dal libero arbitrio e da ogni responsabilità, s’imprigiona con sollievo nella rete di corrispondenze e dei divieti”¹⁰.

Se tra il XVI e il XVIII secolo l’utopia riveste una funzione puramente immaginativa, critica e contemplativa, con la rivoluzione industriale gli autori che ricorrono all’utopia sembrano avvertire la necessità di un pensiero di tipo costruttivo, capace di affrontare i problemi tecnici relativi all’organizzazione politica ed economica della società¹¹. Alla fine dell’Ottocento e agli inizi del Novecento poi, forse per la consapevolezza che la vittoria del socialismo non è così imminente come era stato immaginato nei decenni precedenti, l’utopia viene rilanciata come “tensione critica” ed immaginativa. Anche se, come spiega Kumar, il Novecento è stato un secolo contraddistinto da eventi che hanno distrutto l’ottimismo utopico (guerre mondiali, totalitarismi, minacce di guerra fredda, etc.), forse grazie proprio a queste paure l’utopia è andata incontro ad una rinascita, trovando nuove frontiere anche nel femminismo e nell’ecotopia¹².

Come già fatto notare, comunque, l’utopia non è soltanto riflessione filosofica e tensione immaginativa/critica¹³, ma è anche esercizio narrativo: questa

⁷ Per Mannheim, mentre le ideologie sono da intendere come “idee situazionalmente trascendenti” che non riescono a mettere in atto i progetti in esse impliciti, “utopici possono invero considerarsi soltanto quegli orientamenti che, quando si traducono in pratica, tendono in maniera parziale o totale, a rompere l’ordine prevalente” (K. Mannheim, *Ideologia e utopia*, Bologna, Il Mulino, 1957, p. 194).

⁸ *Ivi*, p. 208.

⁹ Sostiene Servier che “la maggior parte delle utopie non hanno avuto l’effetto di trasformare l’ordinamento storico-sociale preesistente, altre non hanno retto al tentativo di essere realizzate. L’utopia non è ‘situazionalmente trascendente’, anzi è immessa nel presente, come un sogno ha le sue radici nella vita vera” (J. Servier, *op.cit.*, p. 24). Continua Servier: “tutte le utopie sono religioni dell’Uomo, risparmiandogli le angosce della meditazione sul senso della sua avventura terrena e fornendogli una chiara finalità. Da Platone a Saint-Simon, a Fourier o a Cabet, diversi riformatori politici sembrano aver voluto ritrovare nell’uomo la visione rassicurante di un avvenire ordinato per l’uomo, specchiandosi nelle acque primordiali del sogno” (*Ivi*, p. 25).

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ K. Kumar, *op.cit.*

¹² Per i due temi esemplificati si vedano in particolare le opere di U. Le Guin, *The Dispossessed*, New York, Harper & Row, 1974 e di E. Callenbach, *Ecotopia*, Milano, Mazzotta, 1979.

¹³ Sull’utopia in pedagogia cfr. M. Baldini, *Utopie pedagogiche*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, pp. 12164-5; M. Manini, *La “ragione” come utopia*, in M. Contini

prassi letteraria, già consacrata in Francia da Étienne Cabet col suo *Il viaggio in Icaria* e da Charles Fourier col suo socialismo utopico, diventa più diffusa tra la metà dell'Ottocento e gli inizi del Novecento. Sempre a partire da questi anni, accanto ad essa prende corpo anche il genere letterario dell'antiutopia, nel quale viene ad alterarsi il rapporto tra utopia e realtà. Se nell'utopia viene configurata una realtà immaginaria positiva e auspicabile rispetto alla condizione reale, nell'antiutopia il "non-luogo" diviene una degenerazione verso la quale l'uomo rischia di condurre la civiltà e al contrario la condizione attuale (e reale) diventa una sorta di "mondo incontaminato" da preservare o al quale è necessario aspirare. Data questa "inversione" tra utopia e realtà, questo genere letterario (ma si potrebbe dire questo "stile di pensiero") inevitabilmente ha spesso assunto una carica "apocalittica": ovvero se l'utopia corrispondeva ad un sogno, l'antiutopia può essere paragonata a un incubo¹⁴. Per Servier è a partire dal XX secolo, in seguito alle profonde trasformazioni che andavano configurandosi in ambito politico e sociale, che l'antiutopia ha cominciato ad affermarsi: "quando fa la sua comparsa, con i tecnocrati, una nuova aristocrazia [l'utopia] assume i toni della fantascienza catastrofica, immaginando apocalissi nate da un cattivo uso del progresso tecnico"¹⁵. Intesa in senso lato, l'antiutopia non è soltanto un genere letterario, tant'è che essa è riscontrabile anche in altre forme di espressione artistica – si pensi, soltanto per esemplificare, al quadro di Pieter Bruegel *Proverbi fiamminghi*¹⁶ –, tuttavia è proprio attraverso la letteratura che questa inizia a diffondersi nella cultura: a partire dalla fine dell'Ottocento, alcuni autori tentano di prefigurare mondi futuri (ora più "remoti", ora più "prossimi") drammatici e sconvolgenti. Grazie alla dialettica tra "possibili utopie" e "possibili degenerazioni", prende corpo un genere letterario che si propone di mettere in guardia l'uomo e la società dal rischio che il progresso e la tecnica¹⁷ possano rivoltarsi contro l'uomo stesso, distruggere il suo *habitat* e mettere a repentaglio, oltre alle tradizioni culturali, la sua esistenza stessa.

(a cura di), *Impegno e utopia*, Bologna, Clueb, 2005; M. Manno, Voce Utopia, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *Nuovo Dizionario di pedagogia*, 1987, p. 487; A. M. Mariani, *Pedagogia e utopia*, Brescia, La Scuola, 1995.

¹⁴ "L'anti-utopista mantiene uno specchio deformante davanti a sé, dove le fluttuanti immagini dell'oggi [...] si stravolgono per acquisire i tratti di un nightmarish vision" (S. Manferlotti, *Anti-utopia*, Palermo, Sellerio, 1984, p. 27)

¹⁵ J. Servier, *op.cit.*, pp. 227-228.

¹⁶ Il quadro, dipinto nel 1559 e ospitato dalla Gemäldegalerie di Berlino, è ispirato agli *Adagia* di Erasmo da Rotterdam e prefigura attraverso una serie di proverbi un "mondo alla rovescia".

¹⁷ Significative in proposito sono le parole di N. Berdajev che Huxley riporta in epigrafe nel suo testo *Brave new world*: "Le utopie appaiono oggi assai più realizzabili di quanto non si credesse un tempo. E noi ci troviamo attualmente davanti ad una questione ben più angosciosa: come evitare la loro realizzazione definitiva? Le utopie sono realizzabili. La vita marcia verso le utopie. E forse un secolo nuovo comincia; un secolo nel quale gli intellettuali e la classe colta penseranno ai mezzi d'evitare le utopie e di ritornare ad una società non utopistica, meno 'perfetta' e più 'libera'" (A. Huxley, *Il mondo nuovo*, Milano, Mondadori, 1933, p. 1).

Anche se, come si è visto, l'antiutopia rispetto all'utopia trasforma il non-luogo da "ideale" a "possibile degenerazione" e anche se sono due generi letterari che possiedono spesso finalità differenti, questi sono intimamente connessi e si alimentano a vicenda: dunque una ricostruzione storica della loro evoluzione deve necessariamente tener conto del loro stretto rapporto. Tra i primi a rilanciare il ruolo dell'utopia, a fine '800, è l'inglese Eduard Bellamy, il quale, nel suo testo *Looking Backward*¹⁸, narra la storia di un trentenne che si sveglia dopo oltre cento anni di sonno nel giorno del 26 dicembre 2000: Bellamy, esprimendo le idee politiche tipiche del movimento socialista, auspica un futuro nel quale lo Stato-Nazione sia capace di forgiare e dirigere l'intera società, abolendo le competizioni e i conflitti attraverso una organizzazione militare del lavoro¹⁹. Negli stessi anni i rapporti tra uomo e tecnica e tra società industriale e trasformazioni del lavoro sono al centro del dibattito sociale e politico: sul tema intervengono molti intellettuali e molti autori letterari si affidano proprio al pensiero utopico (o antiutopico) per esporre il loro punto di vista e per offrire la loro chiave di lettura sull'argomento. Si pensi ad esempio a Oscar Wilde, il quale in un aforisma sull'utopia sostiene che una cartina del mondo che non contenga Utopia non meriti "neppure uno sguardo". L'autore inglese, in un saggio dal titolo *The Soul of Man Under Socialism*, prefigura un mondo in cui il lavoro più faticoso e tedioso (ma necessario) viene svolto dalle macchine, così da liberare l'uomo dal compito del lavoro e avvicinarlo al suo fine autentico, ovvero quello di dedicarsi a passatempi raffinati e a divertimenti: se "la schiavitù umana è sbagliata, rischiosa e demoralizzante", allora "il futuro del mondo dipende dalla schiavitù meccanica, dalla schiavitù della macchina"²⁰.

Sia che venga assunto un punto di vista utopico o uno antiutopico (o che vengano contemplati entrambi), i rapporti tra uomo e tecnica, tra società e industrializzazione, tra progresso e benessere, cominciano ad essere dibattuti e problematizzati. Gli stessi temi vengono ripresi qualche anno più tardi da William Morris, che in *News from nowhere*²¹, romanzo utopico (e al tempo stesso antiutopico), esprime i suoi timori che, al contrario di quanto supposto da Wilde, la meccanicizzazione possa invadere e contaminare quella tradizione artigiana che per molti secoli ha esaltato le qualità creative dell'uomo. Mor-

¹⁸ Tradotto in italiano nel 1991 dalla casa editrice Rubettino col titolo *Uno sguardo dal 2000*.

¹⁹ Secondo Mumford, quello di Bellamy è un romanzo che metterà i lettori in condizione di rendersi conto degli abissi che li separano dai loro antenati e di valutare le prodigiose trasformazioni materiali e morale avvenute nel girone di poche generazioni.

²⁰ Aggiunge Wilde: "Mentre il mondo si dedicherà ai divertimenti o a passatempi raffinati – che sono il fine dell'uomo al contrario del lavoro – a creare o a leggere cose belle o semplicemente a contemplare il mondo con ammirazione e diletto, le macchine svolgeranno tutto il lavoro necessario e spiacevole" (O. Wilde, *L'anima dell'uomo sotto il socialismo*, Milano, TEA, 1989, p. 39).

²¹ Il testo è stato tradotto in italiano col titolo *La Terra Promessa* (Casa editrice Sociale, Milano, 1922), e col titolo *Notizie da Nessun Luogo* (Genova, Silva, 1972).

ris, oltre a lanciare un appello affinché vengano difesi e ripristinati l'orgoglio e l'abilità degli artisti e degli artigiani, con la sua "utopia libertaria" auspica anche la formazione di una società aperta e anarchica, nella quale nessuno può esercitare autorità e in cui la felicità del singolo si riflette – si deve necessariamente riflettere – nella felicità della società.

Negli anni successivi molti autori cercano di mettere a confronto utopia e antiutopia e di favorire una sorta di "gioco di sponda" tra speranza e disperazione: tra questi, un ruolo centrale spetta a Herbert George Wells. Non a caso considerato uno degli inventori del genere letterario fantascientifico, Wells nella sua attività di scrittore tentò sempre dichiaratamente di abbinare la ricerca storica alla critica sociale. Accusato di immoralità dal critico Matthew Arnold e sostenitore della biologia come "scienza sovrana", Wells nelle sue opere fa riferimento ad una sorta di "provvidenza vendicatrice", che punisce l'uomo per la sua *hybris* e per il suo autocompiacimento. Le sue "premonizioni" antiutopiche hanno lo scopo dichiarato di mettere in guardia l'uomo dai mali contemporanei dell'umanità, affinché questi ne prenda atto e cerchi di trovarvi dei rimedi. Ostile verso il marxismo, Wells ipotizza una società futura governata da un totalitarismo che precorre sia quello fantastico di Orwell in *1984* sia quelli che si sono effettivamente realizzati nel corso del Novecento. Egli fa riferimento ad uno Stato-Mondiale ideale, che è a capo di una società nella quale la scienza, la tecnologia e la programmazione razionale sono destinate a trionfare e nella quale la natura stessa viene soggiogata e sfruttata affinché possa diventare produttiva.

Scrivendo Wells: "Lo Stato Mondiale si presenta, in quanto ideale, quale unico proprietario dell'intero globo. [...] Sarà lo stato, e gli altri enti sottoposti, a controllare tutte le fonti di energia, provvedendo in prima persona [...] a fornire l'energia necessaria al mantenimento della vita sul pianeta; [...] lo scopo per cui si è ideato qualcosa come lo stato risiede nella sua funzione di promuovere le varie individualità"²². Le posizioni di Wells, pur influenti in tutta la cultura britannica del Novecento²³, hanno subito dure critiche da vari autori: a partire da Edward Morgan Forster in *The Machine Stops*, dallo stesso George Orwell e da Aldous Huxley. Vengono contestati in particolare a Wells i discorsi "melensi" ed "edificanti" sulle macchine che dovrebbero liberare l'umanità, secondo un modello che viene caricaturizzato nell'antiutopia di *Brave New World* ("paradiso di omuncoli ben pasciuti", secondo la definizione di Orwell) e che viene posto a confronto perfino con il regime nazional-socialista tedesco di Hitler, considerato dallo stesso Orwell un "germoglio perverso" dell'utopia di Wells.

²² H. G. Wells, cit. in K. Kumar, *op.cit.*, pp. 105-106.

²³ Scrive George Orwell a proposito: "A pensarci bene, le persone che sono nate più o meno all'inizio del secolo sono in un certo senso delle creazioni dello stesso Wells" (G. Orwell, cit. in K. Kumar, *op.cit.*, p. 72).

2. *Huxley: antiutopia e critica sociale*

Brave New World, pubblicato da Aldous Huxley nel 1932, è ancora oggi una delle antiutopie più celebri e più citate e il testo, nel corso del Novecento, è divenuto un romanzo dall'enorme successo editoriale²⁴. L'idea di fondo dell'autore inglese, nipote del biologo evoluzionista Thomas Henry Huxley, è che scienza e ragione, pur essendo in ascesa nello sviluppo occidentale moderno, anziché produrre il "paradiso terrestre" auspicato dagli utopisti, stiano in realtà trasformando radicalmente la società, conducendola ad un regresso culturale e producendo profondi e irreversibili effetti collaterali sulla cultura. Scienza e ragione starebbero infatti operando sulla società una calcolata "manipolazione" e una continua "distrazione" – e, gradualmente, un irrevocabile indottrinamento –, in modo tale che l'uomo, pur ottenendo l'*Eden* idealizzato (o utopizzato), si ritrova costretto, in cambio, a rinunciare alla propria libertà. Quella descritta da Huxley è dunque una società che elimina la paura della morte e della sofferenza e che, perfino, abolisce la vecchiaia. Che cerca continuamente di soddisfare il desiderio di eccitamento e che stimola l'adrenalina con droghe. I bersagli di questa antiutopia – ironica, ma anche critica e radicale – sono principalmente la scienza, lo scientismo e la sua applicazione nel contesto sociale: la tesi principale di Huxley è che la classe dominante abbia usato le scoperte della biologia, della psicologia e delle altre scienze per "fabbricare" corpi e menti che rispondessero ad un preciso ordine sociale.

In *Brave New World* Huxley, servendosi di un ironico espediente letterario (ovvero l'inserimento dei nomi di questi autori e personaggi storici tra i personaggi del romanzo) stila un ampio elenco dei responsabili di questa aberrazione del progresso, inserendovi progressisti e conservatori, radicali e reazionari, socialisti e capitalisti, marxisti, dittatori, tecnologie, scienziati, psicologi, etc. Da Lenina a Bernardo Marx, da George Edzel a Johanna Diesel, fino a Watson e a Benito Hoover, etc.: al centro, però, sta il nome di Ford, ritenuto il "dio" di questa società (e il cui nome si alterna a quello di Freud). Come spiega lo stesso Huxley in suo saggio²⁵, "di tutte le religioni ascetiche, il fordismo è quello che richiede le più crudeli mutilazioni della psiche umana ed è più svantaggioso nei termini della ricompensa spirituale": egli aggiunge

²⁴ Per Servier, *Brave New World* è l'opera chiave del pensiero utopico "perché finalmente vi è posto il problema dei rapporti tra individui e società. [...] l'individuo viene condizionato sin dalla nascita, castrato nel suo libero arbitrio, privato della coscienza come un organo inutile, preparato a giocare in società il ruolo che gli verrà assegnato, felice in questo mondo perché conforma la sua vita al Mito e vi partecipa con ognuno dei suoi atti" (J. Servier, *op.cit.*, p. 219).

²⁵ Manferlotti nota come ci sia un rapporto molto stretto tra antiutopia e forma saggistica: "l'analisi adeguata della complessità dei fenomeni storici, politici, sociali avrebbe potuto trovare un *medium* critico più adatto allo scopo [...] i saggi si pongono *accanto* ai romanzi rispetto ai quali rappresentano, a seconda dei casi, una riscrittura contratta o diluita" (S. Manferlotti, *op.cit.*, p. 24).

che “se praticata rigorosamente, tra qualche generazione questa tremenda religione della macchina finirà col distruggere la razza umana”²⁶.

Influenzato dai critici letterari inglesi – e in particolare da Matthew Arnold e Frank Raymond Leavis – Huxley sceglie la cultura statunitense come il bersaglio di una critica radicale. Venuto a contatto con gli Stati Uniti e in particolare con Los Angeles, città accusata di consegnarsi totalmente all’edonismo, egli sostiene che l’America non sia una brutta copia dell’Europa, ma che costituisca in realtà una sorta di profezia per il suo futuro: “il futuro dell’America è il futuro del mondo. Le circostanze materiali spingono tutte le nazioni nella stessa direzione dell’America. Vivendo nell’ambiente contemporaneo, che dovunque è divenuto sempre più americano, gli uomini sentono l’obbligo di americanizzarsi [...]”²⁷. È dunque studiando i tratti positivi e negativi della vita americana che per Huxley diviene possibile studiare il bene e il male della “civiltà presente e di quella ventura del mondo intero”: “discutendo il futuro dell’America, discutiamo il futuro dell’uomo civilizzato”²⁸. Nel suo “mondo nuovo” vi è anche una denuncia del ruolo delle macchine che, pur avendo alleviato in parte la fatica dei lavori svolti in precedenza dall’uomo e pur avendo favorito tra le masse la diffusione di benessere e di tempo libero, non avrebbero comportato un aumento della cultura delle masse, anzi avrebbero anestetizzato e perfino atrofizzato le loro capacità critiche. La responsabilità di questo ottundimento della coscienza collettiva, spiega Huxley, non sarebbe soltanto delle masse, ma anche, e soprattutto, dell’industrialismo e di una società che, dominata dalla filosofia del fordismo e dal principio della riproduzione meccanica²⁹, fa della tecnicizzazione una sorta di divinità. La critica, in questo caso, è perfettamente in linea con le voci di filosofi, critici letterari e altri intellettuali che vengono solitamente collocati su posizioni “apocalittiche” rispetto alla cultura di massa³⁰ e impegnati a denunciare la tendenza della Tecnica a imporsi sull’uomo.

In particolare Huxley è preoccupato della diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione, i quali, anziché promuovere la cultura, paradossalmente

²⁶ Il saggio è ospitato nella raccolta *Music at night*, tradotta in italiano col titolo *Riflessioni sulla luna*, Milano, Mondadori, 1998, pp. 180-181. Riguardo al tema Kumar fa notare che Huxley “isola il fordismo come ideologia e pratica centrale che ingloba tutte le tendenze più disumane della società scientifico-industriale ed evidenzia che è l’America, in qualità di genitrice nonché di più sistematica, ordinata del fordismo, che finora si è maggiormente inoltrata sulla via della dannazione” (K. Kumar, *op. cit.*, p. 99).

²⁷ A. Huxley, *Riflessioni sulla luna*, cit., p. 265.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ “La razionalizzazione ha portato alla sovrapproduzione; [...] le necessità economiche diventano pertanto facilmente e rapidamente virtù morali e il primo dovere del consumatore moderno è consumare, non poco come nell’epoca preindustriale, ma molto, e continuare a consumare sempre di più. L’ascetismo non ha più diritto di cittadinanza, mentre l’eccessiva autogratificazione è diventata una virtù sociale” (*Ivi*, p. 163-163).

³⁰ Tra gli altri, cfr. F.R. Leavis, M. Arnold, gli autori della scuola di Francoforte, Ortega y Gasset.

vengono usati per abbassarne il livello: “la rotativa, la fotoincisione, il cinema, la radio, il fonografo non sono usati per diffondere cultura, come si potrebbe facilmente fare, ma per lo scopo opposto. Le risorse della scienza sono applicate in modo che possa prosperare l’imbecillità e che la volgarità ricopra la terra intera”³¹. Si nota tra i testi dello scrittore inglese una certa sfiducia nella democrazia e nelle sue istituzioni, ma, come in ogni antiutopia, c’è lo spazio per una forma di dissenso e di evasione da questo futuro “concretamente possibile”. Al pari degli autori protagonisti della critica letteraria britannica di inizio Novecento, Huxley sostiene la necessità di preservare il “meglio” della cultura dalla minaccia che l’insorgere della meccanicizzazione rivolge al gusto e al livello culturale: occorre dunque evitare che anche la “minoranza colta” venga coinvolta in questa standardizzazione. Sull’argomento comunque si può notare come la posizione di Huxley sia spesso ambigua: ora sostenitore di un governo oligarchico illuminato e di un’*élite* aristocratica dell’intelligenza, ora utopista anarchico, che denuncia il sottile e ineludibile controllo operato dal potere sulle masse. Anche sull’educazione le sue posizioni sono spesso contraddittorie: pur denunciando lucidamente i rischi di un’ipnosi operata a livello di massa da parte della società, egli critica l’educazione e il sistema educativo a lui contemporaneo, accusandolo di trattare tutti i bambini allo stesso modo, senza tener conto delle loro diverse capacità intellettuali, e di insistere troppo sull’insegnamento e sull’istruzione piuttosto che sull’apprendimento attivo. Egli, tra i suoi scritti, arriva ad auspicare un sistema di istruzione che sia in grado di educare ogni essere in base alle capacità intellettive che possiede e, secondo un modello molto affine alla *Repubblica* di Platone, orientandolo già verso il ruolo sociale che dovrà occupare.

Al di là di queste visioni contraddittorie, si può notare come l’educazione delle masse rivesta un ruolo interessante anche nel *Brave New World*: qui essa avviene sia con forme di condizionamento “senza parole” – con fiori e scosse elettriche –, sia con forme di condizionamento verbale, utilizzando “parole senza ragione”, o lezioni impartite nel sonno, che penetrano nelle menti di bambini come “gocce di cera liquida” e che “aderiscono come sigilli”, “si depositano e finiscono con l’incorporarsi alla superficie su cui cadono”, “fino a che la mente del fanciullo sia questa cosa suggerita e la somma di queste cose suggerite sia la mente del fanciullo”³². La società del “mondo nuovo” è, infatti, consapevole non soltanto della possibilità di utilizzare forme di ipnosi (nel testo si parla di “ipnopedia”) per istruire i soggetti, ma anche delle potenzialità di persuasione di massa offerta dalla pubblicità.

³¹ A. Huxley, *Ritorno al mondo nuovo*, Milano, Mondadori, 1989, p. 268.

³² A. Huxley, *op.cit.*, p. 45. Continua Huxley: “E non solo la mente del fanciullo. Anche quella dell’adulto, per tutta la vita. La mente che giudica e desidera e decide, costituita da queste cose suggerite. Ma tutte queste cose suggerite sono suggerimenti *nostri* [...]. Suggerimenti dello stato” (*Ibidem*).

Affascinato dalle letture di Wilfred Trotter e di Graham Wallace³³, Huxley nota come si stia andando verso una società “dell’opulenza programmata”, dell’edonismo e della gratificazione istantanea. E, soprattutto, verso forme di ipnosi di massa che possono diventare illimitati strumenti di controllo, di condizionamento e di stabilità sociale. Gli slogan pubblicitari e il *soma*, la droga che gli abitanti del “mondo nuovo” assumono per evitare di problematizzare e di interrogarsi sulla propria condizione³⁴, sono infatti usati per controbilanciare qualsiasi minaccia al benessere mentale. Il *soma* non è soltanto strumento di “benessere” personale degli individui, ma è anche lo strumento per assicurare la stabilità della società: a fronte dell’annullamento della memoria storica (“qui non ci sono vecchie cose”, si legge nel romanzo), per “scongiorare la malattia del presente e del futuro” basta un grammo di *soma*³⁵.

Huxley tratta così una serie di tematiche che si fanno centrali per tutto il Novecento e che verranno affrontate da vari autori: da David Riesman a William H. White, da John Kenneth Galbraith a Theodor Roszak, dalla scuola di Francoforte e a tutti quegli intellettuali che si sono occupati dei problemi legati all’industria culturale, per arrivare fino agli attualissimi problemi di bioetica. Comunque, anche all’interno di una delle antiutopie più drammatiche del Novecento, Huxley non manca di far trasparire un margine di speranza: nel mondo in cui ci si “diverte da morire”, per dirla con Neil Postman³⁶, c’è comunque lo spazio per la dissidenza, per la protesta e per l’evasione³⁷. Come fa notare Kumar: “il solo suggerire che il personaggio di Lenina, in cerca di felicità, possa cambiare, indica che la possibilità di un tipo diverso di felicità, e quindi anche della tragedia, è una potenzialità persino di una cultura degradata come quella del *Mondo Nuovo*. Sarebbe perfettamente nello stile ironico di Huxley, al di là delle sue intenzioni, che la società terribilmente immacolata che ha creato, fosse minata dalla sua stessa felicità, suo valore più sacro e sua prima filosofia”³⁸.

³³ Del primo si veda in particolare *Instinct to the Heard in Peace and War* (1916); del secondo *Human Nature in Politics* (1908).

³⁴ Noto è l’interesse di Aldous Huxley per gli effetti delle sostanze stupefacenti: cfr. il suo *Le porte della percezione*, Milano, Mondadori, 1958.

³⁵ “Gli abitanti del *Mondo nuovo* non conoscono paure e paranoie e vivono in un ambiente solare e seducente. Non si sentono minacciati né sottoposti a costrizioni, e appaiono per quello che sono: i figli felici, irresponsabili e spensierati di un mondo di sicurezza ed abbondanza” (K. Kumar, *op. cit.*, pp. 120-121).

³⁶ Neil Postman ha scritto nel 1986 il saggio *Amusing Ourselves to Death* (tradotto italiano da Longanesi nel 1986) in cui denuncia la tendenza della società televisiva statunitense ad assomigliare proprio al *Brave New World* huxleyano, essendo fondata sull’intrattenimento e aspirando all’abbassamento delle difese critiche degli spettatori.

³⁷ Nel romanzo Watson spiega a Bernardo Marx che, spedito per punizione su un’isola, “incontrerà la più interessante società di uomini che si possa trovare al mondo. Tutta gente che, per una ragione o per l’altra, ha preso troppa coscienza del proprio io individuale per adattarsi alla vita in comune. Tutta gente che non è soddisfatta dell’ortodossia, che ha delle idee indipendenti, sue proprie. Tutti coloro, in una parola, che sono qualcuno” (A. Huxley, *Il mondo nuovo*, cit., p. 121).

³⁸ K. Kumar, *op. cit.*, p. 157.

Una illusione e una speranza utopica che attenua la carica “apocalittica” e che può essere paragonata alla “resistenza ecologica” auspicata da Postman, o alla risposta alla barbarie culturale proposta da Adorno: una risposta perentoria al rischio che la Tecnica si rivolti contro l'uomo e arrivi perfino a dominarlo. E che, dunque, anche negli scenari disastrosi dell'antiutopia, l'uomo può – e deve – individuare una via di fuga, prendendo coscienza della propria condizione, impegnandosi e ribellandosi per preservare la propria natura.

3. *Orwell: controllo, manipolazione e totalitarismo*

Publicato da George Orwell nel 1949, più di dieci anni dopo *Brave New World* di Huxley, *1984* descrive un mondo antiutopico che ha riscosso altrettanto successo editoriale e “culturale”. Il testo, infatti, è entrato nella cultura del Novecento sia come opera letteraria, sia come pregnante spunto di riflessione sul ruolo dei mezzi di comunicazione nella società e sul rapporto tra sapere e potere. Esso ha innescato, nella seconda metà del Novecento, un dibattito molto vivace ed è stato premonitore di numerose trasformazioni della cultura e della società: con l'approssimarsi della data che ha ispirato Orwell (1984, appunto), le società occidentali hanno calcato molte delle orme antiutopiche tracciate dallo scrittore-giornalista inglese. Se il testo ha ricevuto molteplici interpretazioni – dalla critica del socialismo a quella dei totalitarismi –, lo stesso Orwell in alcuni scritti occasionali, diffusi nei mesi successivi alla pubblicazione del libro, ha cercato di chiarire quale fosse l'*intentio auctoris*. Come egli scrive in una lettera spedita al sindacato dei metalmeccanici americani, “il mio ultimo romanzo NON va inteso come un attacco al socialismo o al Partito Labourista Britannico (del quale sono un sostenitore) bensì come una denuncia delle perversioni alle quale va soggetta un'economia centralizzata, e che si sono già verificate in parte nel comunismo e nel fascismo”³⁹. L'antiutopia di Orwell è ammonimento e, al tempo stesso, profezia. È un grido di pericolo, scagliato a pochi anni dalla fine della seconda guerra mondiale e nell'apice della prima fase della guerra fredda. Orwell ritiene che una delle urgenze fondamentali del suo tempo sia rendere la popolazione consapevole di ciò che avviene al di fuori della sua “cerchia” e dunque farle capire quali siano le forme di controllo delle quali si serve per il potere: per raggiungere questo scopo, egli sceglie proprio la forma letteraria dell'antiutopia, che, facendo appello a sentimenti radicati come incubi e paure, è particolarmente suggestiva e, attraverso il suo svelare/decostruire le strutture della società, può offrire una via di fuga.

In un altro scritto del 1949 Orwell spiega che “tenendo conto del fatto che il libro è dopotutto una parodia, qualcosa di simile a *1984* potrebbe accadere, [...] il pericolo risiede anche nell'accettazione di una visione totalitaria, da

³⁹ G. Orwell, cit. in K. Kumar, *op. cit.*, p. 162.

parte di intellettuali di ogni colore⁴⁰. Dunque nella satira-parodia antiutopica di Orwell, così come in molti altri testi simili – si pensi ad esempio a *Noi* di Zamjatin, al *The Master-Beast* di Horace W. Newte o a *L'Île sous cloche* di Xavier de Langlais – l'obiettivo non è colpire una particolare nazione, ma denunciare gli scopi impliciti della civiltà industriale. Diversamente da Huxley, l'attenzione di Orwell però non è tanto per la tecnica o per tecnologia in sé, ma per le forme di controllo e di potere che la società mette in atto al fine di preservare la propria stabilità e di reprimere forme di pensiero alternative. Quello di *1984* è un mondo in cui il progresso tecnologico si è quasi fermato: come se l'autore cercasse un punto di contatto con i lettori del 1949 per renderli ancora più consapevoli della concretezza dei rischi che essi corrono⁴¹ e dell'intento dei totalitarismi di dar forma e di controllare non soltanto la realtà esterna, ma anche il mondo interiore di ogni soggetto⁴². Anche se nell'*incipit* del romanzo Orwell esplicita che si tratta di un mondo fantascientifico (come testimoniano gli irreali “tredici colpi d'orologio”), fin dalla scelta della data (1984) e del luogo (Londra) in cui viene ambientato il romanzo, appare chiaro che il suo riferimento va ad un “futuro prossimo”, sia nel tempo che nello spazio. Anzi, si può notare come in questa antiutopia si faccia riferimento, più che a un futuro immaginario, a un “presente deformato”: “l'ironia nasce dal porre sotto gli occhi del lettore un modello di società negativa che è già la società in cui egli vive o, al limite, una società i cui tratti maligni vanno conformandosi con chiarezza”⁴³.

Efficace, chiara e profondamente critica è anche la denuncia delle motivazioni di ciascun conflitto bellico: nel mondo di *1984*, diviso in tre parti (Oceania, Eurasia, Estasia), emerge chiaramente come lo scopo della “guerra

⁴⁰ Per chiarire l'intento dell'autore in *1984* può essere utile citare un altro passaggio scritto dallo stesso Orwell: “Ogni riga delle opere serie che ho scritto dopo il 1936 è stata scritta direttamente o indirettamente *contro* il totalitarismo e *per* il socialismo democratico così come lo intendo io” (*Ivi*, p. 166).

⁴¹ Si legge nel romanzo: “Il mondo d'oggi è un luogo nudo, affamato, dilapidato, se si paragona al mondo che esisteva prima del 1914. [...] Le scienze e la tecnica progredivano con tale velocità, rinnovandosi continuamente, che pareva naturale pensare che si sarebbero sempre più sviluppate. Ma ciò non accadde, in parte per l'impoverimento seguito alla lunga serie di guerre e rivoluzioni e in parte perché il progresso dipende soprattutto da un abito mentale proclive alla speculazione che non può sopravvivere in una società rigidamente irregimentata. Nelle linee generali, il mondo di oggi è a uno stadio assai più primitivo di quanto non fosse, mettiamo, cinquanta anni fa” (G. Orwell, *1984*, Milano, Mondadori, 1950, p. 216).

⁴² “Nel desolato mondo di *1984* [...] non vi è altro atteggiamento possibile che un ottimismo imposto dall'altro e controllato dagli onnipresenti schermi televisivi; né altro pensiero che la ripetizione degli *slogan* dipinti sui muri o vomitati dagli altoparlanti, né altro diversivo che l'odio a comando, i quarti d'ora o le settimane dell'odio: una strana società gestita con la paura, diretta con l'odio. Orwell non si domanda neanche se tale società sia possibile: gli uomini di questa seconda metà del XX secolo lo sanno fin troppo bene” (J. Survier, *op. cit.*, p. 272)

⁴³ S. Manferlotti, *op. cit.*, p. 52.

perenne” sia consumare i prodotti delle macchine senza migliorare il livello generale di vita dei cittadini; inoltre, si fa notare come la guerra sia capace di tenere la gente pronta e all’erta e di renderla consapevole del fatto che, per fronteggiare questi rischi, sia assolutamente necessario delegare il potere ad una casta minore. In questo testo, rispetto ad altre antiutopie, il ruolo delle tecnologie della comunicazione è marginale e la critica dei media è sempre funzionale alla critica del potere in generale, tuttavia si può notare come, riguardo alle strutture e alle funzioni degli strumenti di informazione e di comunicazione, le analisi di Orwell colpiscono nel segno su più fronti. Anche quando si occupa di una questione prevalentemente sociale, come la condizione del Prolet⁴⁴, si nota come la denuncia sul funzionamento e sul ruolo dei mezzi di comunicazione, di cultura e di informazione sia efficace e penetrante. E, ancora oggi, molto attuale. Il Prolet viene infatti “nutrito” con la Lottoria, “unico evento pubblico a cui i prolet prestino realmente attenzione” e per proprio per le masse vengono pensati prodotti di cultura bassa: al Ministero della Verità spetta la produzione di “stupidissimi giornalotti che non trattano se non di qualche avvenimento sportivo, di cronaca nera e d’astrologia, qualche romanzetto da quattro soldi, certi filmetti pieni di cosce e seni nudi e canzonette sentimentali che venivano composte secondo un procedimento del tutto meccanico, per mezzo di una sorta di caleidoscopio che si chiama versificatore”⁴⁵. Intento della classe dirigente è proprio quello di consegnare al Prolet prodotti culturali che non stimolino l’approfondimento e la riflessione personale. Di formare una popolazione ridotta a una massa apatica di consumatori, indifferente e inconsapevole delle forze che governano la loro vita. Interessante è inoltre la riflessione sulla Neolingua, uno strumento adottato dal regime per “incanalare il pensiero”. Il bersaglio di Orwell in questo caso è il “giornalese” che egli, da giornalista, conosce bene: questa forma linguistica, con la sua aspirazione a semplificare e a ridurre, finisce per negare l’espressione del pensiero e l’esercizio della critica⁴⁶.

Tra gli spunti che hanno contribuito a rendere il testo di Orwell un classico della letteratura e della sociologia novecentesca vi è anche l’idea della presenza di un *Big Brother* che controlla, sorveglia e punisce, ogni soggetto. Al di là delle trasmissioni televisive diffuse in ogni nazione occidentale (e non), proprio col nome di “Grande Fratello” – e di tutti i *reality* che si sono diffusi sulla loro scia –, gli spunti orwelliani sono rilevanti per una riflessione

⁴⁴ Le prime riflessioni di Orwell sulla condizione della classe operaia sono già presenti in *The Road To Wigan Pier* (tradotto da Mondadori nel 1960 col titolo *La strada di Wigan Pier*).

⁴⁵ G. Orwell, 1984, cit., p. 66.

⁴⁶ “Fine della Neolingua non era solo quello di fornire un mezzo di espressione per concezione del mondo e per le abitudini mentali proprie ai seguaci del Socing, ma soprattutto quello di rendere impossibile ogni altra forme di pensiero. Era sottointeso come, una volta che la Neolingua fosse stata definitivamente adottata, e l’Archelingua, per contro, dimenticata, un pensiero eretico [...] sarebbe stato letteralmente impensabile, per quanto almeno il pensiero dipende dalle parole con cui è suscettibile di essere espresso” (*Ivi*, p. 321).

che riguarda il controllo e il potere⁴⁷. A partire dal modello benthamiano del *Panopticon* – ripreso da Foucault –, passando per il ruolo dei *mass media* nel controllo dell'opinione pubblica, per arrivare fino ad oggi, in un'epoca in cui, sebbene le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrano ai soggetti nuovi canali per accedere alla conoscenza, si impongono nuove riflessioni sulla *privacy* e sul controllo. Interessante è anche la definizione di “bispensiero”, ovvero la capacità di condividere simultaneamente due opinioni palesemente contraddittorie e di accettarle entrambe⁴⁸. Come testimoniano i vari esempi di “bispensiero” citati nel testo di Orwell – il ministero della Pace si occupa della Guerra, quello della Verità della menzogna, quello dell'Amore della tortura, quello dell'Abbondanza della carestia – esso richiede “la dislocazione permanente del senso della realtà, per cui viene a mancare un punto di riferimento oggettivo nel mondo esterno attraverso il quale giudicare la verità e la realtà delle cose”⁴⁹.

Si noti infine come l'antiutopia di Orwell si concluda nella “Stanza 101”: Winston Smith viene spedito in questa stanza di tortura che ha lo scopo di imporre, attraverso un lavaggio del cervello, l'accettazione dei valori e delle idee del regime. Una stanza in cui la macchina si fa strumento al servizio del potere per la formazione di soggetti omologati, eterodiretti e conformati alle esigenze dei governanti. E una stanza che, nella denuncia orwelliana, può rappresentare l'esito al quale è esposto l'uomo del Novecento se non si arma di strumenti critici per confrontarsi consapevolmente con la realtà che lo circonda.

4. *Bradbury: il rogo della cultura*

Tra le antiutopie più rappresentative del Novecento, oltre a *Brave New World* e *1984*, vi è il romanzo scritto da Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*. Autore di racconti polizieschi, fantastici, “realistici” o “di atmosfera”, Bradbury ha scritto vari racconti e romanzi fantascientifici, servendosi anche dell'utopia negativa. Se in *Cronache marziane* egli proietta su Marte la cultura, i com-

⁴⁷ Sul potere, Orwell fa pronunciare al personaggio del romanzo O'Brien mentre si rivolge a Winston parole molto esplicite: “Il potere consiste nell'infliggere la sofferenza e la mortificazione. Il potere consiste nel fare a pezzi il cervello degli uomini e nel ricomporli in nuove forme e combinazioni di nostro gradimento. Riesci a vedere, ora, quale tipo di mondo stiamo creando? Esso è proprio l'esatto opposto di quello stupido edonista immaginato dai riformisti del passato. Un mondo di paure e di tradimenti e torture, un mondo di gente che calpesta e di gente che è calpestata, un mondo che diventerà non meno, ma *più* spietato, ma mano che si perfezionerà. [...] Non ci sarà più amore, eccetto, l'amore per il Grande Fratello” (*Ivi*, p. 232).

⁴⁸ “Il procedimento deve essere conscio, altrimenti non riuscirebbe ad essere condotto a termine con sufficiente precisione, ma deve essere anche inconscio, perché altrimenti non saprebbe andar disgiunto da un senso vago di menzogna e quindi di colpa” (*Ivi*, p. 239).

⁴⁹ *Ivi*, p. 210.

portamenti, le emozioni e i contesti “terrestri”, in *Fahrenheit 451* al centro è proprio l’antiutopia di un mondo degenerato, di un incubo fondato sulla repressione e sul terrore. Già pubblicato sulla rivista “Galaxy Science Fiction” nel 1951, il volume esce nel 1953 col titolo attuale⁵⁰, che fa riferimento alla temperatura alla quale, secondo la scala utilizzata nei paesi anglosassoni, la carta prende fuoco. Il romanzo, definito dallo stesso Huxley come una delle opere “più visionarie” che avesse mai letto, prende spunto dai roghi nazisti dei libri e narra la storia di Guy Montag, un “pompier” che ha l’incarico di, anziché spegnere gli incendi, attizzarli contro i libri e la carta stampata. Il tempo futuro dell’antiutopia di Bradbury non è chiaramente riconoscibile⁵¹, ma lo scenario descritto tecnologicamente è molto simile a quello contemporaneo; non vi sono nemmeno riferimenti espliciti riguardo al luogo in cui si svolge la narrazione, anche se l’autore cerca di rendere il suo “mondo altro” quanto più affine possibile all’epoca contemporanea. Il lettore ha l’impressione che il salto dal proprio mondo – “dimenticato” o percepito come distante nella memoria di alcuni protagonisti del romanzo – a quello dell’antiutopia di Bradbury sia al massimo di una generazione. Se tra le interpretazioni più fondate attribuite allo scrittore statunitense vi è anche una denuncia del maccartismo, è innegabile come un bersaglio esplicito di Bradbury sia rappresentato dalla società televisiva. L’autore, come molte altre voci autorevoli della seconda metà del Novecento, denuncia la tendenza dei linguaggi iconici e multimediali a mettere a repentaglio le capacità critiche dei soggetti, abbassando le loro difese al fine di controllarli più agevolmente. Il libro e il testo scritto favoriscono la razionalità e consentono forme di pensiero astratto, che con la televisione e i mezzi di comunicazione elettronici vanno perdendosi, per favorire l’emotività e per esaltare le caratteristiche di una società basata sulla velocità e sul consumo⁵².

Nella società descritta da Bradbury la parola scritta è bandita, al punto che i “vigili del fuoco” sono anche incaricati di rintracciare e catturare tutti coloro che contravvengono al divieto di leggere e perfino di conservare libri. Le funzioni di informazione e di educazione/istruzione sono interamente delegate alla televisione, la quale offre esclusivamente contenuti controllati e gestiti dal

⁵⁰ In Italia, tradotto inizialmente con i titoli *Gli anni della Fenice* e *Gli anni del rogo*, è stato tradotto nel 1966 da Mondadori col titolo attuale. Dal romanzo è stato tratto anche un film diretto da François Truffaut.

⁵¹ In un passaggio il protagonista Montag dice: “Abbiamo iniziato e vinto due guerre atomiche dopo il 1960! È forse perché ci siamo tanto divertiti in casa nostra che ci siamo dimenticati il mondo?” (R. Bradbury, *Fahrenheit 451*, Milano, Mondadori, 1966, p. 86).

⁵² Come spiega Beatty, collega di Montag, consapevole dei dubbi nati nel protagonista: “Noi dobbiamo essere tutti uguali. Non è che ognuno nasca libero e uguale, come dice la Costituzione, ma ognuno viene fatto uguale. Ogni essere umano a immagine e somiglianza di ogni altro; dopo di che tutti sono felici, perché non ci sono montagne che ci scoraggino con la loro altezza da superare, non montagne sullo sfondo delle quali si debba misurare la nostra statura! Ecco perché un libro è un fucile carico, nella casa del tuo vicino. Diamolo alle fiamme! Rendiamo inutile l’arma. Castriamo la mente dell’uomo” (*Ivi*, pp. 69-70).

governo. Rispetto a *1984* o al *Brave New World*, in questa antiutopia è meno dettagliata la descrizione dell'organizzazione e della gestione del potere e l'accento è posto piuttosto sulle forme di censura e di repressione che vengono messe in atto dalle istituzioni, oltre che sul modo in cui il controllo viene gestito anche "dal basso", incoraggiando forme di delazione nei confronti dei vicini, dei conoscenti o perfino dei familiari.

Come in molte altre antiutopie, il protagonista rappresenta un ingranaggio inceppato in una società apparentemente senza possibilità di evasione. Per Montag l'uscita dalla routine è rappresentata dall'incontro con la vicina e bizzarra Clarisse, la quale, diversamente dalle persone "comuni", non guarda la televisione e anzi gli suggerisce di leggere un breve trafiletto di un libro. Il personaggio di Clarisse è una sorta di anello di congiunzione col mondo "passato" e dunque "reale"⁵³: "È vero che tanto tempo fa i vigili del fuoco *spegnevano* gli incendi invece di appiccarli?"⁵⁴ chiede Clarissa a Montag nelle prime pagine del romanzo. Il personaggio è dunque espressione della possibilità di resistere o della necessità di reagire contro un regime (o comunque contro un "potere") che mira a sopprimere la capacità di pensare e di aspirare a un'autentica felicità⁵⁵. La stessa Clarisse interroga Montag: "Siete felice?" "Mi ha domandato se sono felice. Che razza di assurdità! [...] Certo che sono felice. Che cosa crede? Che non lo sia?"⁵⁶. Clarissa gradualmente stilla in Montag gocce di passato e di un mondo lontano e quasi perduto, fondato sulla cultura tipografica, e lo porta a chiedersi come era il mondo quando si potevano leggere i libri cosa si provi a vedere bruciare i propri libri e la propria casa. Il pompiere resiste fino a quando, durante un incendio, un libro gli cade tra le mani aprendosi: "Montag ebbe soltanto il tempo di leggere una riga, ma quella riga gli fiammeggiò nella mente nel minuto successivo come se vi fosse stata impressa con un ferro rovente. 'Il tempo si è assopito nel gran sole del meriggio'"⁵⁷. Le piccole dosi di passato fanno "ammalare" Montag, conducendolo ad una follia, rappresentata in realtà dal recupero dei

⁵³ "Il televisore è 'reale', è immediato, ha dimensioni. Vi dice lui quello che dovete pensare, e ve lo dice con voce di tuono. Dove aver ragione, vi dite: *sembra* che l'abbia! Vi spinge con tanta rapidità e irruenza sulle conclusioni che la vostra mente non ha tempo di protestare" (*Ivi*, p. 99).

⁵⁴ "Un'ora di lezione davanti alla TV, un'ora di pallacanestro, o di baseball o di footing, un'altra ora di storia riassunta o di riproduzione di quadri celebri e poi ancora sport, ma, capite, non si fanno domande, o almeno quasi nessuno le fa; loro hanno già le risposte pronte, su misura, e ve le sparano contro in rapida successione [...]. Ci riducono in condizioni così pietose, quando viene la sera, che non possiamo fare altro che andare a letto o rifugiarsi in qualche Parco di divertimenti a canzonare o provocare la gente, [...]. Avete notato come la gente si faccia del male di questi tempi?"

^{1e} "vostre parole, come sono antiche!" (*Ivi*, pp. 34-35) *Ivi*, p. 9.

⁵⁵ Aggiunge ancora Clarissa: "Raramente guardo alla TV il programma "Tra le pareti del salotto" [...] così mi resta un mucchio di tempo per i pensieri più strampalati" (*Ivi*, p. 10).

⁵⁶ *Ivi*, p. 11.

⁵⁷ *Ivi*, p. 43.

valori tradizionali. Così il protagonista giunge a prendere consapevolezza dell'organizzazione censoria che regola la società, ripudiando il mestiere che svolge pur di andare alla ricerca di testi scritti: "forse i libri possono aiutarci a uscire un po' da queste tenebre. Potrebbero impedirci di ripetere sempre gli stessi errori pazzeschi!"⁵⁸.

Vittima della delazione della moglie, denunciato dai colleghi e dai vicini, il protagonista inizia la sua ribellione e la sua avventura controcorrente alla ricerca di una cultura passata da recuperare, per ritrovare la coscienza critica smarrita. La denuncia di Bradbury si rivolge tanto al *medium*, quando al messaggio: come fa notare il vecchio Faber, che assiste Montag nella sua evasione, non sono i libri a mancare nell'antiutopia di *Fahrenheit 451*, ma "alcune cose che un tempo erano nei libri". Il libro ha rappresentato un veicolo, un "ricettacolo in cui riponevamo tutte le cose che temevamo di poter dimenticare"⁵⁹ e, eliminando la sua presenza dalla società, lo scopo è quello di impedire che gli uomini possano fruire degli altri strumenti di comunicazione in modo razionale, autonomo e critico. In particolare, il bersaglio è la televisione, strumento condizionante che riempie il tempo libero e impedisce di pensare, determinando attraverso la pubblicità i gusti della popolazione e i risultati delle elezioni⁶⁰.

L'avvicinamento ai libri – e, dunque, alla cultura – costituisce un sintomo di follia per il protagonista, che, denunciato dalla moglie e costretto dai colleghi a incendiare alla propria abitazione, uccisi gli ex colleghi, decide per la fuga, inseguito dai Segugi Meccanici. Con l'evasione Montag scopre un mondo sommerso, che nella società amministrata dalla televisione e da un potere censorio, rimane nascosto, ma che consente la sopravvivenza dei libri⁶¹: anche nell'antiutopia di Bradbury, il mondo degenerato non impedisce l'esistenza di una "riserva naturale", di un "luogo-altro ideale", di uno spazio in cui trova espressione la cultura tradizionale. L'interessante provocazione dello scrittore statunitense nota come l'esistenza dell'uomo e della società possa essere garantita anche in assenza del supporto fisico del libro, a patto che vengano interiorizzate e tramandate e le idee che questi ospitavano. Nella sua fuga Montag riesce a raggiungere, lungo il fiume, un luogo-altro in cui il Potere non esercita il suo controllo, in cui si sono ritirati gli intellettuali che sono

⁵⁸ *Ivi*, p. 86.

⁵⁹ *Ivi*, p. 97.

⁶⁰ "Che cosa gli è saltato in mente ai Fuoricampo di portare candidato un tipo simile? Non si sostiene un mezzo nano contro un bell'uomo alto come il Presidente! E poi, non parlava, biascicava! Per quasi tutto il tempo non sono riuscita a intendere una sola parola di quello che diceva. E le parole che ho udito, non le ho capite" (*Ivi*, p. 115).

⁶¹ "Ho sentito dire che ci sono accampamenti di vagabondi per tutta la nazione, qua, là, dovunque, accampamenti vaganti, li chiamano, se continui a camminare e a tenere gli occhi bene aperti, sempre che ci siano moltissimi laureati ex Havard lungo i binari della vecchia ferrovia per Los Angeles. In maggior parte sono ricercati dalla polizia di varie città" (*Ivi*, p. 156).

riusciti a sopravvivere alla caccia spietata dei “pompieri”⁶². Questi “abitanti della foresta” mantengono viva la cultura incarnando ciascuno di loro un libro, ricordandolo a memoria: “meglio tenersi tutto in testa, dove nessuno può venire a vedere o sospettare di nulla! Noi siamo tutti pezzi e bocconi di storia, letteratura o codice internazionale [...]. Tutto quello che vogliamo fare è conservare la cultura intatta, al sicuro, la cultura che pensiamo ci occorrerà”⁶³. La decostruzione di Bradbury offre dunque anche il suggerimento per una strategia di resistenza, offerta dalla conservazione e dalla trasmissione della cultura⁶⁴, che può e deve rimanere anche di fronte ai tentativi di censura e di repressione operati dal potere:

e quando la guerra sarà finita, uno di questi giorni, o uno di questi anni, si potranno riscrivere i libri, e la gente sarà chiamata, le persone verranno a una a una recitare quello che sanno e noi ristamperemo ogni cosa, fino a quando le tenebre di un nuovo Medio Evo non ci costringeranno a ricominciare tutto da capo. Ma questa è la cosa meravigliosa dell'uomo: che non si scoraggia mai, l'uomo, o non si disgusta mai fino al punto di rinunciare a rifar tutto da capo, perché sa, l'uomo, quanto tutto ciò sia importante e quanto valga la pena di essere fatto⁶⁵.

4. *Antiutopia e pedagogia critica*

I testi citati sono soltanto tre esempi, alti e paradigmatici, del genere antiutopistico che nel corso del '900 ha riscosso grande successo in letteratura, spesso intrecciandosi con la fantascienza: si pensi ad Isaac Asimov, a James Graham Ballard, a Anthony Burgess, a William Gibson, solo per citarne alcuni. Negli esempi forniti da Huxley, Orwell e Bradbury si possono riscontrare alcuni dei *topoi* dell'antiutopia e si può notare un comune intento di critica rispetto ai rischi ai quali l'uomo e la società sono stati (e sono) esposti per effetto della Tecnica e dell'innovazione tecnologica.

1) Innanzitutto l'antiutopia viene scelta per la sua chiave di lettura ironica, parodistica, satirica, grottesca e caricaturale nel rileggere la società attuale. Come fa notare Manferlotti, questi autori “presentano l'intero repertorio sati-

⁶² Come spiega Granger, uno dei libri-uomo a Montag, “Tutti noi abbiamo commesso la specie giusta di errori, diversamente non saremmo qui. Quando eravamo singoli, separati individui, non avevamo altro che una gran rabbia in corpo. Io presi a pugni un milite del fuoco, venuto a bruciare la mia biblioteca anni fa. Da allora sono un fuorilegge” (*Ivi*, p. 178).

⁶³ *Ivi*, pp. 179-180.

⁶⁴ “Trasmetteremo i libri ai nostri figli, oralmente e lasceremo ai nostri figli il compito di fare altrettanto coi loro discendenti. Naturalmente, molte cose andranno perdute, con questo sistema. [...] Dovrà tuttavia venire a noi a suo tempo, chiedendosi cosa esattamente sia accaduto e perché il mondo sia scoppiato in aria sotto il suo governo. Non può durare così” (*Ivi*, p. 180).

⁶⁵ *Ivi*, p. 181.

rico o [...] l'intero potenziale semantico del cosiddetto 'comico del discorso': elementi ironici, burleschi, grotteschi, caricaturali attraversando da cima a fondo l'universo della distopia letteraria, funzionali, come sono, agli intenti moralistici e pedagogici dello scrittore"⁶⁶. Questa ironia consente uno sguardo disincantato e critico, che radiografa il presente oltre ad illustrare possibili aberrazioni future.

2) In secondo luogo è spesso molto stretto il rapporto tra antiutopia e critica dei regimi autoritari: le vicende dei personaggi sono inserite in una struttura statale a carattere totalizzante ed è spesso implicita nei romanzi una riflessione sul potere, che solitamente si estende, più o meno esplicitamente, più o meno direttamente, anche sui *media*. In Orwell l'attenzione è rivolta più ai mezzi di comunicazione di massa che all'arte e alla letteratura; in Huxley i *media* diventano occasione di svago e di ottundimento della coscienza; in Bradbury il libro è eliminato per essere sostituito da altri *media* capaci di alterare i parametri del pensiero. Molti autori che si sono serviti dell'antiutopia assegnano agli strumenti di informazione e di comunicazione un ruolo fondamentale all'interno delle loro narrazioni: ad esempio, nell'*Orange clock* di Anthony Burgess "è l'evoluzione fraudolenta dei *media* a produrre nei più l'ottundimento di qualsivoglia capacità critica, attraverso la realizzazione di un programma di generale livellamento verso il basso e la messa in movimento di una stupidità militante"⁶⁷.

3) Come terzo punto si può segnalare la ricorrente presenza di un "turista" intellettuale che, illuminato e provvisto di carta e penna, si sostituisce o si oppone al potere e ingaggia una lotta frontale con un mondo nel quale l'ordine imporrebbe di rimanere nei ranghi. Tale personaggio, spesso il protagonista, è chiamato a risalire la corrente, a fare il "contropelo" alla cultura dominante e a mettere in atto forme più tenaci di resistenza contro la barbarie culturale e contro il rischio del diffondersi di nuove forme di dominio sull'uomo. Spesso le vie di fuga per questi intellettuali sono appena abbozzate o comunque sono marginali, ma il fatto che vi sia una pur minima possibilità assegna all'intellettuale il compito di adoperarsi per far sentire la sua voce, per provare a salvare se stesso e l'umanità.

4) Un quarto *topos* è rappresentato proprio dagli strumenti dei quali gli intellettuali o comunque i protagonisti si servono per "resistere": comune a molte antiutopie è il riferimento alle possibilità che il libro e la scrittura possiedono per far sì che l'uomo riesca a sottrarsi alle forme di dominio. Sia che il bersaglio della critica sia rappresentato dalla Tecnica, dall'industrializzazione, dalla scienza o dal Potere, si può notare come ricorra frequentemente un contrasto tra i ribelli che si fanno "angosciati paladini della scrittura" e coloro che avversano il libro e la parola scritta, manipolandola⁶⁸. Il libro è una sor-

⁶⁶ S. Manferlotti, *op. cit.*, p. 50.

⁶⁷ *Ivi*, p. 74.

⁶⁸ "Per i primi il libro è di volta in volta strumento di conoscenza, ancora legata alla terra,

ta di antidoto per rompere l'incanto del progresso ed è "nemico" del potere, tanto che non è raro che esso diventi un oggetto di censura da parte di coloro che controllano la società: dall'antiutopia di *When the sleeper Wakes* di Wells, di *Ape and Essence* per arrivare fino a Ray Bradbury di *Fahrenheit 451*, in cui l'uomo si trova perfino costretto ad abdicare alla propria essenza umana per fare di se stesso un libro, sono numerose le antiutopie che fanno riferimento ai roghi di libri. Bruciare i testi scritti, infatti, rappresenta un simbolo di un "incenerimento del passato" ed evoca direttamente gli incendi della biblioteca di Alessandria o il rogo nazista dei libri sgraditi al regime in Bebelplatz a Berlino avvenuto nel 1933.

5) Mentre l'utopia spesso si riferisce ad un contesto immaginato e, spesso, quanto più possibile lontano dal reale, nelle narrazioni antiutopiche si fa riferimento a luoghi e contesti che, sebbene siano irreali, non sono puramente fantastici: ricorrente è anzi un collegamento delle narrazioni antiutopiche ad un passato da non dimenticare, ad un futuro da scongiurare e ad un presente nel quale resistere. Il tempo/storia delle antiutopie, infatti, conduce spesso ad ipotizzare una precisa collocazione temporale e, talvolta (come nel caso de *Il condominio* di Ballard), anche spaziale⁶⁹ e fa riferimento a luoghi-altri – passati o comunque distanti – nei quali ancora non avvenuta nessuna contaminazione: una sorta di utopia nell'antiutopia.

6) Un sesto *topos* è rappresentato dalla tendenza, che contraddistingue parte della riflessione filosofica e sociologica del Novecento, ad intendere il progresso anche come possibile regresso o comunque a svincolare lo sviluppo (industriale, tecnologico, economico, etc.) dal progresso, dal miglioramento delle condizioni di vita e dalle possibilità per il soggetto di condurre un'esistenza libera ed autentica. Ad esempio, la tecnologia viene valutata sì per i miglioramenti che produce, ma anche per i suoi rischi e soprattutto viene considerata come un agente in grado di produrre profonde trasformazioni alla società e alla vita degli individui.

7) Sempre a livello teorico e metodologico, è interessante rilevare un settimo tratto comune tra le antiutopie, rappresentato da una costante riflessione sul linguaggio. Si veda ad esempio come in Orwell, in Huxley o in Burgess la parola, quella scritta ma anche quella parlata, sia "assediate" dai mezzi di comunicazione e sia utilizzata come strumento di potere, di conformazione e di dominio: "È con lo strumento della parola [...] che lo scrittore di anti-utopia edifica il mondo *upside-down*, ponendo in atto quel procedimento ironico-

coscienze dell'uno dei molti, visione di un mondo come era o come dovrebbe essere; per i secondi è pericolosa arma, eversiva, da disinnescare ad ogni costo o da utilizzare a proprio vantaggio" (S. Manferlotti, *op. cit.*, p. 64).

⁶⁹ "Nelle distopie di Huxley, Orwell, Burgess [...], Bradbury o Volponi, il mondo nuovo viene sempre presentato come una continuazione di una condizione preesistente, come *conseguenza* di un determinato evento trascorso che quasi sempre si identifica con un conflitto atomico. [...] Il mondo nuovo non sarebbe definibile senza un confronto, reale o ideale, col mondo vecchio e con i suoi oggetti, tempo e spazio compresi" (*Ivi*, pp. 46-47).

satirico che costituisce uno dei tratti genetici più importante della grande famiglia distopica⁷⁰.

Le riflessioni antiutopiche, valutate secondo questi (e altri) *topoi* possono rappresentare non soltanto una denuncia rispetto alle trasformazioni imposte dalla rivoluzione industriale e tecnologica, ma anche un esempio di problematicizzazione e di critica pedagogica. Mettendo in guardia dal ruolo omologante e conformante delle società contemporanee e dalle conseguenze “collaterali” del progresso, questi autori offrono spunti impliciti di critica, e anche di critica radicale, che meritano di essere letti, attualizzati e rilanciati, in quanto portatori di grande forza dialettica. Se interpretata per la sua funzione critica, l’antiutopia può consentire anche di governare il cambiamento, tenendo fermo il *telos* della pedagogia, che può essere identificato con la tutela e la valorizzazione di un uomo autenticamente “umano” e dunque autonomo, libero e consapevole.

⁷⁰ *Ivi*, p. 50.

La formazione dei genitori: un modello di intervento in contesti socioculturali “a rischio”

Elena Mignosi

Quanto segue costituisce una riflessione su alcuni presupposti teorici e metodologici di un possibile percorso di formazione per i genitori, partendo da un'esperienza condotta nella scuola primaria di un quartiere “a rischio” della città di Palermo.

Si è trattato di una proposta quadriennale che ha visto avvicinarsi diversi gruppi di genitori e che ha coinvolto sia il piano soggettivo ed esistenziale che il piano politico e sociale. In una prospettiva ecologica (cfr. Bronfenbrenner 1979) non è infatti possibile isolare la dimensione microsistemica¹ (ciò che succede, ad esempio, all'interno della famiglia, oppure all'interno della scuola) da quelle meso ed eso-sistemiche (cioè i contesti più ampi di cui le singole situazioni ambientali fanno parte: in questo caso le interrelazioni tra famiglia e scuola e tra queste e il quartiere in cui si trovano, e le interrelazioni tra quello specifico quartiere e la città di Palermo, etc.).

1. *La cornice dell'intervento*

Il Ministero della Pubblica Istruzione, utilizzando fondi europei, dal 1995 al 1999, ha attivato un insieme di “programmi di prevenzione e di recupero della dispersione scolastica” a Napoli e a Palermo. Tali programmi, rivolti ad alunni, genitori ed insegnanti, hanno coinvolto, in ciascuna città, cinque Circoli Didattici e cinque scuole secondarie di 1° grado, situate in quartieri a rischio dal punto di vista socio-economico e culturale.

A Palermo, essi hanno trovato spazio all'interno del Progetto ministeriale di Ricerca-Azione contro la dispersione scolastica² e si sono concretizzati

¹ Un microsistema è uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l'individuo ha esperienza in un determinato contesto e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete.

² Tale progetto, attivato sin dal 1987 dal Provveditorato agli Studi con fondi ministeriali, è tutt'ora vigente (a.s. 2012-2013), anche se in una forma diversa e con una notevole riduzione di *budget*.

in tre proposte operative di base che hanno fornito, per ogni programma, le linee-guida per la realizzazione degli interventi formativi e per le modalità di verifica e di valutazione all'interno delle diverse scuole.

In particolare il sottoprogramma rivolto ai genitori, chiamato “*La scuola organizza il sociale*”, ha previsto, per ogni anno e in ogni scuola, il coinvolgimento di un gruppo di 20 genitori in un “percorso formativo” di 80 ore, relativo a diversi ambiti (scolastico, socio-giuridico, relazionale e medico), e finalizzato non solo ad accrescere le competenze di *parentage*, ma anche a migliorare il rapporto con l'istituzione scolastica e a favorire sbocchi occupazionali nel sociale.

La frequenza al corso è stata retribuita e, poiché si trattava di un impegno pomeridiano, è stato garantito ai figli dei genitori partecipanti un servizio di *baby-sitting* all'interno delle stesse scuole, per consentire uno “spazio di apprendimento” libero da preoccupazioni parentali.

Poiché il numero dei posti era molto limitato rispetto alle richieste, sono stati individuati ed esplicitati dei *criteri di selezione* aderenti alle finalità del Progetto e miranti a garantire la *trasparenza* nella scelta dei corsisti³.

2. *Presupposti teorici e metodologici*

Cosa significa attivare un percorso di “formazione per genitori” in un quartiere a rischio da un punto di vista socio-economico culturale? In primo luogo bisogna precisare che non si tratta di un corso per genitori di tipo “didattico”, ma piuttosto di un percorso che coinvolge il piano personale ed esistenziale e che trasforma le persone, che fanno *insieme* un'esperienza di apprendimento, rispetto alla propria vita, alla vita delle proprie famiglie ed alla realtà sociale e culturale.

Inoltre è importante che chi progetta e conduce il percorso formativo espliciti le premesse, gli assunti, i processi che caratterizzano la “costruzione sociale” della realtà con la quale si intende interagire e che sia consapevole del punto di vista da cui parte, perché ciò contribuisce a determinare sia la definizione di qualsiasi problema, sia le sue modalità di soluzione (cfr. Ceruti, 1986; Andolfi, Haber, 1994). A tal riguardo Laing nota che “le situazioni sociali sono il terreno ideale della profezia che si auto-avvera. Una diagnosi

³ La partecipazione al corso prevedeva non più di un genitore per famiglia ed i criteri di selezione erano i seguenti: titolo di studio (possessione della licenza media); disoccupazione; numero ed età dei figli; figli frequentanti classi iniziali; partecipazione agli organi collegiali; esperienza di precedenti corsi per genitori. E' da rilevare che i primi due criteri erano vincolanti, mentre gli altri costituivano un titolo preferenziale. Poiché, anche tenendo conto dei criteri individuati, le richieste superavano la disponibilità di posti, è stato utilizzato, ai fini della selezione, anche il *Big Five Questionnaire* (Caprara *et alii*, 1993), un questionario che misura alcune caratteristiche della personalità individuale (quali: Amicalità, Stabilità emotiva, Apertura Mentale, etc....), il cui possesso sembrava costituire un punto di forza per avviare un percorso formativo finalizzato all'acquisizione di abilità specifiche per diventare un “operatore sociale”.

della situazione che si auto-realizza tende a produrre la situazione che è stata definita” (1969, p. 48).

L'intervento di comunità coinvolge tanto il piano ideologico, quanto quello dei valori e degli atteggiamenti, poiché “l'atteggiamento è di impegno verso il cambiamento sociale, l'ideologia richiede l'adozione di un orientamento sistemico-ecologico e una focalizzazione sulla prevenzione, i valori puntano allo sviluppo delle competenze e alla promozione della diversità culturale” (Zani, 1996, p. 149).

Volendo esplicitare e motivare le scelte operate nel progetto di formazione considerato, la cornice teorica di riferimento è principalmente quella sistemico-relazionale e socio-costruttivista. In tale cornice il “rischio psico-sociale” è inteso come condizione dinamica tra le sfide e le risorse che accompagnano la vita delle persone, così come la capacità di resistere e di far fronte alle difficoltà è considerata come una competenza che si sviluppa nella dimensione relazionale e si rafforza nelle esperienze che favoriscono un sentimento di efficacia personale e di valorizzazione del Sé (cfr. Arcidiacono *et alii*, 1996). In essa l'attenzione si focalizza sui “soggetti nel contesto” (come membri di una comunità); il punto di partenza è l'assunto di Lewin (1951) sul concetto di “campo” e sull'interdipendenza di condotta, azione e ambiente, nonché la prospettiva ecologica e l'analisi dei sistemi di relazione interpersonali, considerati in termini di sistemi auto-contenentisi ed interagenti, di Bronfenbrenner (1979).

Fondamentale in questo senso risulta essere il concetto di “contesto”, secondo l'accezione di Bateson (1976), ossia come *luogo sociale* in cui si verifica una certa relazione e come *luogo di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si è sviluppato. Bateson sottolinea che il contesto è legato alla nozione di *significato*: se sono prive di contesto, le parole e le azioni non hanno alcun significato. Come rileva Malagoli Togliatti (1991, p. 64), “in ambito micro-sociale e/o antropologico il contesto consente di comprendere la realtà di altre culture e di altri individui. Questa possibilità di comprensione è da intendere in senso processuale, in quanto dipende non dai singoli fatti o dalle singole azioni, bensì dai contesti entro cui gli uni e le altre hanno avuto senso”; il contesto è dunque una “matrice di significati” in quanto “trama dei rapporti che continuamente si definisce e si ridefinisce fra una molteplicità irriducibile di luoghi di osservazione e di spiegazione che si mischiano e correlano continuamente tra di loro” (ivi, p. 67).

Durante il percorso di formazione con i genitori non si è dunque andati alla ricerca di verità, di cause prime, di principi esplicativi, si è cercato piuttosto di considerare le *connessioni*. Non è possibile, infatti, individuare cause definite quando si tratta di creare significati: vi sono solamente azioni, espressioni e contesti da interpretare. Come rileva Bruner (1990, p. 116), “si tratta sempre di *contesti di pratica*: è quindi necessario chiedersi che cosa le persone *fanno* o *tentano* di fare in quel contesto”⁴.

⁴ Un tale tipo di “ricerca” e di apprendimento (anche ad un meta-livello, rispetto ad un modo di porsi nei confronti di se stessi e degli altri) comporta l'accrescimento della dimensione

In tale prospettiva il progetto proposto ha avuto tra le sue principali finalità quella di valorizzare le persone a cui era rivolto, nonché di promuovere la loro autonomia e di incrementare le loro possibilità di azione sia a livello individuale che di gruppo; si è trattato perciò di un intervento di *empowerment*.

Secondo Francescato, “l’*empowerment* consiste in un aumentato accesso alle risorse per le persone a rischio, una di queste risorse è l’informazione (conoscere strategie necessarie per adattarsi all’ambiente), l’altra è l’organizzazione sociale (maggior coinvolgimento e partecipazione nel definire i problemi e prendere le decisioni)” (1996, p. 17). Se si adotta un’ottica di *empowerment*, personale e sociale insieme, si agisce in un sistema in cui l’incremento del potere dei singoli accresce il potere del gruppo; si opera quindi, parallelamente, anche nella direzione della prevenzione e della diminuzione del rischio.

Come è stato dunque articolato ed attuato il percorso di formazione degli insegnanti e dei genitori, coerentemente con la prospettiva teorica enunciata?

È possibile individuare quattro modalità principali tra di loro interagenti:

- *l'utilizzazione della dimensione di gruppo e del gruppo come risorsa;*
- *il ruolo del formatore e le metodologie di conduzione;*
- *l'utilizzazione della dimensione narrativa e delle storie di vita;*
- *l'utilizzazione della dimensione analogica e del gioco come area transizionale.*

a. *L'utilizzazione della dimensione di gruppo e del gruppo come risorsa*

I gruppi che partecipano ad una esperienza a fini formativi, in una situazione non lavorativa, possono essere definiti *gruppi di formazione*. I “gruppi di formazione” sono particolari gruppi di lavoro, costituiti in base alla motivazione di apprendimento dei soggetti che ne fanno parte; essi hanno un inizio e un termine previsti, hanno sempre le stesse finalità: l’apprendimento di conoscenze, di competenze, di modalità di rapportarsi. Mentre i contenuti e il termine sono previsti, non è prevedibile il processo, in quanto esso è determinato dalla interazione fra i membri. Per Muti la specificità dei gruppi di formazione risiede nel fatto che “il processo di trasformazione che li coinvolge non consiste nella trasformazione di risorse umane e materiali in un prodotto o in un servizio, ma nella trasformazione di una risorsa particolare: se stessi” (1986, p. 117).

Per tutta la durata del percorso la dimensione di gruppo è stata fatta oggetto di una costante attenzione ed è stata utilizzata come fondamentale strumento di apprendimento. L’attivazione del gruppo permette, infatti, di superare il senso di solitudine di fronte alle difficoltà, di condividere insie-

relazionale tra i partecipanti ad un gruppo di formazione. Come sottolinea Cigoli, “il salto dalla interazione alla relazione avviene di fatto occupandosi di legami e di ricerca di senso e non di ruoli o di regole transattive” (1997, p. 25).

me ad altri situazioni che coinvolgono la sfera personale e di confrontarsi con problematiche comuni, ma anche con “soluzioni” e prospettive diverse dalle proprie. Consente dunque di cogliere come la “realtà” si costituisca da infinite possibilità di intreccio delle relazioni possibili e appartenga alla “logica delle descrizioni”⁵ e aiuta ad affrontare i problemi in termini dinamici e multifocali, ad accogliere la soggettività e a sperimentare la diversità come risorsa. Inoltre, utilizzando una “mente di gruppo”, i singoli hanno la possibilità di sviluppare conoscenze e riflessioni e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e, soprattutto, più ampie rispetto al proprio livello individuale. Ma il gruppo è anche il luogo dove la rete di comunicazioni (e di “emozioni”) è al massimo livello di complessità: nei gruppi l’aspetto comunicativo si complica con l’area della relazione. Come è stato evidenziato da Bion (1961), nel gruppo le individualità si incontrano e si confrontano su un piano, prima di tutto, di relazione emotiva e affettiva.

Anche se ciò è fondamentale sul piano della relazione e della percezione del “legame” intersoggettivo, se prevale la dimensione emotiva su quella “razionale”, il gruppo si organizza in “assunti di base”. Bion sottolinea l’incapacità dei gruppi in “assunto di base” a tollerare uno sviluppo, poiché tutti gli assunti di base sono stati emotivi, difensivi, tendenti ad evitare la frustrazione inerente all’apprendimento attraverso l’esperienza che implica sforzo, dolore e contatto con la realtà. Date le potenzialità, ma anche i rischi che comporta, l’utilizzazione della dimensione di gruppo necessita, da parte del formatore, di specifiche conoscenze e competenze nella conduzione.

b. *Il ruolo del formatore e le modalità di conduzione*

La conduzione di un gruppo di formazione, soprattutto se centrato su tematiche che coinvolgono direttamente la dimensione esistenziale delle persone, comporta l’*implicazione* del formatore ed il suo parziale coinvolgimento nei processi di apprendimento attivati, dei quali egli assume la complessità e gli eventi imprevedibili. Egli ha, infatti, una responsabilità diretta e deve essere perciò consapevole dei rischi impliciti nella sua azione (Demetrio 1997).

In questo senso il ruolo del conduttore-formatore è quello di promuovere esperienze e di stimolare la riflessione su di esse (introducendo anche concetti nuovi) e, nello stesso tempo, quello di mediare o facilitare scambi e confronti all’interno del gruppo (il suo si potrebbe definire come un ruolo di “perturbazione” nell’accezione di Ceruti, 1986, o di *scaffolding* nell’accezione di Bruner, 1986).

⁵ Come afferma Bateson (1979, p. 179): “La relazione non è interna alla singola persona: non ha senso parlare di “dipendenza”, di “aggressività” o di “orgoglio” e così via. Tutte queste parole affondano le loro radici in ciò che accade tra una persona e l’altra, non in qualcosa che sta dentro una sola persona”.

Pur avendo una responsabilità diretta nella programmazione del percorso, nonché nelle scelte metodologiche e procedurali, egli non detiene gli esiti del processo, ma è coinvolto in ogni fase dell'esperienza, portando il proprio contributo alla riflessione, alla esplorazione di possibili percorsi, all'attribuzione di senso, alla costruzione di significati e svolgendo una funzione di supporto alla creatività del gruppo. Si può quindi dire che egli è principalmente un "garante del processo".

Perché tutto ciò si verifichi, è fondamentale che il conduttore definisca un contesto di tipo non valutativo, in cui non solo eviti in prima persona di "giudicare"⁶, ma aiuti anche i partecipanti a fare lo stesso, affinché vengano accolti i pensieri e le proposte di tutti e ciascuno possa sentirsi libero di provare emozioni, di esprimersi, di esplorare e di ricercare⁷. In questo modo, eventuali contrapposizioni all'interno del gruppo, legate alla percezione delle differenze, non coinvolgono una valutazione delle persone, mentre le situazioni di "conflitto cognitivo" possono essere proficuamente usate per pervenire ad elaborazioni più ricche. Parallelamente si creano le condizioni per sperimentare il senso di fiducia in se stessi e negli altri e il contenimento del gruppo, che consentono e sollecitano il cambiamento.

È interessante, a tal proposito il concetto di "interdipendenza" espresso da Muti (1990) relativamente al ruolo "prevalentemente interno" del formatore di gruppo, che sottolinea come i membri del gruppo e il conduttore si formino insieme modificandosi reciprocamente. Si instaurano nel tempo, legami affettivi e di "empatia" tra i membri del gruppo e tra questi e il conduttore, che sono legati all'esperienza stessa e che assumono una notevole rilevanza ai fini della sua significatività.

c. *L'utilizzazione della dimensione narrativa e delle storie di vita*

È fondamentale, per consentire ai partecipanti di pervenire a nuove letture, o interpretazioni di eventi che hanno a che fare con il proprio ruolo parentale e per sollecitare le capacità e le competenze genitoriali, utilizzare la dimensione narrativa, lavorare sull'immagine dei figli a partire da una ri-connesione con la propria infanzia e adolescenza e da una sua rivisitazione e ri-attualizzazione, nonché da una condivisione delle testimonianze da parte del gruppo⁸.

⁶ Relativamente alla comunicazione non giudicante ed alle sue funzioni, sia sul piano cognitivo che su quello affettivo e psico-emotivo, si veda in particolare Rogers (1957-1963) e Watzlawick., Weakland, Fisch, (1973).

⁷ La dimensione non valutativa riguarda sia se stessi che gli altri: si tratta, nella maggior parte dei casi, di una vera e propria "scoperta", poiché costituisce un'esperienza nuova rispetto a ciò a cui si è abituati nella nostra cultura. È un vero e proprio apprendimento che si consegue via via nel tempo, grazie alle modalità di conduzione e all'esperienza del corso, che sollecita, anche in questa direzione, la riflessione su ciò che accade e sui propri processi mentali.

⁸ Rileva Bruner (1990, p. 16) che "in una storia di vita o nel raccogliere un'autobiografia non siamo interessati alla verosimiglianza del racconto, bensì a ciò che la persona pensa di aver

In questo senso si può parlare della utilizzazione delle storie di vita come “pratica formativa” all’interno del gruppo di genitori, in quanto la possibilità di distanziarsi da sé, offerta dal raccontarsi, consente uno spazio di riflessione ed una integrazione in sé delle esperienze attraverso la costruzione narrativa, e la conseguente individuazione di “nuclei di senso” intorno ai quali articolare il proprio racconto⁹. Ciò implica “una visione dinamica dell’essere adulti, legata a processi, non definita una volta per tutte e per tutti, capace di spostare e rinnovare l’immagine dell’io e il perimetro o la forma del sé” (Cambi, 2002, p. 115). L’utilizzazione delle storie di vita costituisce quindi uno strumento per accogliere la percezione del trascorrere del tempo e il divenire delle cose e delle relazioni e per superare le narrazioni cristallizzate che bloccano i processi di cambiamento (cfr. Boscolo e Bertrando, 1993).

In un percorso di formazione *in* gruppo l’esperienza vissuta, sia sul piano intrapsichico che sul piano intersoggettivo attraverso la condivisione delle storie di ciascuno e la riflessione *di* gruppo, entra a far parte integrante delle persone e della loro visione del mondo, coinvolgendo sia il livello esplicito (contenuti consapevolmente portati in risposta a domande/sollecitazioni) sia il livello “tacito”¹⁰ (contenuti attribuiti a se stessi, scelte linguistiche, punteggiatura degli eventi). Come rileva Guidano, “i cambiamenti (...) prendono forma attraverso un processo di ricostruzione di regole implicite di ordinamento, che comporta invariabilmente una variazione nell’accesso del soggetto al suo materiale tacito” (1988, p. 117).

Anche se, a livello soggettivo profondo, l’immagine di sé non si ristrutturata facilmente e in tempi brevi, attraverso esperienze significative e la costruzione sociale di nuovi significati cambia il modo di vedersi e sentirsi in un contesto

fatto, ai motivi per cui pensa di averlo fatto, in quali tipi di situazioni pensava di trovarsi e così via”. Inoltre, è evidente che una storia della propria vita, raccontata all’interno di un determinato contesto ad una o più persone è, in senso profondo, un prodotto congiunto di chi narra e di chi ascolta e che qualunque argomento toccato va valutato alla luce di questa transazione.

⁹ Demetrio sottolinea il valore riflessivo offerto dall’opportunità di raccontarsi, rilevando la non linearità dei ricordi nella narrazione di sé: “Accade che i tasselli più importanti si raggruppano tra loro sfuggendo alla forza di gravità del tempo cronologico e vengano restituiti alla complessità di noi stessi, vissuta nel qui e ora. Diventano eventi sincronici, si affollano insieme, ci appaiono tutti non più in fila ma in cerchio; sono i puntelli, i sostegni, nuovamente i punti di riferimento della nostra vita, grazie ai quali essa è raccontabile perché si rivelano gli *snodi* della nostra impalcatura” (1996, p. 89).

¹⁰ Guidano (1988) utilizza questo termine per indicare le “zone di non consapevolezza” sul piano cognitivo. (...)”. Nel corso dello sviluppo individuale viene progressivamente a stabilirsi una relazione dinamica tra i due livelli di conoscenza tacita ed esplicita. Grazie a questa complementarità le regole tacite, profonde, che forniscono all’individuo gli aspetti invariabili della percezione di sé e del mondo, possono subire un continuo processo di ristrutturazione cosciente come risultato dell’assimilazione continua dell’esperienza” (ibidem, p. 41). È importante sottolineare in proposito che il termine *tacito* ha un senso diverso da *implicito*, perché si tratta di “conoscenze sul mondo”, “credenze”, assunte consapevolmente dal soggetto come “realtà”.

e, a posteriori, si modifica la narrazione della propria storia¹¹. Bruner (1990) definisce “principio di *riflessività*” la nostra capacità di volgerci al passato e di modificare il presente alla luce di questo passato, o anche di modificare il passato alla luce del presente.

Si tratta, ancora una volta, di un processo di *empowerment* in cui le persone hanno modo di incrementare il senso di autoefficacia e di sentire la possibilità di incidere sul proprio “destino” e sul contesto di cui esse fanno parte, grazie all’ampliarsi delle “possibilità interpretative”¹².

d. *L’Utilizzazione della dimensione analogica e del gioco come area transizionale*

Su sollecitazione del conduttore, o in seguito alle narrazioni di storie di vita dei partecipanti, si può far ricorso a “simulazioni” e a *role-playing*, in cui alcuni genitori simulano situazioni reali o immaginarie, in funzione dei temi via via trattati, e giocano vari ruoli sulla “scena” di fronte agli altri, che fungono da osservatori.

Ciò permette ai partecipanti sia di comprendere meglio determinati problemi relazionali o comunicativi, sia di costruire nuove “cornici”, nuove visioni della “realtà” considerata, grazie ai processi di immedesimazione, e, parallelamente di distanziamento¹³.

Secondo Spaltro “simulare significa, in definitiva, suggerire sentimenti di realtà e di veridicità nella situazione programmata e costruita artificialmente” (1980, p. 14). È compito della simulazione “ricostruire ludicamente, parcellarmente, limitatamente, il sentimento di realtà, perché poi questo sia vivibile o ri-vivibile in situazioni sempre più ampie e non fittizie. Il ruolo della simulazione appare fondamentale nella funzione ludica di allenamento alla vita. La simulazione (sentimento fittizio di realtà) consente di passare dal senso di irrealtà al senso di realtà (sentimento ottimale di realtà)” (ivi, p. 16).

Si tratta di adottare il “come se”, di “giocare a far finta” e, nello stesso tem-

¹¹ Laing (1969, p. 48) fa notare che “le persone ricordano cose diverse, le ricollegano in modi diversi. Ciò ridefinisce la situazione, presentandola come modificata dalla nostra definizione rispetto a come ci si presentava originariamente. La nostra definizione è, essa stessa, un intervento che, introducendo un fattore nuovo, trasforma la situazione, la quale esige, così, di essere nuovamente definita”.

¹² “Le ricerche sull’origine e le cause del benessere indicano che le condizioni oggettive sono solo parzialmente rivelatrici dell’esperienza soggettiva e che una parte importante del modo in cui le condizioni di vita influiscono sul benessere è dovuta ai processi psicologici di interpretazione e di assegnazione di significato” (Zani, 1996, p. 147)

¹³ In questo senso si tratta di un’esperienza formativa sia per gli “attori” sia per gli “osservatori”: fondamentale per l’intero gruppo è, infatti, il momento di “verbalizzazione” sui vissuti e le riflessioni conseguenti da parte di tutti. Tutti hanno quindi modo di entrare in contatto con le emozioni provate, di parteciparle agli altri e di riflettere sulle loro “ragioni”, grazie anche alla facilitazione ed al supporto del conduttore.

po, di avere la possibilità di provare emozioni ed elaborare pensieri in una situazione protetta, poiché ci si trova all'interno di un "universo simbolico". La rappresentazione viene accettata dalla persona proprio in quanto è "falsa" e, solo dopo, mostra la sua "verità" al soggetto che l'ha vissuta dall'interno, in prima persona. La simulazione si posiziona, quindi, in uno stadio intermedio, liminare, tra il "vero" e il "falso", tra la realtà del mondo esterno e la realtà del mondo interiore¹⁴.

Ci si muove, come in tutte le situazioni ludiche, in un'area transizionale, nell'accezione di Winnicott (1971), in cui mondo interno e mondo esterno si incontrano attraverso la relazione interpersonale e grazie al processo simbolico, e ciò rende possibile incrementare la sensazione di fiducia nelle proprie potenzialità.

Come sottolinea Spaltro, "giocare significa vivere situazioni con basso rischio in cui l'individuo o gli individui di un gruppo, o addirittura un'intera comunità, possano riappropriarsi del proprio passato e della serie di transazioni che nel passato essi hanno con successo sperimentato, in modo tale da potersi poi impadronire anche del proprio futuro, cioè pretendere nel proprio futuro di applicare, coscientemente e intenzionalmente, quelle transazioni tra i livelli di funzionamento psichico, sperimentati con successo sia nel passato che nel presente" (1980, p. 26).

3. *L'esperienza formativa con i genitori: riflessioni su un percorso di cambiamento*

All'interno del sottoprogramma "La scuola organizza il sociale", mi sono occupata per quattro anni, con diversi gruppi di genitori della scuola primaria di un quartiere a rischio dell'estrema periferia di Palermo, della formazione relativa all'ambito "relazionale". Il percorso, della durata di 40 ore (su 80 ore complessive), affrontava le relazioni e le modalità di comunicazione all'interno della famiglia, il rapporto dei genitori con i figli nelle loro diverse fasi di vita, il ruolo genitoriale nello sviluppo psico-emotivo e nell'apprendimento, dalla prima infanzia all'adolescenza. Esso aveva i seguenti obiettivi:

- sviluppare la capacità di osservazione e di auto-osservazione nell'ambito dei rapporti interpersonali (al fine sia di identificare i bisogni dei propri figli, sia di migliorare le proprie competenze relazionali);
- sviluppare la capacità di far fronte ai bisogni dei figli attraverso l'acquisizione di conoscenze relative alle loro diverse fasi di sviluppo (dalla prima infanzia all'adolescenza);
- sviluppare la capacità di migliorare le proprie competenze socio-inte-

¹⁴ Chiavegatti rileva che "recitare al posto di un altro significa stabilire un contatto più profondo con se stessi oltre che avvicinarsi alla realtà dell'altro (...) L'altro, infatti, è il ricettacolo delle proprie proiezioni e, quindi, avvicinandosi all'altro, recitare la sua parte significa rendersi conto che esistono delle parti di se stessi più oscure e meno integrate al resto della personalità" (1989, pp. 93-96).

rattive attraverso l'acquisizione di conoscenze relative alla comunicazione e alle sue tecniche maggiormente efficaci;

- facilitare l'acquisizione di un'ottica sistemica e complessa relativamente alle dinamiche politiche e sociali (a partire dalla famiglia);
- valorizzare le competenze socio-culturali ed educative già possedute;
- promuovere un miglioramento della propria *self-image*;
- migliorare la qualità dello scambio scuola-famiglia e la fiducia nelle possibilità di ricerca comune per un progetto educativo volto alla crescita del figlio-alunno.

Come appare evidente, si tratta di ambiti che coinvolgono e mettono in gioco la dimensione affettiva ed emotiva, sia a livello di singoli che di gruppo, che sollecitano l'emergere di storie e l'intrecciarsi di più piani (il proprio ruolo di genitori, ma anche quello di figli, di fratelli, di *partner* all'interno della coppia...).

Si vengono pertanto a creare uno spazio ed un tempo in cui poter confrontare e condividere pensieri, problemi, emozioni, interrogativi che, di solito, vengono confinati nel privato e nei riguardi dei quali ci si sente soli e spesso in difficoltà. Il raccontare ed il rivivere in prima persona, all'interno del gruppo, momenti difficili o situazioni di conflitto (attraverso tecniche di simulazione e *role-playing*) e il potere "metter in atto" soluzioni diverse, grazie al contributo degli altri, favorisce, fin dai primi incontri, una comunicazione "autentica" e un mettersi in gioco a livello profondo.

Non è opportuno riportare qui delle storie che, anche se emerse nel gruppo, toccavano il privato delle persone, ma può essere utile riferire di un percorso e di una "trasformazione" che, a mio parere, possono fornire spunti per una riflessione sul piano politico e sociale.

Per selezionare i venti partecipanti, sono state organizzate inizialmente delle assemblee informative aperte a tutti. Tra la maggioranza dei genitori presenti si percepiva nettamente un atteggiamento di diffidenza o di sfiducia (in relazione anche al fatto che era prevista una remunerazione economica): "Sarà la solita fregatura", "Chissà quanti *picciuli*¹⁵ si fanno alle nostre spalle", "Si sa come sono 'ste cose', entreranno amici e raccomandati", etc.

In seguito tra i corsisti che avevano superato la selezione (nonostante conoscessero i criteri adottati, e nonostante fossero passati attraverso la compilazione di questionari, test e "prove attitudinali"), persisteva nei primi tempi un senso di incredulità ed un'attribuzione al fato di quanto era avvenuto, piuttosto che a se stessi: "Sono stata fortunata...", "Non ho mai vinto nessuna lotteria... prima o poi si vede che doveva succedere", "Nella mia vita finora mi è andato sempre tutto male, scuola, concorsi... non me lo so spiegare com'è successo..."¹⁶.

¹⁵ Significa "soldi" in Siciliano

¹⁶ Ciò è probabilmente dovuto non solo ad una bassa autostima, ma anche ad una profonda sfiducia nelle istituzioni e nella possibilità che vengano "rispettate le regole", legata all'esperienza di un malcostume diffuso nella cultura, nella società e nella politica, all'interno

Risultava vano confrontarsi a parole con un vissuto di inadeguatezza costruitosi attraverso esperienze di una intera vita, ed era necessario procedere con cautela e rispetto nel far intravedere nuove strade, nuove prospettive e possibili alternative, per non correre il rischio di rafforzare una percezione negativa di sé (“spie” di tale processo interno erano frasi del tipo: “Ho sbagliato tutto...”, “Avrei dovuto farlo prima questo corso...”, etc.).

L’accento è stato quindi posto sulla competenza di ognuno ed è stata utilizzata la ricchezza del gruppo per riflettere, a più voci, su problemi condivisi e individuare modalità di interazione/relazione più efficaci. I corsisti hanno cominciato a “sperimentare”, all’interno delle proprie famiglie, quanto appreso e a riportare nel gruppo gli “effetti” conseguiti (sia in termini di successi che di difficoltà).

A vario titolo sono stati coinvolti i partner assenti della coppia assegnando “compiti a casa”, ad esempio: raccontare la propria esperienza al corso, discutere insieme al marito o alla moglie, spiegando le ragioni per adottare nuovi modi di rapportarsi all’interno della famiglia, provare a condividere alcune nuove modalità comunicative con i propri figli etc. Piuttosto che l’accentuarsi di una sensazione fallimentare rispetto al passato, tra i partecipanti si è verificata una progressiva costruzione della speranza nel futuro, connessa all’accrescersi della fiducia nelle proprie capacità, nelle proprie possibilità di azione e, in generale, nel cambiamento.

Ciò è avvenuto parallelamente ad un progressivo miglioramento del modo di lavorare insieme, all’accrescersi dell’ascolto reciproco e dell’attenzione agli altri; la “diversità” (in termini di punti di vista, stili cognitivi, conoscenze, vissuti, dimensione emotiva, etc.) è stata via via avvertita come possibilità di arricchimento personale, mentre il gruppo è stato percepito sempre più come risorsa.

All’interno di un tale processo si sono coerentemente evidenziate una maggiore flessibilità e disponibilità al confronto con opinioni diverse dalle proprie ed una maggiore capacità di “sospensione del giudizio”.

A circa metà percorso, una mamma ha pubblicamente chiesto: “Perché noi? Perché a questo corso non hanno partecipato persone più bisognose? Nel quartiere ci sono tanti che stanno peggio di noi!”. Abbiamo avuto quindi l’occasione di chiarire che il corso non aveva intenti “compensativi”, che non si proponeva di alleviare temporaneamente le difficoltà economiche di una ventina di persone, bensì di far sì che un gruppo di abitanti del quartiere potesse proporsi come risorsa per il proprio territorio, di cui meglio di chiunque altro conosceva i bisogni. Ci si trovava insieme per cercare di uscire dalla logica della rassegnazione-passività (tutto è inutile, non cambierà mai niente), o della dipendenza (aspettare che arrivi qualcuno dall’esterno per risolvere i problemi), senza mai smettere di denunciare carenze, abusi, disfunzioni, per attivarsi in prima persona per cambiare le cose, fare nuove proposte, costitu-

del proprio ambiente di vita. Un’esperienza formativa connotata diversamente può quindi influire positivamente su tali aspetti.

irsi come interlocutori per i bisogni sociali del quartiere.

Al termine di uno dei corsi, al fine di avanzare proposte di intervento mirate, i genitori, di loro iniziativa, hanno elaborato e distribuito tra le famiglie del quartiere un questionario per la rilevazione delle esigenze prioritarie, a conclusione del quale hanno formulato la seguente riflessione: “Possiamo combattere le cose della vita anche da soli, ma insieme saremo più FORTI!!!”.

Al termine di un altro corso, un gruppo di genitori ha elaborato un giornale riassuntivo dell’esperienza compiuta, intitolato “NOI con VOI”, nel quale ha inserito un insieme di informazioni utili, sulla base di quanto appreso, e lo ha distribuito fra gli abitanti del quartiere.

Genitori facenti parte dei due gruppi hanno poi fondato una cooperativa sociale che ha elaborato e presentato diversi progetti a vari interlocutori (Comune, Provincia, Comunità europea); altri ancora hanno dato vita ad un’associazione culturale.

Posso dire di avere assistito nel tempo ad una vera e propria trasformazione delle persone, nella loro percezione di sé e nell’atteggiamento nei confronti della realtà, nella fiducia verso la scuola e, più in generale, verso le istituzioni. Si è trattato di un processo di *empowerment* con delle conseguenze politico-culturali di grande rilevanza, anche in termini di prevenzione e di lotta alla mafia, se si pensa alla storia politica dei “quartieri a rischio” di Palermo ed alla cultura sulla quale essa si è fondata e che, a sua volta, circolarmente ha generato.

Certo, i cambiamenti culturali in senso profondo sono lunghi e difficili; è necessario fare i conti con l’ostilità delle famiglie escluse dal corso, con la diffidenza “antica” e generalizzata, con la rivalità potenziale tra i gruppi di genitori formati in anni diversi, e soprattutto con il fatto che nei “quartieri a rischio” i problemi concreti (in termini di servizi, stato delle abitazioni, spazi, opportunità lavorative, qualità della vita in senso lato) sono ancora irrisolti.

Come rileva Francescato (1996) è importante non focalizzarsi solo sulla dimensione soggettiva, poiché le strategie di *empowerment* richiedono mutamenti individuali e organizzativi pluridimensionali, oltre che l’adozione di un’ottica di rete all’interno della quale operare in maniera sinergica. Si tratta, ancora una volta, di non dimenticare la dimensione sociopolitica, pena la vanificazione di ogni possibile intervento e il rischio di provocare nuove frustrazioni.

Sono comunque del parere che percorsi di formazione attuati secondo le modalità sin qui esposte, rappresentino una formula estremamente “lievitativa”, che può costituire un punto di riferimento importante per la progettazione di interventi efficaci nell’ottica di un effettivo cambiamento delle persone e dei contesti.

Riferimenti bibliografici

- M. Andolfi, R. Haber (a cura di), *La consulenza in terapia familiare*, Milano, Cortina, 1994.
- C. Arcidiacono, B. Gelli, A. Putton, *Empowerment sociale*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- G. Bateson (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Milano, Adelphi, 1976.
- G. Bateson (1979), *Mente e natura*, trad. it., Milano, Adelphi, 1984.
- W. Bion, *Esperienze nei gruppi*, trad. it. Roma, Armando, 1971.
- L. Boscolo, P. Bertrando, *I tempi del tempo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- U. Bronfenbrenner (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Il Mulino, Bologna, 1986.
- J. Bruner (1986), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Bari, Laterza, 1988.
- J. Bruner (1990), *La ricerca del significato*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma- Bari, Laterza, 2002.
- G. V. Caprara, C. Barbaranelli, L. Borgogni, *Big Five Questionnaire*, Firenze, O.S., 1993.
- M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Feltrinelli, 1986.
- M. G. Chiavegatti, *Il volto e la sua maschera. Psicodramma analitico e analisi del ruolo*, Roma, Armando, 1989.
- V. Cigoli, *Intrecci familiari*, Milano, Cortina, 1997.
- M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- P. M. Crittenden, *Nuove prospettive sull'attaccamento*, trad. it., Milano, Guerini, 1994.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996.
- D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- M. Elkaim, *Les pratiques de reséau*, Paris, ESF, 1987.
- H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, trad.it., Roma, Astrolabio, 1987.
- D. Francescato, *Empowerment personale, di gruppo e sociale*, in Arcidiacono et all., *Empowerment sociale*, Milano, Franco Angeli, 1996, pp.11-22.
- D. Francescato, G. Ghirelli, *Fondamenti di Psicologia di comunità*, Roma, NIS, 1988.
- T. Gordon (1970), *Genitori efficaci*, trad.it., Molfetta (BA), La Meridiana, 1994.
- V. F. Guidano, *La complessità del Sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1988.
- R. D. Laing (1969), *La politica della famiglia*, trad.it. Torino, Einaudi, 1973.
- K. Lewin (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, trad. it., Bologna, Il Mulino, 1972.
- M. Malagoli Togliatti, U. Telfner, *Dall'individuo al sistema*, Torino, Boringhieri, 1991.
- P. Milani P., *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Trento, Erickson, 1994.
- P. L. Muti, *Il lavoro di gruppo*, Franco Angeli, Milano, 1986.
- P. L. Muti, *Organizzazione e formazione*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- G. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di grup-*

- po, Milano, Cortina, 1992. C. R. Rogers (1957-1963), *La terapia centrata sul cliente*, trad. it., Firenze, Martinelli, 1990.
- E. Scabini, V. Cigoli, *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*, Milano, Cortina, 2000.
- E. Spaltro, *Giochi psicologici*, CELUC, Milano, 1980.
- D. Stern (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
- D. Stern, *La costellazione materna*, trad.it.. Torino, Boringhieri, 1995.
- M. Viaro, P. Leonardi, *Conversazione e terapia*, Milano, Cortina, 1990.
- P. Watzlawick, J. Beavin, D. Jackson (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it., Roma, Astrolabio, 1971.
- P. Watzlawick, J. H. Weakland, R. Fisch (1973), *Change*, trad. it., Roma, Astrolabio, 1974.
- D. Winnicott (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it, Roma, Armando, 1974.
- D. Winnicott (1971), *Gioco e realtà*, trad. it, Roma, Armando, 1974.
- D. Winnicott (1984), *Il bambino deprivato*, trad. it. Milano, Cortina, 1986.
- D. Winnicott, *Colloqui con i genitori*, trad. it Cortina, Milano, 1993.
- B. Zani, *Modelli teorici e concetti chiave della psicologia di comunità*, in Arcidiacono et al., *Empowerment sociale*, Milano, Franco Angeli, 1996, pp. 137-150.

“Dolore, nascita e morte” in una prospettiva multiculturale. Considerazioni formative su alcuni concetti chiave inerenti l'identità professionale degli infermieri

Carlo Orefice

Introduzione

Questo lavoro fa tesoro di una prospettiva di tipo antropologico che riconosce il linguaggio della medicina come prodotto culturale e costruzione storica. A partire da questa constatazione, attingendo a delle esperienze di docenza universitaria¹ e di ricerca², mi soffermo intorno ad alcuni concetti *sui* quali e *con* i quali gli infermieri hanno strutturato la loro identità professionale: quello di dolore, di nascita, di morte. Scelgo di usare determinate parole consapevolmente di operare una scelta estremamente riduzionista, muovendomi all'interno di un paradigma indiziario guidato più dalla plausibilità di quanto già altrove verificato che non dall'oggettività³. Il sapere infermieristico richiama infatti prepotentemente lessici che spaziano dalle pratiche cliniche

¹ Il presente lavoro si collega ad una pluriennale esperienza didattica maturata nei Corsi di Laurea in Infermieristica (Pedagogia Generale e Discipline demotnoantropologiche) presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Firenze. Le “restituzioni” degli studenti riportate riguardano i laboratori riflessivi che hanno accompagnato, o concluso, i corsi tenuti dalla prof.ssa P. de Mennato, titolare dell'insegnamento di Pedagogia Generale.

² In particolare, mi riferisco alla creazione del *Laboratorio di Medical Education* (diretto dalla prof.ssa P. de Mennato), da poco nato presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Firenze, con l'intenzione di sperimentare e introdurre nuovi modelli di apprendimento riflessivo nel campo della formazione dei professionisti della salute e della cura. Il *Laboratorio* infatti, attraverso una serie di attività di ricerca che si stanno portando avanti, la creazione di specifici prodotti didattici (anche a forte valenza multimediale) e la partecipazione ad attività di formazione e networking, si sta configurando come una struttura capace di promuovere l'innovazione nel campo della formazione medica e sanitaria, così come la riflessione consapevole sulle e nelle epistemologie professionali nei contesti sanitari. In tale ottica si inserisce anche la recente creazione di un *Archivio filmico per la formazione medica* che raccoglie e ordina, in una modalità opportunamente fondata e giustificata sul piano progettuale e metodologico, brevi sequenze video legandole ad alcuni dei temi specifici della formazione medica. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al sito web del Laboratorio: www.laboratoriodimedicaeducation-unifi.it.

³ Ho trattato parte dei contenuti qui proposti, in modo più articolato, in un recente lavoro a cui rimando (Orefice 2011), anche se in esso mi rivolgevo a *tutti* gli operatori della salute e della cura che operano in ambito sanitario e non solo agli infermieri.

ai linguaggi delle organizzazioni sanitarie, dai modelli assistenziali ai diversi modi di conoscere la malattia, arrivando fino ad una serie di problematiche di estrema attualità (l'errore medico, il consenso informato, l'accanimento terapeutico, ecc.). Nonostante questa eterogeneità di problematiche però, è a partire da una riflessione su questi tre concetti (dolore, nascita, morte) che credo sia possibile mettere a fuoco alcuni dei problemi che l'esperienza degli infermieri (soprattutto studenti alle loro prime esperienze di tirocinio) continuamente chiama in causa quando si incontra/scontra con un paziente migrante⁴. E' infatti a partire dall'idea di dolore, nascita e morte, che gli infermieri possono iniziare a capire il perché di quelle difficoltà che emergono tra le "nostre" abitudini, credenze o saperi tradizionali e/o scientifici sull'assistenza e le "loro", per raccontare le difficoltà relazionali e le tensioni emotive che possono accadere nell'incontro/scontro con l'altro. In definitiva, per sottolineare gli spazi di "malessere" che un'assistenza poco attenta alla dimensione culturale dell'altro può provocare.

In questa analisi, la prima cosa da fare è sgomberare il campo dall'idea (molto più persistente di quanto si possa pensare) che una professionalità deputata all'assistenza e al sostegno (soprattutto in ambito ospedaliero), come è quella dell'infermiere, possa sostenersi principalmente su una preparazione specialistica e tecnica. Questa impostazione, non solo ci ripropone una medicina che riesce a rispondere alla malattia (e al malato) solo con le certezze (improbabili) di un fisso proceduralismo e con rappresentazioni statistico-epidemiologiche della patologia, ma implicitamente, come evidenzia Canevaro, fa in modo che "la situazione oggettiva di chi si trova in stato di bisogno viene valutata in base alla concezione culturale di chi presta aiuto, trascurando quasi completamente la situazione culturale e personale di colui che si trova in condizioni di necessità" (2000:167). Questo limite appare paradossale se si pensa che il *Codice di deontologia degli infermieri* (febbraio 1999), non solo fornisce numerose indicazioni di massima su come selezionare e affrontare le conseguenze della complessità che caratterizza il mondo del "prendersi cura", ma adotta in maniera netta una prospettiva particolarmente attenta ai valori culturali, etici, sociali, politici ed economici di individui che provengono da realtà culturali "altre"⁵.

⁴ Va qui sottolineato, ed è bene farlo all'inizio del presente lavoro, che ogni gruppo -compresi i gruppi etnici- è in rapporto con altri "creando diversi tipi di relazioni interculturali caratterizzate dalla complementarità, la simmetria, la equità, la cooperazione, ma anche dalla competizione, l'asimmetria, lo scontro, la lotta" (Menéndez 2006:27). Rispetto dunque ai processi di salute/malattia/cura sui quali normalmente, come studiosi, siamo portati a riflettere, quello che è importante fare non è tanto studiare tali processi in termini di interculturalità (che esiste nella realtà sociale dei gruppi, al di là del fatto che decidiamo di studiarla o di darvi una qualche denominazione tecnica), ma "registrar(li) per apprendere dalla loro pratica" (ibid.).

⁵ Nello specifico, nell'Art. 2 viene detto che "l'infermiere riconosce che tutte le persone hanno diritto a uguale considerazione e le assiste indipendentemente dall'età, dalla condizione sociale ed economica, dalle cause di malattia" (art. 2.3), e che "agisce tenendo conto dei valori religiosi, ideologici ed etici, nonché della cultura, etnia e sesso dell'individuo" (art. 2.4).

Se assumiamo quindi “come problema centrale della sfera professionale di competenze – e, dunque, come momento fondativo dell’azione degli infermieri e motore della prassi clinica – non tanto la malattia, quanto le sue conseguenze di tipo fisiologico, psicologico e sociale sul vivere quotidiano e sull’autonomia della persona malata, considerata *in toto*, in una prospettiva di tipo olistico” (Motta 2002, p. 34), diventa prioritario allora sperimentare occasioni per de-costruire e ri-costruire il nostro modo di agire e di interpretare la realtà ogni volta che questa, limitata da una razionalità di tipo *tecnico*, ci appare con delle caratteristiche così deformanti da non farci entrare in contatto con l’altro. Da questo punto di vista, per aiutare a trasformare un “tecnico” in un professionista con forti competenze relazionali ed educative, e per fare definitivamente nostra l’idea che la malattia deve essere pensata come un *fatto da interpretare* e non come un oggetto da curare, le Comunità di Pratiche (CdP) appaiono un prezioso aiuto. Esse infatti valorizzano l’idea secondo la quale i processi di costruzione della conoscenza si caratterizzano, sia a livello individuale che collettivo, come prodotto di una co-costruzione e di una negoziazione tra individui, gruppi di ricerca e saperi che sono storicamente e culturalmente collocati⁶. Ma perché questo avvenga, uno dei requisiti strategici fondamentali è il cosiddetto “repertorio condiviso”. Quale è dunque tale repertorio, e come questi professionisti lo possono riconoscere? Come anticipato, abbiamo detto che esso può strutturarsi attorno a tre concetti specifici: quello di dolore, di nascita, di morte, ed è dunque a partire da questi che è possibile erodere i modelli culturali dominanti che hanno reso possibile il paradigma della razionalità tecnica, per domandarsi: *che cosa apprendere per essere infermieri?*

Se la teoria, come ci ricorda la Benner (2003, p. 2), è “un potente strumento di spiegazione e predizione” perché “dà forma ai quesiti e consente l’esame sistematico di una serie di eventi”, è anche vero che la disciplina infermieristica ha costruito se stessa identificando quelle proprie condizioni necessarie e sufficienti affinché le situazioni reali si potessero verificare. Che fine abbia fatto, e come recuperare, tutto quello che non rientrava in queste condizioni “necessarie e sufficienti”, è in parte materia di indagine del presente lavoro.

⁶ Una Comunità di Pratiche è un incontro spontaneo e/o organizzato tra professionisti (nel nostro caso operanti nella medesima area ma in setting differenti: infermieri di chirurgia generale, ortopedia, urologia, ecc.) che, attraverso una pratica riflessiva, critica e scientifica di esperienze apprese durante la propria attività professionale, formulano nuove conoscenze e nuovi saperi che, adeguatamente validati, verranno poi implementati in qualità di *best practice*.

Per un approfondimento su tali tematiche si rimanda, in bibliografia, ai lavori di Mezirow (2003), Cipolla e Artioli (2003), Gherardi e Nicolini (2004), Fabbri (2007).

Una conoscenza situata e co-costruita

Abitualmente, tendiamo a concepire la conoscenza quasi esclusivamente come conoscenza di leggi e di regole invarianti, ovvero indipendenti dal contesto, dagli spazi e dai tempi. Tale visione ha prodotto l'illusione che la conoscenza sia proceduralizzabile, formalizzabile, del tutto manifesta e a-contestuale. Naturalmente non è sempre così, e molti studenti, anche all'inizio del loro percorso di tirocinio, lo evidenziano con convinzione.

Ho concluso il primo tirocinio del C.d.L. in Infermieristica, svolto in A.D.I., sul territorio del quartiere 1 di Firenze. Il primo impatto a livello personale è stato piuttosto devastante, psicologicamente e fisicamente. Ho avuto una risposta emotiva personale un po' ritardata. Dopo circa una settimana e mezzo di tirocinio ho cominciato ad andare oltre la memorizzazione delle procedure e a guardare solidamente chi subiva le procedure che poi avrei eseguito io. La maggior parte delle persone che ho curato e medicato erano in stato vegetativo da anni, da anni non vedevano più il passare del tempo né su di loro né sui propri figli, che giorno dopo giorno condividono con loro la propria vita. Ho terminato il mio primo ciclo di tirocinio e ho capito concretamente quale splendido mestiere è quello dell'infermiere. Non ci dobbiamo limitare a medicare una gamba malandata o a infondere una terapia in vena. Il vero lavoro dell'infermiere è prendersi cura dell'equilibrio fisico e psicologico e sociale della persona che assistiamo, e con prendersi cura significa cercare di ascoltare più che parlare, significa sorridere e complimentarsi per un traguardo raggiunto (sempre con grande fatica), significa comporre un numero e chiamare il figlio o la figlia che non sentono da più di una settimana. Quant'è vero che basta una sola carezza per tranquillizzare un anziano che soffre, che basta un sorriso per farli sorridere a loro volta. La realtà del territorio è quanto di più angosciante abbia immaginato di vedere con questa professione.
(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2011/12)

La riflessione di questo studente contiene *in nuce* il problema che qui sto discutendo. Se infatti si comincia ad *“andare oltre la memorizzazione delle procedure”*, ci accorgiamo che, contrariamente a quanto il modello della razionalità tecnica ci propone, l'universo delle possibilità nelle quali ci troviamo non è finito e numerabile, per cui per risolvere un problema *non* è sufficiente selezionare, tra i mezzi e gli strumenti a nostra disposizione, quello che meglio si adatta a determinati fini (*medicare una gamba malandata o infondere una terapia in vena*), né è possibile pensare che noi, in quanto osservatori che fanno parte di quel medesimo sistema, siamo capaci di conoscere limiti e strutture vivendo in una sorta di *“tranquillità professionale”* (*la realtà del territorio è quanto di più angosciante abbia immaginato di vedere con questa professione*). Ritorno dunque alla mia riflessione di partenza. Se le teorie scientifiche non riescono sempre a contemplare la risoluzione di tutti i problemi emergenti dall'esperienza, perché questi si caratterizzano come unici e mutevoli,

Una signora (...) era ossessionata dal suonare il campanello; mi ricordo che io ci sono andato quattro volte ed una mia collega altrettanto, ogni volta per

motivi futili: una volta che gli arrivava troppa luce, un'altra volta troppo poca, un'altra volta che sentiva caldo e così continuando. L'ultima volta avevo capito che voleva parlare così mi sono seduto accanto a lei nel letto per una ventina di minuti, ascoltandola, rassicurandola, incoraggiandola di non arrendersi alla malattia (...). Appena sono uscito dalla stanza non ha più suonato il campanello per le restanti tre ore.

(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2009/10)

e se è fondamentale che a decidere su delle ipotesi sia non il teorico, ma principalmente i professionisti che poi utilizzeranno quelle conoscenze,

Nel mio reparto si è presentato un caso di un signore di nazionalità marocchina che non voleva farsi fare l'igiene dalle donne. Su questa cosa ci sono state varie polemiche in reparto, infatti vi erano operatori che cercavano di trovare una soluzione, anche rivolgendosi agli altri reparti, in quanto noi eravamo per la maggior parte donne, altri invece proponevano di lasciarlo stare in modo che quando poi ne avesse avvertito il forte bisogno sarebbe stato disposto a farsi lavare anche dalle donne. Perché obbligare una persona? Perché metterla in imbarazzo quando possiamo trovare delle soluzioni? Per fortuna alla fine ha "vinto" chi diceva di contattare altri reparti.

(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2010/11)

ecco che il modello delle Comunità di Pratiche, insieme ad altri modelli che oggi si stanno elaborando rispetto alla questione cruciale del comportamento organizzativo, mette in atto -prima ancora che teorizzare- l'idea fondamentale che l'apprendimento è prima di tutto esperienza concreta, e come tale si può certo prefigurare ma non predeterminare o schematizzare troppo rigidamente. Bastano questi pochi esempi per confermare l'idea che la conoscenza è sempre incarnata in un *qui* e in un *ora*, e che quando le gerarchie e le procedure sono troppo formalizzate molti problemi ci possono apparire del tutto irrisolvibili perché le linee che potrebbero portare a una loro risoluzione, più o meno agevole, non si piegano al nostro tipo di formalizzazione⁷.

Ma credo ci sia di più. Dal momento che in questo continuo processo di negoziazione noi non solo costruiamo un sapere che è scientificamente "valido", ma anche maggiormente "riconosciuto" perché condiviso da coloro che ne usufruiranno (gli infermieri), le Comunità di Pratiche nel comparare, in azione, dei percorsi di sviluppo alternativi, allargano la nostra comprensione anche intorno ad un altro problema, quello inerente il rapporto infermiere-medico. Non è qui mia intenzione discutere di un problema così articolato, ma nel soffermarsi su quali siano quelle condizioni, e da cosa siano dovute, che limitano o agevolano i

⁷ Quando, più avanti nel presente lavoro, parlerò di alcuni di quei concetti intorno ai quali si è andata costruendo l'identità professionale degli infermieri, questo aspetto ricomparirà con tutte le sue ambiguità. Risulterà infatti evidente che prendersi in carico i bisogni assistenziali dei pazienti significa, anche, saper leggere i significati che stanno dietro al soddisfacimento di bisogni primari apparentemente semplici e umili (il lavarsi, il mangiare, il muoversi, ecc.) e, in maniera speculare, saper leggere (se il nostro agire educativo non fosse risultato efficace) riflessivamente i presupposti che hanno mosso la nostra interpretazione.

vari processi di negoziazione, elaborazione e fruizione dei saperi in una determinata comunità professionale, questo rapporto non può essere taciuto.

Un persistente luogo comune tende infatti a considerare e pensare che l'infermiere, non identificandosi con gli obiettivi primari dell'organizzazione sanitaria di cui fa parte, non avendo molto potere nel fissare il livello formale e la direzione che il lavoro deve avere e, come anticipato, dovendo spesso eseguire compiti che sono stati razionalizzati in una maniera così forte da risultare meccanici e senza significato, sia una sorta di lavoratore alienato all'interno di un sistema professionale più grande di lui⁸.

Ho tristemente notato che la figura professionale dell'infermiere è oggi giorno ancora fortemente svalutata. Tante persone guardano infatti l'infermiere con l'ottica obsoleta del "supporto del medico talvolta anche un po' cialtrone" e non come figura complementare a quella del medico, con le proprie responsabilità, competenze, conoscenze e la propria autonomia. L'assenza di tale fiducia spesso pregiudica fortemente l'assistenza, ma purtroppo ancora adesso poco viene fatto in questa direzione perché, nonostante le numerose campagne di sensibilizzazione (forse non abbastanza incisive), l'ignoranza riguardo la figura dell'infermiere è ancora fortemente radicata nella popolazione italiana. (Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2010/11)

Nonostante tale stereotipo, mi sembra che l'infermiere oggi sia perfettamente consapevole dell'importanza del suo ruolo (che non percepisce come un mero supporto tecnico-assistenziale) e dell'importanza della complessa rete relazionale della quale generalmente è intessuta la sua attività cura.

Ritengo quindi che debba essere grande lo sforzo profuso dall'infermiere per conquistare la fiducia del paziente e che le nuove generazioni di infermieri (me compresa) non debbano scoraggiarsi davanti alla constatazione di questa realtà e limitarsi ad accettare la situazione così com'è, ma che debbano lottare affinché gli venga riconosciuta la dignità di professionisti. (ibid.)

⁸ Sarebbe interessante riflettere in maniera articolata sul perché la nostra società viva, ormai da tempo, una mancanza di personale infermieristico quasi cronica. Mi domando se tale crisi abbia, tra i suoi motivi fondativi, oltre al fatto che le nostre società sono sempre più individualistiche, anche quello che non siamo quasi più capaci di produrre "cultura" intorno a ciò che non sia specialistico e tecnologico, per cui quando cerchiamo di abbandonare questo modello, ne riproponiamo un altro, che nel nostro caso coincide con lo stereotipo dell'infermiera provocante e disinibita. La cosa lascia ancora più riflettere se si scopre che per una volta, a proporre un'immagine così sessista e discriminatoria, non è l'Italia ma la progredita Svezia. Qui infatti i dirigenti dell'ospedale *Södersjukhuset* di Stoccolma hanno pubblicato sul web un annuncio che informa come l'Istituto sia alla ricerca di aspiranti infermiere (solo per i mesi estivi) che, oltre a possedere professionalità e competenza, devono anche essere sexy e seducenti. Benché i vari dirigenti si siano affrettati a dire (sempre stando alle notizie riportate) che il loro scopo rimane "reclutare soprattutto infermiere competenti", e che si è trattato soprattutto di "una trovata di marketing", il dubbio sulla capacità del modello bio-medico di pensare "altro" da sé al di fuori di questi schemi in parte rimane. Per approfondimenti: www.corriere.it/esteri/12_febbraio_22/tortora-ospedale-svedese_19d34400-5d52-11e1-8d58-29f34aaed5a4.shtml (accesso verificato il 24 febbraio 2012).

Come vedremo in seguito, quando affronteremo sinteticamente alcuni dei problemi che possono nascere nel rapporto infermiere/paziente migrante, anche in questo caso il rapporto medico/infermiere appare conflittuale non solo e non tanto perché mette a confronto due soggetti diversi, ma soprattutto perché impone che, in un modo o nell'altro, a dialogare siano due differenti sistemi strutturali: quello dei medici, fortemente connotato da una "razionalità tecnica", e quello degli infermieri i quali, radicando la propria prassi nei bisogni assistenziali del paziente, sarebbero più portati ad instaurare un "clima di fiducia" e di compartecipazione che passa generalmente attraverso condotte più "semplici" (una parola o un gesto, uno sguardo).

Il giro visite nel mio reparto si effettua andando di stanza in stanza con un enorme carrello giallo in cui vengono inseriti, in spazi appositi, le cartelle cartacee dei degenti. Sul carrello gigante è posto un computer portatile da cui il medico può accedere tramite Galileo (un programma apposito) alle informazioni, anche quelle più personali e riservate della persona che il medico stesso in quell'istante sta visitando. Il medico si rivolge alla persona assistita con un tono elevato, in ogni stanza ci sono due persone. Il medico entra nella stanza, concede un buongiorno alla prima persona da visitare e, a causa del tono della voce, sveglia anche la seconda persona posizionata sul secondo letto (che magari dormiva). Il medico, dopo una visita fisica al malato, si pone dietro il carrello gigantesco per scrivere le proprie osservazioni nella cartella virtuale del malato, attraverso il computer portatile; lascia vedere alla persona sdraiata sul letto soltanto il suo volto e parte del torace, il suo corpo è totalmente dietro il carrello. Si creano delle barriere materiali tra il medico e la persona visitata che, essendo sdraiata, trova difficoltà ad individuare la posizione del medico.

(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2010/11)

Le Comunità di Pratiche, anche in questo caso, possono essere degli strumenti fondamentali per riflettere su quello che Freidson (2002) ha chiamato "*la dominanza medica*", e per far lavorare assieme forme diverse di sapere in azione che possono coesistere anche nell'ambito di una (irrisolvibile?) dissonanza.

Ri-costruire l'identità professionale degli infermieri attraverso l'analisi di tre concetti chiave

Dalle riflessioni degli studenti sopra indicate, un dato appare chiaro: una "buona assistenza" non significa erogare uguali quantità e qualità di prestazioni a tutti i pazienti, ma dare a ciascuno secondo il *proprio* bisogno. Ma quale è, e come si misura (se si misura), questo *bisogno*?

La nostra società occidentale attuale, che a ragione viene chiamata "liquida" (Bauman 2011), si presenta continuamente nella sua forma plurale, asimmetrica e dinamica: forme, modelli e tendenze le conferiscono l'aspetto di una enorme rete di significati che impongono all'operatore sanitario non solo di sviluppare nuove competenze, ma di riflettere sulla sua formazione lungo tutto l'arco della propria vita professionale.

I pazienti oggi, sono diversi, perché diverse sono le malattie e le patologie con cui si trovano a dover combattere, perché diversi sono i canoni imposti dalla società, e quindi diversi sono i valori e ciò che una persona si aspetta dall'infermiere. Oggi abbiamo a che fare con un mondo affollato ed in costante cambiamento fatto di persone eterogenee, di sesso, colore, nazionalità, credenze e tradizioni religiose (...). Pensando al tirocinio ed analizzando le persone che mi sono trovata di fronte (dalla persona anziana, alla donna con il burqa, all'uomo che non voleva farsi lavare se non dalla moglie, e così via), ho capito che siamo immensamente diversi e complicati, e che solo attraverso la conoscenza e la comprensione di tutte le componenti di un individuo potrò dare il meglio di me stessa nella mia futura attività.
(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2011/12)

In tale contesto, le problematiche cui va incontro un paziente migrante sono tante: capire e imparare una nuova lingua, ricostruire una vita senza una adeguata rete di protezione familiare e comunitaria, superare l'abbandono e la nostalgia per la propria terra, affrontare la solitudine e il pregiudizio, ecc⁹. A questo si aggiunge la difficoltà di incontrare un "contenitore" culturale dove depositare, e poi condividere, la propria identità¹⁰, e dove trovare dei riferimenti culturali da riprodurre attraverso pratiche quotidiane¹¹.

⁹ L'idea che l'esperienza migratoria rappresenti un evento capace di minare, anche profondamente, lo stato di salute del migrante nel paese di accoglienza, è ormai comprovata da numerosi studi. Tale attenzione sugli effetti che i processi migratori hanno sulla salute degli immigrati ci ricorda nuovamente che gli infermieri, e non solo loro, devono dotarsi di "strumenti interpretativi" (oltre che dei tradizionali strumenti clinici) attraverso i quali collocare la sofferenza del migrante in una dimensione che tenga conto non solo del *disease* (ovvero della malattia così come è intesa dalla scienza medica), ma anche della *illness* (cioè della percezione soggettiva del "sentirsi malato"). Per un approfondimento su tali tematiche si rimanda, in bibliografia, ai lavori di Mazzetti (2003) e Baldi (2011).

¹⁰ Strutturare la propria identità è un processo che non solo si costruisce e si negozia continuamente, ma che è anche soggetto ad una "verifica" culturale. In un mio saggio di prossima pubblicazione (Orefice 2012), ho riflettuto su come le categorie di genere, le rappresentazioni della persona sessuata e la ripartizione dei compiti che conosciamo nelle nostre società occidentali non siano fenomeni con valore universale generati da una natura biologica comune, ma appunto costruzioni culturali. Queste problematiche mi sembrano particolarmente pertinenti per quanto qui stiamo discutendo, in quanto investono questioni di importanza fondamentale in ambito sanitario (la procreazione assistita, il ruolo delle donne immigrate, le conseguenze dell'allungamento della vita, i diritti delle "minoranze", ecc.) che riguardano direttamente (anche) gli infermieri.

¹¹ Il migrante, per non perdere la sua identità, "ricostruisce" uno spazio simbolico della sua cultura d'origine attraverso modi e azioni che richiamano la sua tradizione. Nei contesti di cura il corpo, *testimone* di una realtà e *memoria* di una condizione, comunica molte volte questo possibile disagio in numerosi modi, ricordandoci così che esso è simultaneamente un prodotto fisico e simbolico, naturale e culturale e inserito in un preciso contesto storico (Orefice 2011, pp. 123-132).

Primo passo quindi è capire chi abbiamo di fronte, spendere quei cinque minuti in più parlando con i familiari o con il paziente stesso; nel caso in cui il paziente sia extracomunitario capire il livello della lingua innanzitutto attivandoci, sempre nei limiti, a risolvere questo ostacolo, capire il vissuto del paziente, chi era, cosa faceva, perchè ora sta qui, che malattia ha, conoscere parzialmente almeno la cultura di provenienza, tenendo conto di eventuali riti o semplici comportamenti che potrebbero forse in qualche modo aiutarlo a sentirsi a proprio agio, individuare la professione e il ramo sociale da cui proviene (...); perchè è vero che in linea di massima chi è ricoverato in un ospedale è un paziente, ma prima di essere un paziente era un uomo che aveva una posizione sociale e culturale.

(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2011/12)

Per gli infermieri dunque, focalizzare l'attenzione sulle differenze e le similarità tra le culture in relazione alla salute, alla malattia, agli schemi di cura e ai valori di una particolare società, appare fondamentale per risolvere le attese assistenziali dell'utente. Non penso comunque che questa figura professionale debba risolvere il suo compito in una contestualizzazione di tipo *descrittivo* ed *esplicativo* circa le diverse abitudini culturali attorno all'assistenza¹², ma più propriamente studiare le dinamiche relazionali, le possibili incomprensioni, i pregiudizi che si vengono a creare quando incontra pazienti portatori di cornici culturali differenti, in modo che -in un processo di tipo *ermeneutico*- il bisogno di assistenza possa essere "pre-compreso", cioè intuito prima che possa manifestarsi in un modo conflittuale. Questa logica trascende le risposte dicotomiche caratterizzate da un approccio infermieristico riduzionista, e fa emergere un conflitto da interpretare dove tendenzialmente altri vedono solo un compito da svolgere o un problema da evitare.

Appare dunque evidente che gli infermieri si trovano spesso ad affrontare problemi sconosciuti, e che questo incontro/scontro procura a volte la sensazione che se per un verso si è aperti alla possibilità di provare a cambiare i propri schemi di significato per interpretare in un modo più profondo una determinata situazione, dall'altro si vive con paura per le conseguenze che quell'agire potrebbe avere. Questa "modalità" ci ricorda nuovamente che l'esperienza, spesso, appare molto più complessa della teoria, e che l'agire professionale non è legato soltanto funzionalmente alla cura del paziente, ma è influenzato anche dal modo in cui gli altri giudicano/potrebbero giudicare l'operato del soggetto.

In estrema sintesi, mi sembra si possa dire che non esiste una metodologia di nursing che vada bene per tutti, ma che è necessario cercare, anche attraverso l'utilizzo di competenze trasversali, di risolvere le attese assistenziali

¹² Sapere per esempio, come un giorno si premurava di ripetermi una studentessa durante una lezione, che è necessario conoscere cosa fanno le donne cinesi che vivono a Prato durante il parto e quali sono, in quei momenti, le ragioni di un loro determinato comportamento, non permette *necessariamente* di capire quali sono i processi di condizionamento socio-culturale in atto nelle diverse comunità interessate, quali le pratiche di prevenzione adottate, oppure di indagare il problema dell'efficacia di specifiche terapie durante la gravidanza.

dell'utente (soprattutto se migrante). Le narrazioni degli studenti riportate ci ricordano, con la loro combinazione di incomprensioni reciproche e “buone pratiche”, che il nursing è un processo di ricerca scientifico e di *costruzione di senso* che mette continuamente in una relazionale dinamica l'infermiere, i diversi utenti, la comunità e l'ambiente, e che in tale relazione i modelli culturali di riferimento, il tempo storico-sociale e i vissuti dei protagonisti hanno un ruolo fondamentale nella risoluzione positiva del rapporto.

Al tirocinio ho notato che le persone anziane, con i loro “antichi” valori e soprattutto la loro credenza religiosa, spesso assumo atteggiamenti che per noi possono sembrare aggressivi, ma che per loro sono solo delle abitudini quotidiane della loro vita passata. (...) Vi sono poi i pazienti che hanno diversi credi. Alcuni di loro la mattina o la sera prima di addormentarsi hanno bisogno di avere un po' di tempo per pregare, forse in maniera piuttosto esplicita come fanno le persone di religione islamica. Noi infermieri, prima di tutti, dobbiamo accertarci del credo della persona che abbiamo in carico, al fine di favorire nel miglior modo possibile la possibilità di esercitare la propria fede con libertà, naturalmente rispettando dei limiti...

Visto che viviamo in un mondo sempre più interculturale, dove la “razza” non esiste più, “l'altro” non deve essere visto come nemico, un invasore, ma accolto come persona, per altro soggetta a una patologia che ha bisogno di immediata ed efficiente assistenza.

(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2010/11)

Il dolore

Il primo passo verso la consapevolezza della malattia va ricercato in una sensazione di malessere e di disagio, la cui esperienza più rudimentale e primordiale risiede proprio nel dolore. Questa esperienza è sicuramente condivisa con il regno animale, ma noi uomini non vi reagiamo in modo puramente biologico, essendo le nostre risposte legate anche alla cultura del nostro gruppo di appartenenza.

Come ho già avuto modo di sottolineare altrove (Orefice 2011:142-149), riflettere su questo aspetto significa non solo approfondire le basi anatomiche e fisiologiche della concezione del dolore, ma anche domandarsi come questo influisca sulla condotta di chi ne è assalito, sui suoi valori e sulla trama sociale e culturale in cui è immerso. In questo processo di *interpretazione*, l'infermiere è avvantaggiato rispetto al medico, non solo per una vicinanza strategica al malato e al suo dolore, ma anche perché, a differenze di quest'ultimo, non è vincolato da una diagnosi fisica e quindi il suo sguardo può essere più pronto a coglierne i diversi significati. Nel momento infatti in cui l'approccio medico diventa condizionato da una *pre-comprensione* del dolore, il professionista non solo stabilisce se una persona sia malata o meno, ma decide anche se debba sentire dolore. La stessa *terapia del dolore* mostra, a volte, questo evidente limite di riferirsi al fenomeno, piuttosto che al soggetto che lo prova, considerando appunto quest'ultimo come un semplice oggetto da controllare

attraverso tecniche farmacologiche e chirurgiche. Diversamente, quando questo non appare possibile, mediante la *gestione e il controllo del dolore* si tende invece a considerarlo come parte della persona e del suo vissuto, per cui oltre che del soggetto si tiene conto anche del suo ambiente familiare e del suo vissuto. Questa “ambiguità”, rispetto alla “misurazione” del dolore, evidenzia in maniera palese i limiti di quella razionalità tecnica di cui stiamo discutendo, ed appare evidente nel racconto di uno studente che riveste la duplice veste di “paziente” e di “studente-tirocinante”.

Nella mia esperienza personale mi sono già confrontata con questo aspetto, ogni volta che mi sono recata nell'ambulatorio del Medico di Medicina Generale; in particolare qualche anno fa, quando ancora frequentavo il Corso di danza (la danza rappresentava per me un qualcosa di molto importante), avevo un continuo dolore al ginocchio. Mi sono recata dal mio medico, cui ho descritto, oltre alla sede del dolore, anche la mia esperienza con la danza, arricchita di molti particolari che pensavo potessero essergli utili per fare la diagnosi e anche per capire la mia sofferenza, non solo per il dolore; alla fine il medico, come se non avesse la minima percezione di quello che provavo, mentre ha iniziato a compilare la ricetta, mi ha detto: “Quindi, ti devo prescrivere un antidolorifico?” La mia delusione è stata grande, anche perché tutta la mia sofferenza è stata banalizzata, racchiusa e conclusa in un piccolo pezzo di carta.

(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2010/11)

Può apparire inopportuno parlare di un “dolore infermieristico”, come se tale fenomeno riguardasse, rispetto alla restante équipe sanitaria, soltanto gli infermieri, eppure è proprio da questo senso di “esclusività” che credo possa partire una concettualizzazione del dolore da parte degli infermieri originale e feconda. Non trattandosi infatti di una questione solo formale, l'assunzione del principio della centralità e soggettività della persona comporta decisioni cliniche metodologicamente coerenti e ci riporta, come già affermato in riferimento al processo diagnostico, all'idea che anche nella fase della pianificazione (cioè della scelta di obiettivi ed interventi finalizzati al soddisfacimento dei bisogni di assistenza infermieristica) è necessario rinunciare ad un modello rigidamente deterministico per la definizione dei protocolli di intervento, privilegiando invece risposte operative non standardizzabili. Non dico naturalmente che l'infermiere possa o debba sottovalutare l'importanza clinica di quello che vede e misura il medico, ma che essendo più libero di cogliere altri aspetti del dolore (sociali, simbolici, ecc.) può confermare quella premessa fatta precedentemente che lo vuole “ascolta(re), informa(re), coinvolge(re) la persona e valuta(re) con la stessa i bisogni assistenziali” (Codice di deontologia degli infermieri, 4.2).

La Sig.ra (...) ha 76 anni, vedova da 30 anni, è affetta da insufficienza arteriosa agli arti inferiori. All'età di 23 anni adotta suo figlio che all'epoca aveva 8 anni. La precoce morte di suo marito l'ha costretta a crescere suo figlio da sola, senza l'aiuto di terzi e si è sempre data da fare: prima operaia, poi sarta, poi insegnante di italiano, poi cameriera ecc. ecc. La morte del padre

ha risvegliato nel figlio il terrore dell'abbandono e della solitudine, tanto che si è attaccato emotivamente a sua madre in modo tale da non volere altre persone nella sua vita oltre a lei. Non si è sposato, non ha fatto figli. Adesso la madre soffre di un dolore lancinante, non può più camminare perché le ulcerazioni a seguito dell'ipoperfusione di sangue alle estremità inferiori le hanno causato la gangrena di piedi e tibie, ha tendini e ossa esposti, continuamente infetti. Pur sotto morfina 24 ore su 24, purtroppo non si riesce più neanche quella a darle sollievo dal dolore. Rifiuta il ricovero, gli interventi che potrebbero far cessare il dolore continuo (della scala VAS da 1 -dolore minimo- a 10 -dolore massimo- ha sempre un 8) per non allontanarsi dal figlio, per non preoccuparlo ulteriormente, per non pesare ancor di più sulla sua sfera emotiva. La Sig.ra (...), per paura di pesare ancora di più sul figlio, ha deciso letteralmente di "morire di dolore". L'infermiera che affiancavo, ed io, i primi giorni pensavamo che si rifiutasse per paura dell'intervento, per paura di sentire ancor di più il dolore. L'infermiera che l'ha sempre seguita continuava a dirmi che era inutile parlarle, che ormai era inamovibile nella sua decisione. Ci aveva provato, ma probabilmente non aveva ascoltato abbastanza. Un giorno tornammo come sempre per medicarle le gambe e proprio quel giorno il figlio non era in casa e avevamo appuntamento con il medico per la visita congiunta. Il dottore era in ritardo tanto che è arrivato dopo 45 minuti. In questi 45 minuti abbiamo avuto modo di parlarle, di chiedere del marito, del figlio. Lei raccontava la sua vita, si lamentava della decadenza del suo corpo un tempo florido e prosperoso, parlava dell'impossibilità di trovare soluzioni che andassero bene sia a lei che a suo figlio. Non aveva mai parlato del figlio in quei termini. Ci spiegò quanto fosse spaventata all'idea di doverlo lasciare, quanto fosse terrorizzata all'idea di un intervento chirurgico. A questo punto l'infermiera cambiò discorso, io invece le chiesi: "ma allora non si vuole operare per via del suo figliolo, non perché non abbia fiducia nell'intervento!" "Bambina -rispose- fosse per me le gambe me le sarei fatte tagliare 2 anni fa! Lo vedi come mi son ridotta? Cosa vuoi che me ne fregghi di avere due gambe inutili che mi impediscono addirittura di dormire la notte o di andare al bagno da sola quando potrei avere 2 protesi, brutte eh!, ma che mi renderebbero la mia vita e la mia gioia?" La Sig.ra (...) non aveva mai parlato di quel che avrebbe voluto per se stessa, è bastato farle una domanda per capire che aveva solo bisogno di una mano ma non per se stessa, ma per suo figlio.

Abbiamo parlato con il medico, abbiamo parlato con il figlio, poi con tutti e tre insieme, "a tavolino", abbiamo messo insieme tutto e il giorno (...) è stata operata. So che ha ripreso 20 chili, che la notte dorme, che fa fisioterapia accompagnata dal figlio tutte le volte. Chissà, forse se non l'avessimo ascoltata come e dove sarebbe adesso, come starebbe suo figlio. L'infermiera ha il dovere di andare oltre. Spesso i pazienti neanche si rendono conto di quel che hanno bisogno, siamo noi che dobbiamo capirlo, noi dobbiamo e possiamo aiutarli. (Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2011/12)

Questa capacità di "ascolto" dell'infermiere, che nei confronti del paziente migrante necessita ancora di maggiore più attenzione, ci permette di paragonare questa figura (al pari degli altri professionisti della salute e della cura) ad un etnografo (Good 1999) che sente parlare il paziente, ne ascolta i silenzi, le omissioni, le posture e le espressioni, ricordandoci così che anche il dolore, come la malattia, non è soltanto un fatto biologico.

Esistono molti tipi di sofferenza: esiste quella fatta di urli, strilli, pianti e lamenti, quella silenziosa oppure malinconica, la sofferenza “senza veli”....insomma esiste una sofferenza diversa per ciascuna persona del mondo. Ognuno di noi ha quindi il diritto di scegliere come poter affrontare il proprio “dolore”, ed è proprio in questo contesto che si inserisce la figura del professionista come guida nella gestione di tale sentimento. L’infermiere non deve scegliere come affrontare la sofferenza al posto di altri, ma deve offrire il proprio aiuto per cercare di abbattere ciò che impedisce alla persona di essere felice, anche nei casi più estremi, come ad esempio quello di una malattia terminale.
(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2010/11)

La nascita

Una importante occasione di incontro tra culture nei contesti sanitari è rappresentata dal periodo della gravidanza e dal parto. Come già ho avuto modo di accennare nel paragrafo precedente, il crescere dei fenomeni di stabilizzazione migratoria ha portato sempre più donne straniere ad affrontare questa esperienza nei Paesi di accoglienza. Il momento della nascita ci interessa particolarmente, non solo perché costituisce il passaggio dalla vita organica condivisa fisiologicamente con la madre alla vita organica indipendente del figlio/a, ma anche perché è un evento naturale che si innesta come punto di raccordo tra la natura e la cultura, nel senso che viene vissuta e gestita secondo modalità culturali differenti.

Questo aspetto, ha fatto in modo che negli ultimi anni i consultori e gli ospedali di molte importanti città italiane si organizzassero per fronteggiare problemi e questioni sollevate dalla presenza di giovani donne di nazionalità straniera che chiedevano, e tuttora chiedono, di essere aiutate nel percorso di gravidanza, così come nel periodo immediatamente successivo al parto. A fronte di ciò, la necessità -sempre più pressante- è dunque quella di riformulare l’approccio alla maternità nelle strutture ospedaliere in modo che si tenga sempre più conto di alcune variabili connesse alle culture di appartenenza delle partorienti, del tipo di domande e di preoccupazioni specifiche poste da queste donne, del rapporto (spesso controverso) che esse intrattengono con l’ospedalizzazione e con l’autorità medica, fino ad arrivare a difficoltà di tipo linguistico-comunicativo. Anche in questo caso, il racconto di uno studente che riveste la duplice veste di “paziente” (non italiano) e di “studente-tirocinante”, ci offre spunti di riflessione.

Sono uscita dalla porta, quelle due infermiere che mi hanno accompagnata non c’erano più e piano piano sono arrivata al mio lettino da sola. Poco dopo è passata un’infermiera, mi ha vista nel letto, si è avvicinata e mi ha detto: “Senti, non sono io che ti devo aiutare a camminare e a vestirti, qui con te deve stare la tua mamma!” Le ho detto che purtroppo mia mamma al momento sta in Russia e quindi non può affiancarmi. Allora l’infermiera si è espressa più chiaramente, dicendomi che a quel punto anch’io avrei dovuto partorire in Russia. Ho risposto che invece non potevo farlo dato che il mio marito è italiano, che sta in Italia e io sto qui con lui. L’infermiera non sembrava convinta anzi, si è arrabbiata ed ha esclamato che “tutti gli stranieri sono uguali, perché non appena vengono in Italia, iniziano a comandare”, dopodiché mi

ha consigliato (mettiamola così) di tornare al mio paese. Allora sono rimasta senza parole...

(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2009/10)

Questo momento così significativo dell'incontro interculturale, non sempre esente da tensioni e disturbi comunicativi, mi pare che anche in questo caso abbia valenze molteplici che attengono in maniera molto forte con l'identità professionale dell'infermiere.

In primo luogo, affidarsi per una questione così importante e delicata nelle mani di un infermiere autoctono (meglio se donne, preferite nella maggior parte dei casi), significa per una donna poter maturare verso la comunità di accoglienza un debito di riconoscenza e un sentimento di fiducia che potrà trasferirsi anche ad altre situazioni¹³. Inoltre, se si pensa che nei momenti del parto e della gravidanza gli uomini immigrati (padri, fratelli, ecc.) molto spesso risultano esclusi per ragioni essenzialmente legate alle tradizioni culturali d'origine che pensano al parto come una "cosa da donne", questa esperienza può rappresentare anche un momento di incontro più libero e meno controllato delle donne con la cultura di accoglienza¹⁴. E' quindi sempre il corpo, in questo caso femminile, a rappresentare non solo il bilancio di un'esperienza migratoria che va ascoltata e decifrata, ma anche simbolicamente un *terreno di confine* (attraverso cui passano figli, fluidi, ecc.) che facendo leva sulle specificità di genere, sulle comuni e forti esperienze della maternità e dell'educazione dei figli, ecc., permette alle donne di diventare soggetti attivi nel recupero di saperi tradizionali e nell'individuazione di nuove strategie per affrontare i conflitti e delle tensioni in ambito sanitario.

In secondo luogo, anche per l'infermiere condividere con queste donne un momento così importante ed intimo, conoscerne le ansie e le emozioni, può rappresentare un modo per conoscere i migranti sotto un altro punto di vista¹⁵.

¹³ Durante la nascita il momento della separazione madre-figlio è difficoltoso e può presentare inconvenienti che mettono in pericolo le vite della madre, del bambino, o di entrambi. Questo "margine di rischio" – e la sua necessità di controllarlo – può essere seguito attraverso vere e proprie "ritualizzazioni" che consentono di agire in maniera più idonea per evitare il rischio dell'evento. Per un approfondimento su tali tematiche si rimanda, in bibliografia, ai lavori, anche se non recenti, di De Martino (1975 e 1981).

¹⁴ Anche se in linea generale questo incontro è spesso mediato dagli uomini della famiglia della donna immigrata, si deve evidenziare che è in forte crescita un fenomeno di assimilazione da parte degli uomini delle donne immigrate rispetto ad una serie di comportamenti che ritroviamo, maggiormente presenti e strutturati, nei padri occidentali (maggiore partecipazione al percorso della gravidanza e del parto, maggiore collaboratività dei diritti della donna e dei figli, in particolare delle bambine, ecc.).

¹⁵ Questo processo di "accettazione" e "riconoscimento" è naturalmente duplice, in quanto anche per le donne immigrate questo momento di incontro (a volte traumatico, a volte positivo) con le strutture socio-sanitarie del Paese di accoglienza, le può portare ad aprirsi alla conoscenza di aspetti sconosciuti del contesto di immigrazione, disponendosi verso di esso in modo meno difensivo.

Tutt'altra cosa rappresenta, invece, un interesse da parte dell'infermiere verso la cultura e la nazionalità del paziente con lo scopo di aiutarlo a guarire più efficacemente e più rapidamente. Sapere chi si ha davanti (in senso etnico e culturale), non per "poterlo mandare al paese di provenienza", ma per capirlo meglio e quindi essergli più utile. (ibid.)

È questa una strada sicuramente difficoltosa, e come gli infermieri sanno piena di momenti di sconforto e di resistenza, ma che vale la pena percorrere. Nelle narrazioni di questi studenti è presente *in nuce* l'idea, del tutto auspicabile e da coltivare, che il periodo della gravidanza e del parto può assumere la forma di uno spazio di interazione tra le culture, uno spazio non solo molto più produttivo di quello che ci viene presentato nei teatrini della politica, ma anche più femminile che maschile, dove le donne rivestono un ruolo cruciale di mediazione tra codici e di riduzione dello scontro tra ordini di riferimento e valori diversi.

Vorrei infine chiudere questa breve riflessione sulla nascita con una narrazione che non proviene direttamente dagli studenti con i quali ho avuto a che fare in questi anni, ma che rappresenta un eccellente esempio di come la cosiddetta "conoscenza pratica" del corpo infermiere non possa essere solo teorica e scientifica, in quanto tocca ineludibilmente gli aspetti metodologici, filosofici ed etici dell'assistere. L'esempio riportato riguarda la gestione della sessualità e il controllo della capacità riproduttiva da parte delle donne immigrate (non di tutte, naturalmente, e non solo di queste), aspetti prettamente legati all'agire infermieristico. Esso è importante perché "interpreta" uno specifico problema legandolo indissolubilmente alle problematiche di genere, ad uno stato sociale di sottomissione e debolezza, alla possibilità e capacità, da parte delle donne, di negoziare col partner l'utilizzo di un metodo contraccettivo, nonché a specifici modelli culturali di riferimento rispetto alla maternità e al ruolo femminile nella famiglia e nella società.

Edith è una giovane nigeriana; ha 25 anni e da circa tre si prostituisce in una città del nord Italia. Si è appena rivolta all'ospedale per un'interruzione di gravidanza. E' la quarta volta. Gli operatori ormai la conoscono, e si chiedono cosa fare. E' possibile che non ci sia modo di farle capire come si fa a non avere figli, senza ricorrere all'IVG?

C'è una psicologa che si offre di parlare con lei, e che riesce a stabilire un rapporto cordiale. Così viene a scoprire che Edith sa benissimo come fare per evitare le gravidanze indesiderate. Prende regolarmente la pillola e fa usare il preservativo ai suoi clienti. Solo che, dopo un po' di mesi, si preoccupa: le "medicines" che prende le faranno male? Sarà ancora in grado di avere figli? Allora interrompe ogni metodo contraccettivo, fino all'inizio della gravidanza. A quel punto si rassicura: può ancora avere figli. Va a fare l'IVG e ricomincia da capo. (in Mazzetti, 2003, p. 110)

La morte

Nel suo *Frammenti di etica* (1922), Benedetto Croce scrive:

«Che cosa dobbiamo fare degli estinti, delle creature che ci furono care e che erano come parte di noi stessi? “*Dimenticarli*”, risponde, se pure con vario eufemismo, la saggezza della vita. “*Dimenticarli*”, conferma l’etica. “*Via dalle tombe!*”, esclamava Goethe, e a coro con lui altri spiriti magni. E l’uomo dimentica. Si dice che ciò è opera del tempo; ma troppe cose buone, e troppo ardue opere, si sogliono attribuire al tempo, cioè ad un essere che non esiste. No: quella dimenticanza non è opera del tempo; è opera nostra, che vogliamo dimenticare e dimentichiamo...».

Comincio da questa riflessione perché una, forse la più potente e prepotente, contraddizione che segna inesorabilmente il sapere infermieristico riguarda proprio il problema del “fine vita”. Non mi riferisco qui a conflitti ideologici o a impostazioni di tipo religioso, e non voglio ricondurre il discorso dietro gli steccati della liceità e dell’illeicità, ma a quella realtà della morte, a quel bisogno, tutto umano, di una *finitudine sensata*, che chiede risposte alla scienza, ai medici, alle strutture ospedaliere e, forse, in una maniera ancora maggiore, agli infermieri che, per statuto, “accompagnano” molto spesso il malato verso il suo ultimo viaggio. In Italia (come in quasi tutti i Paesi industrializzati), oltre il 70% della popolazione muore in regime di ricovero presso strutture sanitarie, dove quindi passa l’ultima parte della vita¹⁶. In tale contesto, l’infermiere non può non assumere una funzione fondamentale, poiché si assume spesso la principale responsabilità di gestire la presa in carico del paziente e la risposta ai suoi problemi, garantendo a lui e ai suoi familiari l’appropriatezza dell’assistenza, delle cure e della relazione di aiuto.

Ho già evidenziato come la morte e il morire rappresentino, oggi come ieri, eventi a forte impatto socioculturale, e come siano accompagnati da un complesso di comportamenti, atteggiamenti, riti, rappresentazioni e simboli che vanno interpretati (Orefice 2011). Quello che vorrei fare qui è riflettere meglio sull’approccio degli operatori sanitari (nel nostro caso gli infermieri) all’assistenza al morente, affrontando la questione in una duplice ottica.

La prima riguarda la cosiddetta “*oggettivazione professionale*” cui questi sono portatori, che spesso sfocia in comportamenti e atteggiamenti di professionalità esasperata e di deriva tecnicistica (e può portare fino all’accanimento terapeutico) e che è figlia, anche lei, del modello della *razionalità tecnica* di

¹⁶ A fronte delle riflessioni che qui faccio, e limitatamente alla mia esperienza didattica, mi sembra alquanto paradossale questo dato. Di un paziente infatti che compare nelle statistiche quando è vivo, quando si ammala, oppure quando è morto, si sa moltissimo, ma molto meno conosciamo su come muore, sul tipo di assistenza che gli viene assicurata in questi momenti, oppure sui problemi che incontra sia lui che, di riflesso, i suoi familiari. Questo limite mi sembra sia in parte il prodotto di una organizzazione sanitaria, come è appunto la nostra, pensata ed organizzata principalmente su variabili di tipo economico, piuttosto che sui bisogni degli utenti e sulle esigenze dei diversi operatori che le danno forma e sostanza.

cui stiamo discutendo. Se infatti il morire sfugge alla verifica sperimentale, in quanto il ricorso esasperato alla tecnologia *non* permette di dare un significato alle malattie (che ripropongono sempre le medesime domande: “perché io?”, “perché ora?”, “perché in questo modo?”), evitare di pensare alla morte, o di parlarne, non immunizza dal suo potere e non contribuisce a trovare altri margini di soluzione.

Ricordo che al primo anno, durante situazioni drammatiche come la morte di alcuni pazienti, vedendo i familiari afflitti dalla perdita di un loro parente, provavo anch'io quella sensazione di dolore...Trattenevo le lacrime ma era forte in me quella voglia di piangere per sfogare ciò che io provavo in quel momento.

È proprio in quei momenti chiedevo agli infermieri: “Come fate ad essere così forti e freddi di fronte a queste situazioni”, e un infermiere una volta mi rispose: “vedrai, piano piano anche tu creerai la tua corazza, che ti permetterà di affrontare in questo modo le situazioni...”

(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2009/10)

Nonostante infatti si faccia di tutto per dare un significato alla malattia e alla morte attraverso un ricorso esasperato alla tecnologia, le storie narrate direttamente dalla voce degli infermieri illustrano chiaramente che esiste un carico di decisioni e di scelte che pesano, al di là dell'organizzazione formale, su questa figura professionale, ed essi chiedono (come fanno i pazienti) di sottrarsi a vecchie e superate visioni ontologiche sulle quali la medicina è andata costruendosi. In definitiva, mi sembra che l'ostracismo cui assistiamo quotidianamente ottiene, come unico risultato, la limitazione degli strumenti utili per fronteggiare la morte dandole un senso, e così facendo pone il singolo operatore davanti ad una mancata elaborazione emozionale che finisce molte volte per travolgerlo.

E vengo dunque al secondo aspetto da trattare. Esso riguarda il tentativo di rimettere in discussione le forme e le modalità dell'assistenza, specialmente in ospedale, allo scopo di porre una maggiore attenzione ai valori culturali che si manifestano durante l'accompagnamento del morente. Benché infatti vi siano una serie di atti formali che decretano la cessazione della vita, esistono anche una serie di momenti (che vanno dalla conservazione del cadavere alla sua tumulazione) che costituiscono le fasi che ne ritualizzano la costruzione culturale, dimostrando così che gesti, atteggiamenti e orazioni, non solo servono al malato per dare un qualche senso di vita alla sua condizione e alla sua contingenza, ma diventano anche fondamentali, una volta che la morte di questo è giunta, per dare ai vivi la possibilità di elaborare il lutto, per assegnare al defunto una collocazione definitiva, per ritrovare e rinsaldare radici comuni e per risolvere conflitti rimasti latenti¹⁷. In quest'ottica, leggere le rappresentazioni simboliche

¹⁷ Prendendo a pretesto lo schema di Van Gennep (*I riti di passaggio*) già altrove utilizzato (Orefice 2011, pp. 149-151), è possibile individuare, in linea generale, degli specifici riti di *separazione o preliminari* (comprendono il lavaggio e la preparazione della salma e i diversi

della morte come un universo di significati che servono a spiegarla, può aiutare a de-costruire quella “oggettivazione professionale” che ingabbia molti dei comportamenti degli infermieri, che altro non sono se non una sorta di “traduzione operativa” dei significati che la propria comunità professionale tende a dare all’evento morte. Ritornano qui in modo prepotente le potenzialità pedagogiche che le Comunità di Pratiche, orientate ad un “educare alla morte” così inteso, possono avere nel momento in cui garantiscono all’infermiere, anche attraverso eventi di pratica quotidiana, l’emergere di certi vissuti emozionali e una riflessione circa la costruzione culturale della sua e dell’altrui idea di morte.

In questo ambito mi sembra particolarmente importante che le Comunità di Pratiche riflettino anche sulla stessa “coreografia della morte”, in quanto l’aumento del progresso scientifico e tecnologico di cui si sta discutendo ha avuto, necessariamente, un riflesso sulle pratiche esteriori del lutto che sono permesse (o non permesse) in ambito sanitario. La paura e il rifiuto della morte infatti, dovuti a quella incapacità di riuscire a darne un significato ricorrendo ad un esasperato uso della tecnologia, ha fatto in modo che le formule (anche le nostre) di lutto venissero limitate al massimo, o si semplificassero, per non tradire questo fallimento che il modello bio-medico racchiude in se. Eppure la morte è lì, ripugnante e vergognosa, e i rituali del lutto che ne tradiscono la presenza, anche se ritenuti “imbarazzanti”, la ricordano quotidianamente, e se ci ostiniamo a deluderli finiscono spesso per causare il contrario di quella comprensione e protezione sociale che avrebbero invece dovuto favorire¹⁸.

Conclusioni: le sfide formative

Con il presente lavoro ho posto l’attenzione su alcuni concetti attraverso e sui quali l’identità professionale degli infermieri si è andata strutturando. Nel sottolineare che questo sapere, nel momento in cui ha pensato e guardato il corpo principalmente come un’insieme di organi osservabili e misurabili in virtù dell’evoluzione della tecnologia applicata alla medicina, ha iniziato a dare “per scontato che tra i requisiti di una professione rientri la capacità di agire sulla base di un corpo di conoscenze al tempo stesso astratto, autonomo, ed in qualche misura esoterico” (Fargion 2002, p. 24), ho evidenziato i limiti

procedimenti di trasporto della medesima fuori dalla casa o dal luogo di morte), *di margine o liminari* (comprendono la preghiera al morto prima della sepoltura o cremazione e la sepoltura), *di aggregazione o postliminari* (comprendono le preghiere dopo la sepoltura o cremazione, le differenti espressioni delle condoglianze, il periodo del lutto, i pranzi che seguono i funerali, la trasformazione del morto in antenato, la chiusura del lutto e le feste commemorative).

¹⁸ Oltre che alla mancanza di spazi deputati, e alla non competenza del personale medico nel trattare la salma di un morto proveniente da un altro contesto culturale, una delle risposte che si sente sovente dare in alcune strutture sanitarie (per certi versi a ragione) per evitare la messa in atto di cerimonie funebri troppo “forti”, è legata proprio a questioni di ordine pratico collegate alla normativa vigente in Italia. Per un approfondimento su tali tematiche si rimanda, in bibliografia, al lavoro di Manca (2005) e Baldi (2011).

di questo modello. Analogamente, ho fatto mia l'idea che la presenza di un'utenza straniera, sempre più massiccia, nei nostri contesti sanitari, ha permesso invece di iniziare a "recuperare" -non senza fatica e contraddizioni- parte di quegli elementi che questo modello della bio-medicina ha tenuto in disparte. A fronte dunque di una crescente diversificazione etnica e culturale, agli infermieri è stata chiesta non solo una fondamentale e urgente capacità relazionale che si pone, abbiamo visto, come una competenza trasversale rispetto alle specifiche competenze tecniche possedute, ma anche di ripensare sempre meglio il tradizionale rapporto operatore (soggetto) – paziente (oggetto).

Affrontare i contesti di cura in una prospettiva multicultural significa infatti ripensare nuove epistemologie per ri-comprendere le professioni sanitarie, attraverso nuovi modelli che prendono forma nelle relazioni professionali costruite dagli operatori medesimi nel corso delle loro pratiche professionali quotidiane. Non si tratta però di una "riflessività" che si sviluppa a livello intrapersonale, ma all'interno di un processo tacito¹⁹ che spinge gli operatori a riflettere sulla "dimensione personale dell'esperienza professionale" (de Mennato 2005, p. 21). Questo aspetto, di fondamentale importanza, richiama a sé la dimensione tacita della conoscenza condivisa all'interno di una comunità professionale sulla quale si costruisce il senso dell'agire professionale di ciascun operatore. Si impone dunque un "cambio di rotta" nei confronti di quell'*individualismo onotologico ed epistemologico* (Freidson 2002) che vuole il professionista della salute tendente a privilegiare, nelle sue pratiche, uno stile di assistenza che vede i pazienti come soggetti dipendenti, marcando così sempre più quella asimmetria nello spazio di cura che pone da una parte coloro che possiedono le conoscenze e il potere, e dall'altra i pazienti bisognosi di terapie. Rispetto al paziente migrante (ma non solo), superare tale asimmetria significa quindi riuscire da un lato a mettere in comunicazione due sistemi rappresentazionali diversi (quello prodotto dal sapere professionale e quello "profano"), dall'altro progettare nuovi dispositivi formativi -mediante la partecipazione attiva delle diverse professionalità comprese nei contesti di cura- attraverso i quali "riconfigurare" una identità professionale diversa da quella che l'esclusiva "padronanza pratica e scientifica" fornisce.

Il processo di riconfigurazione dell'identità professionale degli operatori della cura deve quindi prevedere non solo le istanze di un proprio sapere spe-

¹⁹ Si fa qui riferimento ad un sapere che non è rigidamente formalizzato, ma che dialoga con un complesso insieme di natura relazionale, emozionale, cognitiva e professionale di cui ogni professionista è portatore, e la cui valorizzazione e utilizzo possono nascere tramite un esercizio alla riflessività intersoggettivamente costruito e condiviso. I nuovi orientamenti epistemologici, sagomati intorno alle professioni della cura e che aderiscono a un modello di pedagogia costruttivista, considerando infatti questi professionisti come *produttori di conoscenze*, cioè capaci di riconfigurare la propria identità professionale e di costruire il proprio sapere all'interno di un processo di incorporazione critico-trasformativo di contenuti, codici e modelli di cultura della cura. Rimando, per una lettura approfondita su questi aspetti, ai lavori di de Mennato (2005 e 2011), Melacarne (2006) e Schön (2006).

cialistico, ma anche la comprensione del *punto di vista* del migrante, il quale elabora rappresentazioni culturali della propria condizione di malato che possono portare, anche se in alcuni casi appaiono profondamente diverse da quelle dell'istituzione medico-sanitaria nella quale questo si trova, *comunque* ad un'aumento dell'efficacia dell'intervento terapeutico. Va ricordato, a tale proposito, che avvicinarsi ai sistemi di significato del paziente immigrato non sempre permette una piena esplicitazione e comprensione di quanto questo intende comunicare. Da qui la necessità, da parte dell'operatore, di interrogarsi sulla validità del modello relazionale trasmesso dalla bio-medicina, così da incorporare nel proprio *habitus* professionale una capacità ermeneutica-interpretativa che gli permetta di *decifrare* non solo i significati emessi dal paziente immigrato, ma anche il suo modo, culturalmente condizionato, di narrare i sintomi e di attribuire le cause agli eventi di cura.

A partire da queste premesse appare quindi possibile ripensare l'identità degli infermieri (e dei diversi professionisti della cura) in una prospettiva multiculturale, cioè una prospettiva che è resa possibile attraverso momenti di scambio e di negoziazione sociale, attraverso le quali questi operatori possono riflettere sul proprio agire e sulle proprie pratiche adottate nel lavoro di cura con i propri pazienti.

Ma c'è di più. Intraprendere un processo di condivisione tra punti di vista diversi espressi dai vari infermieri intorno a concetti quali quelli di dolore, morte e nascita (oltre che inerenti l'idea di salute e di malattia), così come negoziare possibili soluzioni rispetto a tali concetti, significa andare contro un'orientamento nelle pratiche sanitarie, abbiamo visto molto diffuso, che vuole i luoghi di cura sempre più razionali e scientifici, e le procedure e i sistemi di controllo sempre più complessi. Il prodotto di questo atteggiamento ha reso sistematica l'idea che le strutture sanitarie debbano *necessariamente* rappresentare delle comunità ansiogene, che vengono percepite dalla persona sofferente come una ulteriore minaccia nei confronti di quanto questa ha di significativo in ambito relazionale, familiare, sociale, lavorativo e materiale.

Mio nonno, (...), cittadino albanese, ricoverato all'Ospedale Maggiore di (...) per una sospetta massa neoplastica che gli stava "soffocando" il cervello. Fatti gli esami diagnostici del caso, appurato e diagnosticato dunque la presenza di questo enorme male che stava cominciando ad inglobargli l'intero emisfero sinistro del cervello, si decise dunque di procedere all'intervento chirurgico. Tutto ciò significava soltanto una cosa, una lunga degenza, lunghissima, nella speranza di arrestare la progressione del cancro (uso il termine cancro e non tumore maligno perchè credo renda molto meglio sensazioni di dolore e terrore). Non scorderò mai l'espressione vuota di mio nonno durante uno dei suoi primi momenti da ricoverato in quella stanza di quell'ospedale, tanto lontano e sconosciuto dalla sua amata terra. La cosa più terribile nel decorso della sua malattia fu sempre un continuo altalenare tra momenti di impressionante lucidità, costellati di vecchi ricordi, aneddoti e vecchie nozioni vissute e apprese chissà quanti anni prima, con momenti invece di disarmante disorientamento, allucinazioni, e una lunga serie di frasi incompiute che lasciavano spazio all'imbarazzante e doloroso silenzio di chi gli stava intorno. Curioso era però che sia durante i momenti di lucidità, che durante i momenti di perdita di

concezione spazio-temporale, veniva sempre espresso un unico desiderio, in modo più calmo nel primo caso, in modo più agitato nel secondo, ma sempre mio nonno chiedeva di poter tornare a casa sua, sempre si lamentava di come spesso e volentieri veniva trattato non in modo gentile ed educato dal personale medico-infermieristico, dirò la verità più dal personale infermieristico, di come non riusciva a farsi intendere quando aveva bisogno di qualcosa, vuoi per le grossolane difficoltà linguistiche, ma molto anche per il poco tempo (a loro detta) degli infermieri. Allora succedeva spesso che lo trovassimo accucciato in un angolo del letto, in una posizione completamente innaturale e scomoda, che chiedeva invano un sorso d'acqua da alcune ore.

Era curioso (per usare un eufemismo) vederlo in quello stato, irricognoscibile, mio nonno che fino a tre mesi prima del ricovero era su un palcoscenico a svolgere la sua professione di attore, mio nonno imponente figura maschile, carismatico, intraprendente, solare, allegro, considerato da tutti uno dei più grandi nomi del cinema e del teatro nazionale, ora la stessa persona era lì su quel letto, taciturno e triste, senza più una identità, senza più sapere dove fosse o cosa avesse, a volte senza più ricordi, uno dei tanti pazienti di un vecchio reparto di neurochirurgia di un vecchio ospedale del nord Italia, lontano migliaia di chilometri dalla sua casa, dalla sua gente che tanto lo amava.
(Uno studente, CdL in Infermieristica, a.a. 2011/12)

Appare evidente che per limitare il più possibile situazioni come quelle narrate siano necessarie specifiche competenze relazionali, capacità di ascolto e di comunicazione, competenze professionali cioè di tipo riflessivo che si configurano, come abbiamo visto riferendoci alle Comunità di Pratiche, soprattutto attraverso percorsi personali di riflessione sull'esperienza e di confronto-incontro con i saperi esperti formalizzati a livello scientifico, o incarnati nella pratica professionale (de Mennato 2011). È in tale ottica che la relazione di cura può diventare un luogo nel quale avviene un processo di elaborazione continua di significati, di punti di vista, convinzioni e credenze²⁰, un luogo cioè nel quale tutti i soggetti coinvolti – l'infermiere, i diversi professionisti sanitari, i mediatori culturali²¹, il paziente immigrato, la sua fami-

²⁰ Una ultima considerazione conclusiva. Accogliere i punti di vista altrui non significa, aprioristicamente, in virtù della difesa della multiculturalità di cui qui stiamo discutendo, legittimare valori e pratiche che la comunità sanitaria del paese d'accoglienza non tollera (un esempio emblematico è rappresentato dalle pratiche di mutilazione dei genitali femminili), ma formulare scelte clinico-terapeutico-assistenziali razionalmente giustificabili attraverso la costruzione-decostruzione-ricostruzione di significati ed esperienze mediante momenti di negoziazione e di comunicazione condivisa, anche con la partecipazione del paziente immigrato. Per un approfondimento su tali tematiche si rimanda, in bibliografia, al lavoro di Morrone e Mazzali (2000).

²¹ Il poco spazio a mia disposizione non mi permette di affrontare in maniera organizzata una discussione circa la figura del "mediatore culturale" che, come il lettore avrà verificato, nel mio discorso non viene mai analizzata. Benché io condivida e creda che la presenza di tale figura sia importante per facilitare il contatto, l'interazione e lo scambio all'interno dei contesti sanitari (e non solo), è altrettanto fondamentale però, se si vuole adottare *realmente* una prospettiva multicultural, che tale figura non diventi semplicisticamente un catalizzatore su cui addossare la responsabilità e il peso della relazione di cura transculturale che, come detto, deve essere "patrimonio comune" di tutti gli attori coinvolti. Il rischio insomma, che anche io

glia, i rappresentanti delle rispettive comunità, ecc. – sono chiamati ad aprirsi all’incontro, alla conoscenza e al rispetto delle reciproche diversità.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Le parole ultime. Dialogo sui problemi del “fine vita”*, Bari, Dedalo, 2011.
- F. Baldi, *Dinamiche transculturali e soggettività di confine nei luoghi della cura*, Siena, Cantagalli, 2011.
- Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- A. Belpiede (a cura di), *Mediazione culturale. Esperienze e percorso formativi*, Torino, Utet, 2002.
- P. Benner, *L'eccellenza nella pratica clinica dell'infermiere: l'apprendimento basato sull'esperienza*, Milano, McGraw-Hill, 2003.
- F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001.
- A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci, 2000.
- C. Cipolla, G. Artioli (a cura di), *La professionalità del care infermieristico. Risultati della prima indagine nazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Codice di deontologia degli infermieri*, Federazione Nazionale Collegi Infermieri, 1999.
- E. De Martino, *Morte e pianto rituale*, Torino, Boringhieri, 1975.
- E. De Martino, *Sud e magia*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- P. de Mennato, *Una epistemologia del lavoro di cura*, in P. de Mennato, A. Cunti (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Milano, Guerini, 2005, pp. 17-47.
- P. de Mennato, *La complessità del pensiero di cura*, in P. de Mennato, C. Orefice, S. Branchi, *Educarsi alla cura. Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2011, pp. 21-122.
- L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*, Carocci, Roma, 2007.
- S. Fargion, *I linguaggi del servizio sociale. Il rapporto teoria-pratica nelle rappresentazioni del processo di lavoro degli assistenti sociali*, Roma, Carocci, 2002.
- G. Favaro, M. Fumagalli (a cura di), *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Roma, Carocci, 2006.
- E. Freidson, *La dominanza medica. Le basi sociali della malattia e delle istituzioni sanitarie*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- S. Gherardi, D. Nicolini, *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*,

condivido, è che in presenza di tale figura l'operatore possa de-responsabilizzarsi delegando a tale figura una serie di competenze che invece devo appartenergli in modo strutturale. Per un approfondimento su tali tematiche si rimanda, in bibliografia, ai lavori di Belpiede (2002), Favaro e Fumagalli (2006), Luatti (2006) e Baldi (2011).

- Roma, Carocci, 2004.
- B. J. Good *Narrare la malattia : lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*, Torino, Edizioni di Comunità, 1999.
- L. Luatti, *Atlante della mediazione linguistico-culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- D. F. Manara (a cura di), *Infermieristica interculturale*, Roma, Carocci, 2004.
- M. C. Manca, *Le cerimonie funebri come riti di passaggio*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- M. Mazzetti, *Il dialogo transculturale. Manuale per operatori sanitari e altre professioni d'aiuto*, Carocci, Roma, 2003.
- C. Melacarne, *La formazione nei contesti della cura. Un'esperienza di ricerca sulle epistemologie professionali degli infermieri*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2006.
- E. L. Menéndez, *Interculturalità e processi di salute/malattia/cura: aspetti metodologici*, "AM, Rivista della Società Italiana di Antropologia Medica", 21-22, ottobre 2006, Argo, Perugia, pp. 25-52.
- J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- A. Morrone, M. Mazzali, *Le stelle e la rana. La salute dei migranti: diritti e ingiustizie*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- C. P. Motta, *Introduzione alle scienze infermieristiche*, Roma, Carocci, 2002,.
- C. Orefice, *Costruire la consapevolezza dei modi di 'stare al mondo'*, in P. de Mennato, C. Orefice, S. Branchi, *Educarsi alla cura. Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2011, pp. 123-176.
- C. Orefice, *Riconoscere la diversità. La costruzione culturale del "genere"*, in Ceccatelli G., Panerai A., Tirini S. (a cura di), "Orizzonti di genere. Sperimentazioni multidisciplinari su un concetto in evoluzione", Pisa, Edizioni ETS, 2012.
- D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- S. Spinsanti, *Bioetica e nursing: pensare, riflettere, agire*, Milano, McGraw-Hill, 2001.
- B. C. Tortolici, A. Stievano, *Antropologia e nursing. Due mondi si incontrano*, Roma, Carocci Faber, 2008.

Dal *Mythos* al *Logos*. Genealogia della *Pedagogical Turn*

Viviana Segreto

Parola e immagine; dispositivi di verità. Verità evocata e verità asserita. Eco divina e voce umana. Figura dell'assente e falso del presente.

Accordare le distonie per intonare la verità; ri-formare (de-formare) parola e immagine per modellare il concetto. Che cosa dice la parola? Che cosa mostra la figura?

Attraversando la variazione di registro che ricodifica la semantica di parola e immagine è possibile identificare l'originaria istituzione del sapere educativo individuando la struttura che ne fortifica il modello.

Se è lecito localizzare condizioni specifiche che giustificano l'impostazione di una questione educativa, che fissi chi educare e come educare, appare legittimo altresì ricondurre il dispiegarsi della stessa a una prima "classica" *svolta pedagogica*, una virata radicale dalla rotta del *Mythos* a quella del *Logos*.

§.1

Il discorso religioso e il discorso filosofico dispongono per parola e immagine due piani semantici segnati da sostanziali differenze, innestate sulla natura e sull'epifania della verità. Il vero che la religione vuole trasmettere irrompe nel linguaggio mitico attraverso l'evocazione della potenza della divinità; l'uomo greco ha bisogno di sentire e vedere la presenza del dio, la quale tuttavia si attesta a partire dalla propria assenza.

Assenza e presenza pertanto si incastrano nell'implicazione reciproca della sfera del naturale con quella del sovrannaturale, la cui opposizione logica ne avvalorava la forza mitica; è il segno come presentificazione dell'assenza che avvicina l'uomo alle potenze che lo sovrastano e a cui è interdetto razionalmente. «La religione [nelle società arcaiche] non appare affatto come una lingua tra le altre, bensì si presenta come il linguaggio stesso del mondo, come se il reale, in fondo, fosse segno e parola, come se il cosmo stesso si rivolgesse agli uomini per svelare loro il suo vero essere attraverso le apparenze che lo rivelano e contemporaneamente lo dissimulano»¹.

¹ J.-P. Vernant, *Linguaggio religioso e verità*, in Id., *Religione, storia ragione*, trad. it. Milano, SE, 2009, p. 59.

Il simbolo è questa apparenza, la cui funzione mediatrice, nel momento in cui apre il varco verso il senso, lo produce; impersonare l'unica via di accesso al senso lo gonfia di potere, lo rende "efficace", esso, attraverso il gioco di nascondimento e svelamento, crea potenza. L'apparenza così diviene l'intermediario della verità, riflesso terreno del senso, unico appiglio per l'uomo che brama i segni divini, inebriato dalla doppia azione evocatrice/creatrice che lo stesso linguaggio con cui egli comunica con il dio, sia esso espressione orale, azione rituale, o rappresentazione figurata, contiene in sé.

Tale è lo sfondo su cui si staglia il *Kolossos*, figura del doppio, materia della forma, consistenza dello spirito. Il mondo dei presenti plasma nel *Kolossos* uno squarcio di assenza, attiva una dimensione comunicativa che risponde a un insopprimibile anelito di divino, che può essere soddisfatto soltanto attraverso la figura del doppio. Nasce così l'*eidolon*; ben lontano dal rappresentare un'immagine, quale noi pervasi dalla distorsione platonica, siamo soliti intendere, l'*eidolon* è l' "altrove" "qui"; definisce e mostra la categoria del doppio; «la realtà del *Kolossos* [infatti] sembra escludere ogni effetto di somiglianza, ogni progetto imitativo. Per evocare l'assente scomparso, la pietra deve mostrare gli scarti, la distanza rispetto alla forma della persona vivente»². È proprio la realtà irreali del *Kolossos* ad accompagnare il vivo nel mondo del morto, non riproducendone le sembianze, bensì rivelando la sua vita altrove, quella vita altrove condensata dalla *psyché*, elemento sfumato ed evanescente, inevitabilmente sua eterea controparte. Lontani nella struttura ma affini nella funzione, «*Kolossos* e *psychè* si oppongono all'andatura dell'uomo vivo come le due posizioni estreme in rapporto alla condizione mediana: radicamento nella terra (*Kolossos* – contatto con la superficie del suolo (uomo vivo) – nessun contatto con la terra (*psychè*); immobilità totale (*Kolossos*) – spostamento progressivo per occupare successivamente una serie di posizioni sulla superficie del suolo, trovandosi lo stesso individuo in ogni momento in un punto ed in uno solo (uomo vivo) - presenza nel medesimo tempo in più luoghi attraverso tutto lo spazio (*psychè*)»³.

§.2

La verità divina allora si affida ad un linguaggio che non ha ancora spartito significato, significante e referente, ma che al contrario si fa suo veicolo proprio nella coincidenza di segno e referente, che sutura l'incommensurabile distanza che allontana il mortale dal sito dei morti e avvicina, al contempo, lo spirito del morto alla terra dei vivi.

È la parola dell'aedo; forza suprema perché soffiata dalle Muse. Il soffio divino la sparge al di fuori, perché al di sopra, della prospettiva temporale, inalandole un potere divinatorio che la legittima a costruire realtà, il mondo

² Id., *Figure, idoli, maschere*, trad. it. Milano, Il Saggiatore, 2001, p. 30.

³ Id., *Mito e pensiero presso i Greci*, trad. it. Torino, Einaudi, 1970, p. 355.

simbolico da essa evocato è vero e reale. Al poeta è così rimesso il potere di rendere presente l'assente, un potere inappellabile perché protetto da *Mnemosyne*, madre delle Muse, le elette a dire la verità (Esiodo).

La trascendenza del sodalizio che stringe *Aletheia*, Muse e *Mnemosyne* ne sostiene simultaneamente la complementarità con la coppia Biasimo/Oblío; la luce delle prime invisibile e indicibile senza il buio dei secondi. «*Aletheia* non è l'accordo della proposizione e del suo oggetto, tanto meno l'accordo di un giudizio con gli altri giudizi [...]; non c'è il "vero" di fronte al "falso". L'unica opposizione significativa è quella di *Aletheia* e *Lethe*. A questo livello di pensiero, se il poeta è veramente ispirato, se il suo verbo si fonda su un dono di veggenza, allora anche la sua parola tende ad identificarsi con la "Verità"»⁴. La parola del canto, dunque, nel forgiare la memoria degli uomini, imprime ad essa quel marchio di verità che la volge in realtà, consacrata e protetta dagli dei.

Scintillio di *Aletheia*. Esso, tuttavia non riesce a essere completamente abbagliante, orlato com'è costantemente dall'ombra di *Lethe*; la possibilità di debordare verso la non-realtà dell'oblio pertanto motiva la compartecipazione di *Aletheia* e *Peitho* accompagnate da *Pistis*. L'insinuazione della persuasione all'interno della Verità, perché essa si attesti come efficacemente reale, sfuma in tracce di ambiguità, organiche al pensiero mitico e pertanto prive di controindicazioni, anzi, sintomo della pacifica convivenza tra due potenze (*Aletheia* e *Lethe*) che, pur essendo antitetiche non sono contraddittorie. Fino a quando la verità è fuori dal concetto essa è, per sua natura, ambigua, proprio l'ambiguità del suo voler essere persuasiva la pone, non opponendola, accanto alla negatività; ed è su tale ambiguità che essa svolge la propria narrazione configurando «la teologia antica essenzialmente [come] poesia, e il discorso sugli dei [come] narrazione mitica»⁵.

Il movimento che conduce dal *Mythos* al *Logos* deve necessariamente scindere tale simbiosi, comincia a scalfirla nel momento in cui veste *Peitho* di quell'aura di illusorietà declinata in senso ingannatorio, poiché «la potenza della parola non è solo orientata verso il reale, inevitabilmente è anche una potenza sugli altri; non esiste *Aletheia* senza *Peitho*. Questa seconda forma della potenza della parola è pericolosa: può essere l'illusione del reale»⁶. L'ipostasi dentro cui era chiusa la parola del poeta arcaico, reale perché sottratta alla realtà, atemporale perché divina, atterra tra gli uomini, fecondando lo spazio sociale; la parola condivisa si volge così in parola laicizzata; lungi dal perdere la propria efficacia, essa esercita la propria forza all'interno della aggregazione di uno status; ben prima che la speculazione filosofica ne definisca la cogenza, essa *tra Mythos* e *Logos*, segna l'affermazione della classe guerriera in età dorica.

⁴ M. Detienne, *I maestri di verità nella Grecia arcaica*, trad. it. Roma-Bari, Laterza, 2008, pp. 15-16.

⁵ J.-P. Vernant, *Tra mito e politica*, trad. it. Milano, Cortina, 1998, p. 109.

⁶ M. Detienne, *I maestri di verità nella Grecia arcaica*, cit., p. 57.

Il mutamento che subisce è radicale, marcato dai caratteri di laicità, socialità, pubblicità, che ne segneranno il destino nel corso dei secoli, innalzandola a uno dei più penetranti strumenti di potere. Afferma il proprio ruolo intorno al concetto di *meson*; insieme alla messa in comune di parte del bottino, infatti i guerrieri snodano la loro interrelazione attraverso la messa in comune della parola, che, al centro dell'assemblea, risponde all'interesse dell'intera classe. I passi di avvicinamento verso l'agorà della polis corrono veloci, fino a quando l'idea di *meson* sarà non soltanto situata spazialmente, ma soprattutto formalizzata razionalmente.

§.3

La frattura tra *Aletheia* e *Lethe*, momento fisiologicamente necessario alla successiva elaborazione teorica, destituisce completamente parola e immagine del loro significato originario reinterpretandone il ruolo. *Aletheia* e *Lethe* devono essere sciolte dall'abbraccio che l'ambiguità riscaldava e divaricate dalla posizione oppositiva; la ragione ha deliberato: esse ora sono contraddittorie, il carattere di ambiguità si dilegua così dalla verità e appare come fantasma del non-vero.

La proiezione di un'ombra di irrazionalità oscura la visione mitico-religiosa, non per questo rinnegandone o cancellandone la sua portata rivelatrice ed esplicatrice dell'ordine del mondo, sempre sovradeterminato dalla potenza degli dei, tuttavia è un'ombra gettata dalla luce, che pertanto è possibile scorgere solo attraverso la lente della razionalità, «la filosofia greca [infatti] raccoglie l'eredità della religione ellenica. [...] Il divino invece di essere l'ambito di una rivelazione misteriosa e segreta diviene oggetto di un'indagine esplicita».⁷

L'esigenza assillante che decreta l'espulsione del carattere di ambiguità dall'*Aletheia* richiede piena concretezza nel momento in cui «l'essere autentico che la filosofia vuole raggiungere e rivelare, al di là della natura, non è il soprannaturale mitico, ma una realtà di tutt'altro ordine: la pura astrazione, l'identità, il principio stesso del pensiero razionale, oggettivato nella forma del *logos*. [...] La nascita della filosofia appare solidale di due grandi trasformazioni mentali: di un pensiero positivo, che esclude ogni forma di soprannaturale e rifiuta l'assimilazione implicita, stabilita dal mito, fra fenomeni fisici e agenti divini; e di un pensiero astratto, che spoglia la realtà di quella potenza di cambiamento che le attribuiva il mito e rifiuta l'antica immagine dell'unione degli opposti a vantaggio di una categorica formulazione del principio di identità»⁸. L'indissolubilità speculativa che annoda i concetti di identità e verità è responsabile della riconfigurazione di parola e immagine, entrambe iscritte all'interno di una spiegabilità del reale che affonda dunque non nella potenza della divinità, bensì nella forza di un elemento naturale che, astratto e oggettivato, assurge a principio.

⁷ J.-P. Vernant, *Linguaggio religioso e verità*, cit., p. 61.

⁸ Id., *Mito e pensiero presso i Greci*, cit., pp. 394-395.

§.4

L'insediarsi della città legittima un riposizionamento del ruolo del poeta, sovvertendone conseguentemente la cifra del suo detto. All'interno di uno spazio definito pubblico, perché scena del confronto paritario tra uomini ugualmente liberi, una parola ispirata divinamente perde la sua presa sul reale, sottraendo al poeta la sua aura di maestro di verità; non potendo più essere sostanziata da *Aletheia* essa si veste di *doxa*, tingendo il canto con le sfumature dell'*Apate*.

L'ambiguità scivola così da *Aletheia* a *doxa*, non per questo, in prima istanza, ne svisisce il senso, anzi la attrezza per affermarsi perentoriamente dentro la *polis*; «quando Simonide dichiara che il *dokein* ha il sopravvento su *Aletheia*, da un lato rompe con tutta una tradizione poetica di cui l'*Aletheia* è un valore essenziale, ma dall'altro afferma anche chiaramente la sua volontà di secolarizzare la poesia, sostituendo a un modo di conoscenza eccezionale e privilegiato il tipo di sapere più "politico" e meno religioso possibile⁹; anche il poeta dunque depone il suo canto *en meson*, al servizio della comunità. Quest'ultimo adesso non mira più a presentificare l'assenza di una divinità invisibile per tradurne la potenza, ma celebra gesta valorose di uomini in carne e ossa, e aprendo loro, attraverso la memoria, un varco verso l'immortalità, consegna ai vivi *exempla* di virtù.

Progressivamente il *dokein* si insinua dentro la città fino ad orchestrarne i movimenti, la retorica acquisisce l'ambiguo e ne formalizza l'appartenenza dalla sfera del vero a quella del verosimile, che si qualifica come luogo del politico, al cui interno il cittadino misura il proprio diritto a essere *isos* e *homoios* soltanto attraverso la forza di persuasione sull'altro.

La sofistica accoglie e avvalora la dislocazione dell'ambiguo sul piano della *doxa*, dentro cui *Logos* e *Peitho* si accomunano nell'esercizio della virtù oratoria, abilità connotativa dello spazio pubblico. In tal senso il sofista, proponendosi come maestro di sapere, di virtù, quindi di persuasione, coniuga la memoria dei grandi del passato con la tecnica retorica, percorrendo così quella trasformazione che aveva già decretato l'inefficacia educativa del poeta traghettatore e presentificatore di potenze divine, a vantaggio di una poesia "pubblica", della città e per la città, autografata e retribuita.

§.5

Alla laicizzazione della parola corrisponde la messa in figura umana del dio e la sua collocazione all'interno del tempio, sua stabile dimora, sottratta al rito della processione; adesso «l'unica realtà che ha è la sua apparenza, l'unica sua funzione rituale è quella di essere vista. [...] Non le viene più richiesto di operare nel mondo come una forza efficace, bensì di agire sugli occhi dello

⁹ M. Detienne, *I maestri di verità nella Grecia arcaica*, cit., p. 88.

spettatore [...]. La statua diventa “rappresentazione” in un senso veramente nuovo; il simbolo divino liberato dal rituale e posto sotto lo sguardo impersonale della città, si è trasformato in una “immagine” del dio»¹⁰.

L’istituzione del tempio come luogo pubblico, l’accessibilità a tutti alla dimora del dio, contribuiscono pertanto a marcare la soglia tra pubblico e privato già decisamente segnata dalla laicizzazione della parola e del suo volgersi in utile pubblico, perciò connotato dalla piegatura dell’ambiguo a “sintesi di contrari-contraddittori”, statutivamente lontano dalla comunione di contrari racchiusa nell’*Aletheia*.

Uno spazio pubblico definito secondo modalità di condivisione imprime alla visibilità del reale una direzione diversa, che snatura l’idea di *Aletheia* congiuntamente alla sua manifestazione; destrutturare il concetto di immagine, per rimodularne il valore e la sua aderenza alla realtà, è l’unica via per consegnare ad *Aletheia* la legittimità razionale che la erge a fonte unica di spiegabilità.

«Teeteto – Che cosa, straniero, potremmo dire che sia l’immagine, se non una cosa che fatta a somiglianza di una cosa vera, è distinta da questa e tale quale la vera?

Straniero – Tu intendi indicare con questo ‘tal quale distinto’, alcunché di vero o a che cosa invece applichi l’espressione ‘tal quale’?

Teet. – Non vero per nulla, ma simile al vero.

Str. – Tu dici ‘vero’ di quanto è realmente?

Teet. – Così.

Str. – E ciò che non è vero, è ciò che è l’opposto del vero?

Teet. – Certamente.

Str. – Dunque con ‘ciò che è simile al vero’ non intendi tu qualche cosa che non è realmente, se appunto dici che non è vero?

Teet. – Ma in qualche maniera esso pure è, di certo.

Str. – Ma non veramente, lo dici tu.

Teet. –No, infatti; è realmente solo come rappresentazione somigliante»¹¹.

Quale è la via verso il vero? Per insinuare teoreticamente il vero tra le pieghe del reale la strategia della ragione sfrutta, volgendolo negativamente, quel concetto fino ad ora a esso pacificamente confinante, marchiando categoricamente il *dokein* come “falsa apparenza”.

Il definitivo tramonto dell’apparire, detto o figurato, suono e visione di una assenza, perciò vero, prelude al sorgere di una luce riflessa, mera sembianza, pura copia, falsa. La strada da percorrere per accedere alla “vera realtà” passa inevitabilmente attraverso la codificazione di una non-realtà, modellata e sorretta dalla *mimesis*; «il gioco del Medesimo e dell’Altro, invece di significare l’irruzione del sovrannaturale nel mondo umano, dell’invisibile nel visibile, giunge [così] a circoscrivere tra l’essere e il non essere, tra il vero e il falso, lo

¹⁰ J.-P. Vernant, *Tra mito e politica*, cit., p. 176.

¹¹ Platone, *Sofista*, 240 a-b.

spazio del fittizio e dell'illusorio»¹². Il disprezzo dell'imitazione è la sorte ora assegnata a parola e figura.

Da una parola sfumata di ambiguo a un incantamento foriero di inganno:

«Straniero – Ciò che non è appariva a noi essere uno tra gli altri generi e diffuso in tutte le cose che sono.

Teeteto – È vero.

Str. – Allora, dopo di ciò noi dobbiamo vedere se si unisce alla opinione e al discorso.

Teet. – Perché?

Str. – Perché qualora non si unisca ad essi, allora è necessario che tutti i discorsi e le opinioni siano veri, ma se vi si unisce sia l'opinione che il discorso diventano falsi. Opinare o discorrere delle cose che non sono, questo è, direi, il falso nel pensiero e nei discorsi.

Teet. – Giusto.

Str. – Se vi è falsità, vi è inganno. Se vi è inganno, dove esso è, per necessità tutto è per ciò stesso pieno di immagini, di rappresentazioni e di apparenze»¹³.

Dalla figura, maestosa epifania della potenza divina, all'illusorietà di un'arte che raddoppia la falsità di ciò che copia: «a quale di questi due fini è conformata l'arte pittorica per ciascun oggetto? A imitare ciò che è così com'è, o a imitare ciò che appare così come appare? È imitazione di apparenza o di verità? – Di apparenza. – Allora l'arte imitativa è lungi dal vero»¹⁴.

§.6

La teoria della *mimesis*, contaminando l'ambiguo con l'ingannevole, con il medesimo movimento, dispone lo svilimento dell'immagine e la asserzione di una Verità che, lavata delle impurità, si presenta limpida, monolitica e assoluta, unica luce autentica in un mondo di riflessi. Niente più che cangianti riflessi essa rivela essere parola e figura, entrambe circuite dal vortice del divenire che, allontanandole dalla verità le avvicina alla credenza, quella *Pistis* tanto pericolosamente affine a *Peitho*.

La funzione educativa che esse svolgevano risulta ormai seriamente compromessa, lontano appare il tempo in cui la trasmissione orale del sapere, attraverso la recitazione e l'ascolto dei canti poetici, costituiva la cifra della *paideia*, «quando consuma la rottura con questo sistema, Platone respinge tutto un modo di acquisizione del sapere; esso infatti poggia su un effetto "mimetico" di comunione affettiva, dal momento che l'autore, l'esecutore (narratore o attore) e il pubblico degli spettatori si identificano nelle azioni, nei modi d'essere, nei caratteri rappresentati nella narrazione o sulla scena»¹⁵.

¹² J.-P. Vernant, *Nascita di immagini*, in IDEM, *Religione, storia, ragione*, cit., p. 113.

¹³ Platone, *Sofista*, 260 b-c.

¹⁴ Id., *Repubblica*, X, 598 b.

¹⁵ J.-P. Vernant, *Nascita di immagini*, cit., p. 123.

Dalla sostanziale frattura tra *pistis* ed *episteme* fuoriesce l'anatema scagliato contro coloro che si erano imposti come i primi educatori della polis, coloro che, eredi della sapienza di Omero e Simonide, condensavano nella retorica la somma *aretè* politica:

«Socrate – Quale delle due specie di persuasione è quella dovuta alla retorica nei tribunali e nelle altre riunioni pubbliche in relazione al giusto e all'ingiusto? La persuasione da cui proviene il credere non accompagnato da sapere, o l'altra specie di persuasione, quella dovuta al sapere?

Gorgia – Evidentemente, Socrate, quella da cui si genera la credenza.

Socr. - La retorica dunque, a quanto pare, è, sul giusto e l'ingiusto, fattrice di persuasione fondata sul credere e non di persuasione fondata sull'insegnamento.

Go. – Sì.

Socr. – Neppure il retore dunque è maestro nei tribunali e nelle altre pubbliche riunioni per ciò che riguarda il giusto e l'ingiusto, ma suggerisce solo una certa credenza»¹⁶.

Socrate invece è maestro di Sapere, la virtù a cui il suo insegnamento mira è niente affatto simile a quella venduta dai “mercanti”, ma quella resa legittima dalla sua filiazione da *Aletheia*. È il prototipo del *parresiastes*, un individuo che la contiguità di parola e fatto elevano al rango di sapiente, egli conosce il vero e lo offre agli altri esclusivamente attraverso la perfetta corrispondenza con il proprio modo di agire.

Riluce la differenza con il sofista, reo di voler insegnare il coraggio senza essere coraggioso; il sapiente, di contro, è maestro di virtù perché maestro di verità. «Con Socrate [infatti] la problematizzazione della *parresia* prende la forma di un gioco tra *logos* (verità) e *bios* (vita) nel campo di un rapporto personale di apprendimento tra due esseri umani. E la verità che il discorso parresiastico pone in luce è la verità della vita di una persona, cioè il tipo di relazione che essa ha con la verità: come egli costituisce se stesso in quanto individuo che deve conoscere la verità attraverso la *mathesis*, e come questa relazione con la verità è ontologicamente ed eticamente manifesta nella sua vita»¹⁷.

L'anelito verso l'assolutamente vero, stretto dentro la serrata razionalità del concetto, giunge così a pervadere capillarmente la città e gli individui, prescrivendo a questi ultimi una direzione di senso che ridefinisce sia la parola che la figura e, conseguentemente, il rapporto con la divinità, ora non più direttamente accessibile; nello «spazio impersonale rivolto al di fuori [il tempio], che ora proietta all'esterno l'ornamento dei suoi fregi scolpiti, i vecchi idoli a loro volta si trasformano: insieme al loro carattere segreto, essi assumono la loro virtù di simboli efficaci, sono diventati “immagini”, con l'unica funzione rituale di farsi vedere, senza altra realtà religiosa che la loro apparenza»¹⁸. L'organizzazione razionale della città li ha ormai definitivamente metabolizzati.

¹⁶ Platone, *Gorgia*, 454 e, 455 a.

¹⁷ M. Foucault, *Discorso e verità*, trad. it. Roma, Donzelli, 1996, p. 67.

¹⁸ J.-P. Vernant, *Le origini del pensiero greco*, trad. it. Milano, SE, 2007, p. 57.

§.7

Si registra così la prima e originaria *Pedagogical Turn*. La stretta coincidenza tra visibile e dicibile istituiva un regime di verità *divinamente* molteplice che desertificava il naturale integrandolo nella dimensione sovranaturale, ossia religiosa e mitica; l'educazione quindi si compiva nell'evocazione di un modello assente che presentificava l'immagine «dell'uomo quale deve essere»¹⁹, la sua possibilità diventava cogente soltanto nell'assumere l'apparenza come uno specchio a tutti gli effetti veritiero.

La voce dell'aedo è così volta in eco divina, proprio dal mondo lontano degli dei riceve la propria legittimità educativa, tramandando una memoria che, vivificata dalla corrispondenza tra *Mnemosyne*, Muse ed *Aletheia*, definisce la prospettiva pedagogica dentro la dimensione mitico-religiosa. Anche i contorni della "verità pedagogica" risultano sfumati dalla costante minaccia di *Lethe*, non per questo tuttavia essa perde il proprio potere, che anzi trova vigore grazie all'unico antidoto contro l'oblio: l'implicazione all'interno della verità di "credenza" e "persuasione"; *Pistis* e *Peitho* si rivelano così efficaci strumenti educativi, perfettamente organici all'interno di un contesto che non ha ancora deciso la propria sistematizzazione.

Nell'attimo in cui diviene impellente l'esigenza di codificare un principio unico di spiegabilità del reale, coerentemente legato ad un processo storico-materiale di segno politico quale la nascita della *polis*, lo scandalo del molteplice va rimosso perché foriero di una pluralità di maestri, non piegabili al *vero* paradigma.

Occorre assolutamente marcare i confini tra *Aletheia* e *Lethe* per dare spazio a una verità che acquisti autenticità in ragione di una purezza che splenda di sola luce; la pesante ombra che credenza e persuasione proiettavano all'interno di essi deve essere espulsa al di fuori. L'identità non ammette complici, soltanto oppositori, *Aletheia* e *Lethe* si separano definitivamente; la narrazione mitica ormai non apre più un varco verso il vero, la sua intrinseca ambiguità l'ha condotta a dire il falso.

Il poeta vede così progressivamente tacitata la verità del suo canto, fino a cedere il mandato educativo a coloro che abilmente riescono a sedurre "giocando" (Gorgia, *Encomio di Elena*) con l'apparenza, i professionisti dell'insegnare al cittadino a diventare protagonista di una sfera pubblica condivisa, ormai inesorabilmente laicizzata. È il poeta Simonide a traghettare il passaggio dall'insegnamento ispirato da *Aletheia* a quello impostato sulla *doxa*, a partire dalla secolarizzazione del suo canto infatti la sfera pubblica è abilitata a essere spazio educativo; «[definendo] l'arte del poeta come un'arte di illusione, con il compito di sedurre, di ingannare, suscitando "immagini"»²⁰, attraverso le antitesi, egli prelude linearmente e allestisce il ruolo del sofista nella *polis*.

¹⁹ W. Jaeger, *Paideia*, trad. it. Milano, Bompiani, 2003, p. 27.

²⁰ M. Detienne, *I maestri di verità nella Grecia arcaica*, cit., p. 89.

La strategia con cui Platone formalizza la transizione dal *Mythos* al *Logos* ingloba a tal punto il sapere pedagogico da ridefinirne l'assetto, la sua astuzia si manifesta nello slittamento del piano semantico dell'apparenza, da adesso in poi condannata ad essere falsa; l'anatema contro i sofisti ne costituisce la traccia perenne e ne istituisce al contempo il cardine della *svolta*.

Il *Logos* definisce l'unico regime del dicibile al cui interno si declina inevitabilmente il progetto educativo che non può che essere unico e unitario. Il sapere pedagogico dunque assume un modello, la cui struttura fondativa rimarrà inalterata pur nelle inevitabili e continue variazioni diacroniche, dal momento in cui assimila al proprio interno la destituzione che un pensiero, che vuole organizzarsi razionalmente, infligge al concetto di immagine; quando, cioè, ciò che *appare* vero è falso in senso assoluto, deve perentoriamente rimodulare il proprio statuto teorico dentro tale nuovo registro, omologando a esso qualsivoglia pratica educativa.

Se l'attuale prospettiva pedagogica cerca di sfuggire alla forza di accentramento di tale modello epistemico, sfaccettando il proprio sguardo non più «padronale»²¹ sui soggetti in relazione, unici e veri oggetti del proprio sapere, la ragione risiede nel disfacimento di un modulo prettamente strategico del cui carattere fortemente autoritario ci si è resi conto, in quanto erede di un *Logos* accecante nella divorazione paradossale del mito nella ragione.

²¹ M. Horkheimer, Th. W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo* (1947), trad. it. Torino, Einaudi, 1997, p. 17.

Giuseppina Le Maire: passione civica, attivismo sociale, impegno educativo

Brunella Serpe

Premessa

Nella storia dell'associazionismo femminile, per la forte passione civica che l'ha animata in tutte le azioni portate avanti in campo sociale ed educativo, un posto di rilievo occupa senza alcun dubbio Giuseppina Le Maire. Per capire il suo incessante e poliedrico impegno possiamo partire dalle sue parole dalle quali si evince il suo impegno civile e il ruolo delle donne nella società: “[...] educazione pratica e positiva [per la donna], conoscenza dei tempi in cui vive e la coscienza precisa del dovere sociale che ad essa incombe. Giova farle comprendere che se la maggior parte della sua esistenza deve consacrare alla famiglia, non può trascurare per questo il suo concorso al benessere collettivo. E per convincerla di ciò basterebbe metterla in grado di conoscere lo stato reale della società, di misurare le ragioni dei suoi ruoli e mezzi più efficaci per combatterli, indicarle come nel soccorrere le miserie fisiche e nel rialzare il sentimento morale delle popolazioni le si offra un vasto campo di azione dove tutta può spiegare la sua potenza di sacrificio e di amore e trovare le più intime soddisfazioni”¹.

Questa convinzione è espressa anche da un'altra donna, Anna Celli, che confida ad Ersilia Majno, entrambe amiche della Le Maire: “Stai certa che penso sempre prima alla mia famiglia e poi al resto, ma senza il resto non potrei vivere”². Sono parole, quelle della Le Maire e quelle della Celli, che attestano quanto per queste donne sia importante dedicarsi agli altri; parole che attestano scelte impegnative anche perché rompono, o tendono a rompere, gli schemi volti a relegare la donna esclusivamente all'interno della mura domestiche. Scelte dirompenti e non sempre indolori anche se per queste donne, sarebbe stata più dolorosa la rinuncia all'impegno sociale.

Chi è Giuseppina Le Maire? È possibile affermare che è una privilegiata: non è di estrazione sociale bassa, studia in un'epoca in cui l'istruzione, so-

¹ G. Le Maire, *La donna nell'igiene pubblica*, in *La donna italiana descritta dalle scrittrici italiane in una serie di conferenze tenute all'Esposizione Beatrice in Firenze*, G. Civelli Editore, Firenze 1890, p. 402.

² Archivi riuniti delle donne, Archivio Majno, Lettera di A. Celli a E. Majno, s.d.

prattutto per le donne, rappresenta un tabù, una dimensione negata e un privilegio e, come tale, tende ad escludere la stragrande maggioranza di esse dai circuiti formativi, scolastici ed educativi; diventa un'insegnante ed è, quindi, nella condizione di vedere le cose da una postazione privilegiata che l'aiuta a maturare l'impegno sociale. È in contatto con intellettuali di alto profilo morale, del calibro di Giovanni Cena, Gaetano Salvemini, Umberto Zanotti Bianco che ritroviamo tutti attivi nell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) fondata a Roma nel 1910 sull'onda delle emozioni suscitate dal sisma del 1908 tra le province di Reggio Calabria e Messina. È ancora privilegiata perché vive in anni di grande fervore culturale, sociale, politico e filantropico. Era nata da poco l'Italia e bisognava fare gli Italiani, con tutti i limiti che tale operazione comportava; vive, perciò, tutte le aspirazioni, gli slanci, gli entusiasmi della sua età, ma anche tutte le contraddizioni. Nella figura della maestra poi, in particolare, e anche nell'azione della scuola si condensa quanto appena detto. In quegli anni, infatti, proprio con la legge Casati che riorganizzava tutto il percorso formativo e scolastico-educativo del neonato Regno d'Italia, si istituiva la figura della maestra elementare per far fronte alle esigenze educative della società italiana di quel tempo, la società post-unificazione, in cui l'analfabetismo era un fenomeno imperante dal Nord al Sud del Paese con punte elevatissime soprattutto nella parte più estrema della penisola, in particolare in Calabria.

Giuseppina Le Maire sceglie di diventare maestra, la professione per "eccellenza" per tutte quelle donne che hanno la possibilità di studiare ma anche la professione più "naturale"; essere insegnante significa porsi in continuità con il ruolo materno che è proprio della donna. Essere insegnante rappresenta, in quegli anni, il modo più dignitoso di lavorare e anche quello più consono alla donna che opera una scelta fuori dai canoni, dalla famiglia e dalle mura protettive e isolanti della casa.

Evidenti sono i limiti che derivano dall'aver storicamente pensato l'insegnamento come l'unica professione possibile e consentita a tante donne: lo stereotipo donna-insegnante è talmente forte che resiste anche durante gli anni del fascismo quando si rafforza sempre più il binomio donna-insegnante/donna-madre-nutrice della nazione.

Senza contare il pregiudizio derivante dal binomio donna-insegnante, un pregiudizio che arriva via via fino ai nostri giorni e che, nel lungo periodo, non costituisce motivo di crescita né per la donna, né per la scuola italiana che ha assistito ad una sempre più crescente femminilizzazione della professione, forse inficiando la qualità della stessa, vissuta dalla donna in modo stanco, ripetitivo, culturalmente poco curato perché poco motivata la donna e poco motivante la professione. Ma qui, bisognerebbe aprire una parentesi e riflettere su come l'organizzazione della nostra società ha sostenuto il lavoro della donna, in termini di servizi come le scuole per l'infanzia e per la prima infanzia. Una parentesi, che per motivi facilmente comprensibili, si apre e si chiude e che è possibile riempire rimandando alla letteratura che su questo tema complesso è cospicua e di livello.

Giuseppina Le Maire: attivista e filantropa.

Studiando più nel dettaglio la vita, gli scritti, l'azione e gli spostamenti di Giuseppina Le Maire è possibile dividere la riflessione in due blocchi, in due capitoli.

Un primo interessante capitolo è quello riguardante l'azione e gli interessi molteplici di Giuseppina Le Maire impegnata a spendersi soprattutto, anche se non solo, per le donne che rimangono costantemente le sue interlocutrici privilegiate.

Giuseppina Le Maire (1860-1937), come detto, è un'insegnante di origini francesi nata in Piemonte a Rivarolo Canavese. È iscritta ad una delle più importanti associazioni femminili, il Consiglio Nazionale Donne Italiane (CNDI - Roma 1903) composto da tre federazioni, quella romana, quella lombarda e quella piemontese, di ispirazione democratica e liberale; è anche tra le fondatrici dell'Unione per il Bene di Roma (1894), associazione all'interno della quale si registra l'impegno di molte donne. In questa associazione convergono donne cattoliche, di estrazione sociale generalmente alta; molte sono aristocratiche, animate da un forte impegno sociale finalizzato al miglioramento delle difficili condizioni sociali che si registravano, soprattutto, nelle periferie delle grandi città e diffusamente in tutto il Paese. All'interno di questa associazione la componente femminile risulta particolarmente e tutt'altro che marginale anche perché, nel frattempo, la Chiesa andava maturando un atteggiamento che spingeva le donne all'impegno; è una Chiesa che rivaluta il ruolo delle donne alle quali riconosce uno spazio significativo anche all'interno del movimento cattolico dove si registra la nascita della corrente del femminismo cristiano.

Nell'adesione ad entrambe le associazioni si esprime la tensione ideale, la passione civica, l'attivismo che anima la Le Maire fortemente impegnata in un progetto di riforma sociale che fa, appunto, dell'attivismo sociale, dell'impegno, del senso di appartenenza alla comunità e del desiderio di sentirsi utili per il prossimo un tratto distintivo della cultura femminista del tempo, in particolare del femminismo pratico che si misura con l'azione sul campo e con le problematiche sociali più acute; non dunque un femminismo di facciata. Le differenti appartenenze ideologiche, i differenti credi, i differenti percorsi culturali non costituiscono una barriera alla compattezza delle proposte elaborate e sostenute perché il confronto avviene su tematiche che non potevano non unire le donne: l'infanzia maltrattata, la protezione della maternità, la tratta delle bianche, lo stupro e anche il diritto al voto che le donne non potevano esercitare. In quel periodo si afferma una forte trasversalità fra le donne che sarà messa a dura prova quando si tratterà di discutere e di esprimersi su particolari temi: l'opportunità dell'insegnamento della religione nella scuola primaria e l'introduzione dello studio comparato delle religioni nella secondaria. La discussione di questi temi finirà per dividere il fronte comune a cui le donne avevano dato vita; l'associazionismo femminile uscirà scosso dalle accese polemiche suscitate dal tema dell'insegnamento della religione nella scuola pubblica e ciò rappresenta il tramonto di un sogno: costruire un fronte comune tra donne, un femminismo *super*

partes capace di sfuggire ai freni posti da inconciliabili visioni e, soprattutto, da interessi contrastanti e di parte³.

In ogni caso, anche se di orientamento politico differente, come abbiamo accennato, Giuseppina Le Maire, le sue amiche e le sue compagne, sono capaci di esprimere un forte impegno sul campo, nelle redazioni dei periodici, nelle corsie degli ospedali, nelle aule scolastiche, nelle biblioteche scolastiche e non, nei quartieri popolari. Tutti questi contesti rappresentano i luoghi ideali e concreti dell'impegno e dell'azione. I quartieri popolari (quello di San Lorenzo a Roma e quello Solari a Milano), in particolare, si profilano come dei veri e propri laboratori antropologici, sociali, culturali, educativi in cui si elabora e prende forma l'impegno di queste donne. Quartieri popolari che proprio in quegli anni andavano sempre più crescendo nelle periferie delle grandi città e che vedevano la luce per la forte speculazione edilizia che aveva portato alla nascita di queste borgate popolose prive però di tutto e bisognose di scuole, di giardini per l'infanzia, di servizi, di biblioteche, di ambulatori, di ricreatori e di educatori.

Giuseppina Le Maire partecipa a congressi all'estero (conosceva molto bene le lingue straniere), nell'Unione Sovietica e a Berlino; intesse contatti con la realtà associazionistica londinese dove, proprio per la massiccia presenza di grandi agglomerati industriali, un'altra donna, Octavia Hill, portava avanti un programma di riforma sociale. Tutti questi contatti rafforzano in Giuseppina Le Maire l'impegno verso i ceti popolari in genere e, nello specifico, per l'educazione dei bambini e degli adolescenti, per l'assistenza all'infanzia e per il miglioramento delle più generali condizioni di vita dal punto di vista dell'igiene, dalla cura delle abitazioni a quella del corpo e della alimentazione: in una parola, possiamo dire, si esplicita sempre più e sempre meglio in Giuseppina Le Maire l'impegno per la nascita e per il rafforzamento di una moderna concezione dei servizi sociali; un'idea che rimane perno costante della sua azione.

Sarebbe anche interessante mettere in relazione le posizioni e le proposte di questo femminismo attento ed impegnato con quelle provenienti dalle *élites* maschili del tempo, per studiarne la forza contrattuale e per vedere, quindi, se quanto e come ha inciso sulle decisioni e sugli assetti politici e amministrativi del Paese a cavallo tra '800 e '900.

Giuseppina Le Maire: educatrice

Un secondo ed interessante capitolo riguardante Giuseppina Le Maire è quello del suo incontro con l'ANIMI e la Calabria, in particolare con la scuola e la colonia "Federici" a Fago del Soldato in Sila e con la comunità di Sant'Angelo di Cetraro, località in provincia di Cosenza.

³ Cfr. T. Pironi, *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, Pisa, ETS, 2010, pp. 41-54.

Una premessa: Giuseppina Le Maire non è l'unica donna ad essere “intercettata” dall'Associazione e ad offrire la sua collaborazione. Fra le tante donne ricordiamo Maria Montessori, che ha dato il suo importante supporto scientifico alla istituzione e al funzionamento delle “Case per bambini” tanto care anche alla Le Maire e vero fiore all'occhiello del lavoro svolto dall'ANIMI, e la calabrese Mariettina Pignatelli di Cerchiara che collaborerà all'interno del Comitato italiano di soccorso ai bambini russi in gravi difficoltà per la rivoluzione del 1917 e per la guerra civile che sconvolge quel Paese; un Comitato sorto per iniziativa di Umberto Zanotti Bianco nell'ambito delle attività promosse dalla Croce Rossa Italiana. L'elenco di quante hanno lavorato per l'Associazione è, però, particolarmente ricco se si pensa anche alle insegnanti, religiose e laiche, che hanno contribuito alla realizzazione degli obiettivi educativi posti in essere nelle istituzioni che vedono la luce soprattutto nei primi anni dell'azione avviata dall'ANIMI in Calabria e nel Mezzogiorno.

In quanto educatrice particolarmente “impegnata”, Giuseppina Le Maire incontra il gruppo promotore della nascita dell'ANIMI già nel 1909, un anno prima della nascita dell'Associazione e un anno dopo il terremoto, quando la Società fiorentina per l'istruzione popolare nel Mezzogiorno le affida, coinvolgendo anche altre personalità, l'inchiesta sullo stato dell'istruzione in provincia di Reggio Calabria conclusasi con una *Relazione* particolarmente allarmante. Una *Relazione*, quella firmata da Giuseppina Le Maire e da altri intellettuali quali Sibilla Aleramo, Giovanni Cena e Gaetano Salvemini, che viene stilata dopo un attento e capillare lavoro sul campo, contrada per contrada, nelle zone terremotate e che offre un desolante quadro della realtà scolastica e sociale del reggino estensibile a tutta la Calabria dei primi del '900: “La caduta di tutte queste aule – si legge nel documento – in fondo non è un male. La più parte fra esse erano ‘luride tane da topi’, ‘centri e fomenti di malattie infettive’ moltissime senza impiantito, qualcuna col tetto scoperto, anguste, senza luce, lerce, ignobili. In esse i bambini erano torturati come in ‘case di pena’, stipati in quattro o cinque fra banchi capaci tutt'al più di due o tre inquilini, quando non dovevano sedere per terra o andare in prestito per una sedia presso qualche pietosa vicina. Delle aule tutt'ora esistenti e da noi visitate, una sola era buona, sebbene lesa dal disastro. Di tutte le altre, rimpiangemmo che non fossero anch'esse scomparse”⁴.

A mezzo secolo dall'Unità il divario tra Nord e Sud è ancora notevole e non si mostra in alcun modo colmabile se questa è la situazione delle scuole; anzi, i dati e le osservazioni di questa Inchiesta vengono riconfermati da Umberto Zanotti Bianco nel 1925 nel volume *Il martirio della scuola in Calabria*.

⁴ *I problemi della scuola popolare in provincia di Reggio Calabria, Relazione di Giuseppina Lemaire, Sibilla Aleramo, Giovanni Cena e Gaetano Salvemini, relatore a S. E. On. Francesco Guicciardini, presidente dell'Associazione fiorentina per l'istruzione popolare nel Mezzogiorno, Nuova Antologia, Roma 1910, p. 4.*

Altra pagina significativa dell'impegno di Giuseppina Le Maire in Calabria è quella che la vede protagonista del progetto che ruota intorno alla istituzione e alla costruzione di una colonia per bambini malarici in Sila nel 1910 voluta da un altro piemontese, il malariologo Bartolomeo Gosio. Si tratta di un progetto ambizioso perché parte da un insieme di baracche che si trasforma nel giro di qualche anno in un'opera strutturalmente definitiva con padiglioni in muratura grazie alla ferrea volontà della Le Maire che lavora incessantemente anche alla ricerca dei fondi necessari: "Io mi trovo in Sila – scrive all'amica Majno nel 1921 – da 10 giorni. La preparazione della Colonia, composta ormai di 6 padiglioni dà un lavoro intenso. Da tre giorni sono giunti i bambini che danno un altro genere di lavoro, e grande responsabilità. Resterò qui sino alla fine di luglio per assistere alla costruzione di un altro padiglione per ricreazione e una stanza di docce e bagni [...]. Di più avrei bisogno di due o tre mila lire. Il caro Mentessi mi aveva promesso l'indirizzo di un ricco signore – al quale proporre di darci un aiuto cospicuo per tranquillizzare la sua coscienza turbata. Se n'è forse dimenticato. Se lo vedi ricordaglielo"⁵. Certamente la Le Maire poteva contare anche sui molti amici che aveva in Calabria; le sue visite non erano solo dovere, non erano asettiche. Ella amava la Calabria "regione meravigliosa per forza, per abnegazione, per coraggio" scriveva sempre alla sua amica Majno⁶ e amava la Sila, i suoi amici cosentini fra cui il dottore Angelo Cosco.

È la sua predilezione per la nostra regione che la porta, a nome dell'ANIMI, anche a Sant'Angelo, una piccola frazione del comune di Cetraro in provincia di Cosenza, nell'agosto del 1921 a sostegno delle richieste provenienti all'Associazione dal maestro Arcangelo Verta che fa della difesa della scuola di questa piccolo centro una vera e propria battaglia di civiltà. Sant'Angelo di Cetraro era una piccola frazione di poco più settecento abitanti, priva anche di strada di accesso e di acqua potabile, come del resto la maggior parte dei piccoli comuni calabresi. Unica eccezione, anche se di non poco conto, la presenza del telefono "un dono della compassione – scrive Isnardi nel '37 ricordando la Le Maire nell'anno della morte – più ancora che del calcolo elettorale di qualche 'uomo politico' di quei luoghi alla solitudine dei poveri santangiolesi sperduti sulla montagna deserta"⁷. La scuola viene inaugurata pochi anni dopo, nel '24, alla presenza di Giuseppe Lombardo Radice, all'epoca Direttore Generale dell'Istruzione Primaria e convinto sostenitore delle battaglie portate avanti dall'ANIMI, del Provveditore agli Studi di Calabria, di 24 signore e signorine di Torino che avevano raccolto fondi proprio per la costruzione del piccolo edificio di Sant'Angelo attraverso l'Associazione "Pro Coltura femminile".

⁵ Lettera di G. Le Maire a E. Majno del 7 luglio 1921.

⁶ Lettera del 31 dicembre 1920.

⁷ G. Isnardi, *La scuola, la Calabria, il Mezzogiorno. Scritti 1920-1965*, (a cura di M. Isnardi Parente), Bari, Laterza, 1985, p. 503.

In un fascicolo rinvenuto negli archivi dell'ANIMI sono conservati numerosi documenti che aiutano a ricostruire i contatti e il percorso che ha portato alla nascita della scuola nella piccola frazione di Cetraro. Particolarmente significativa è la lettura del testo in cui l'associazione Pro Coltura spiega il senso dell'iniziativa con cui si era inteso donare una scuola ad una delle comunità italiane ancora priva dell'istituzione educativa: "La presidenza della Società Pro Coltura Femminile di Torino – si legge nel documento – nella ricorrenza del decimo anniversario di vita del sodalizio, in segno di compiacimento del lavoro compiuto e per buon augurio di quello a venire, ideava di promuovere la raccolta dei mezzi necessari per offrire una scuola a un paese d'Italia che ancora ne fosse privo.

Il Consiglio Direttivo con vivo plauso accolse la nobile proposta e di essa si fece fervido propugnatore dentro e fuori la cerchia del Sodalizio.

Consentirono e collaborarono all'opera, autorità e cittadini d'ogni ordine. Il Municipio, con munifica offerta, ne riconosceva e sanzionava autorevolmente l'alta idealità civica e patriottica.

E pel concorso di tante fedi e di tante volontà, la Scuola "Torino" or sorge nella terra calabrese di Sant'Angelo di Cetraro testimonio dell'unità spirituale del popolo d'Italia". Segue l'elenco con i nomi della Presidenza, del Consiglio Direttivo, dei Collaboratori. In un plico di pelle, poi, una sorta di album di fotografie, la dedica di quanti hanno partecipato nonché i tanti fogli (131) con l'elenco dei sottoscrittori, la cifra da ciascuno devoluta e una dedica:

"Fanciulli e Giovinetti delle scuole
Genitori e Insegnanti
Uomini del pensiero – delle arti – delle industrie
Concordi nel nome della Città gloriosa
Che nei secoli della servitù custodi la scintilla
della unità – dell'indipendenza – della libertà
d'Italia
offrono ai piccoli fratelli calabresi il sacro asilo
ove la forte virtù originaria di loro stirpe
educata con intelletto d'amore
prepari ottimi frutti d'opera e di pensiero
alla Patria comune"⁸.

Notevoli sono anche i resoconti apparsi su "Calabria Scolastica" e sul Bollettino della società torinese che descrive minutamente tutto l'episodio dell'inaugurazione, "la bellezza del rito, fervido di sentimento quasi religioso, che dovevamo compiere a S. Angelo di Cetraro [...]. Indimenticabile visione di bellezza, spettacolo non immaginabile di luci, di colori, espressione indimenticabile di fraternità umana [...] facevano piovere sugli ospiti, secondo l'antico rito augurale, una pioggia propiziatrice di grano, di petali di fiori, di confetti

⁸ *Edificio Scolastico di S. Angelo di Cetraro*, Biblioteca "G. Fortunato" di Roma – Archivio Storico ANIMI – Serie Pratiche e corrispondenze – Sezione A – Assistenza e istruzione – Scuole A 01.08.

[...]. La campana della scuola – suonante a festa – diceva a tutti i cuori che il cuore della Calabria era grato del beneficio”⁹.

Bella è anche la descrizione dell’arrivo di Giuseppina Le Maire nel piccolo paesino di Sant’Angelo; una donna che arrivando da sola in questo posto così sperduto desta grande sorpresa e curiosità, anche perché il testo del telegramma, “Sarò costà circa mezzogiorno. Stop. Le Maire (Emme come Milano, A come Aquila, I come Italia)”, non fa alcun riferimento al nome di battesimo: “Qualcuno non tardò a comparire [...] ma se ne capiva poco, per la distanza e per il barbaglio infuocato dell’aria. All’ultima svoltata [...] l’ospite si fece ben vedere. Stupore del maestro [Verta]! Una donna, sì, una donna che, piccola piccola, con gli occhi luccicanti nel volto sudato e sorridente, si avanzò verso di lui stendendogli le mani: ‘Le Maire, Giuseppina Le Maire, quella del telegramma’ [...]. Una donna! In quella giornata di agosto, con quel sole atroce e quell’afa che mozzava il respiro; a piedi [...] per quasi tre ore di salita; e una donna così esile, e non più giovane, che aveva quasi i capelli bianchi, sotto un gran cappellone da sole [...]. La donna, che aveva avvertito lo stupore e la confusione, forse anche un po’ la delusione del maestro, disse presto qualcosa di sé: che veniva dalla Sila, da una colonia di bambini malarici ove era a passare l’estate come incaricata da un comitato a dirigerla; che era stata informata, dal Gruppo di Azione per le scuole del popolo di Milano, di S. Angelo e del suo maestro e che era venuta così, senz’altro: per vedere, per riferire e per aiutare del suo meglio”¹⁰. Toccanti sono le parole del maestro Verta che definisce il giorno dell’inaugurazione della scuola “un’alba di redenzione” per tutta la comunità destinataria di quell’opera: “Più che la Pasqua è il Natale, oggi, di questo minuscolo paesetto [...]. Voi compite l’opera della redenzione nostra in noi come non seppero compierla neppure coloro che si vantano di saperci parlare nel nome del Signore [...]. Qui non si conoscono che le catene delle fatiche bestiali inflitte alle creature umane e il giogo pesante e la privazione d’ogni bene [...]. Grazie, Signori, che ci recate la palma che ci riconcilia con gli uomini e ci dice: alleluia”¹¹.

Anche Giuseppina Le Maire era presente alla cerimonia di inaugurazione della scuola; in posizione defilata, come era suo costume, forse concentrata sui tanti luoghi difficili che aveva attraversato nei suoi pellegrinaggi, “luoghi deserti e sconsolati”, come ebbe a scrivere Isnardi, che la ricorda “piccola e silenziosa, che spariva e voleva sparire fra tanta gente”¹². E altrettanto significative sono ancora le parole dello stesso che, nel ricordare l’azione di Giuseppina Le Maire in Calabria, scrive: “Nell’episodio di S. Angelo c’è tutta, come l’abbiamo conosciuta, col suo slancio verso i poveri e gli umili, verso i dimenticati, col suo andare animoso incontro alle difficoltà e superarle, col suo incoraggiare,

⁹ “Bollettino della Società Pro Cultura Femminile”, n. 7, giugno 1924.

¹⁰ G. Isnardi, *La scuola ...*, cit., p. 505.

¹¹ *Discorso* pronunciato dal maestro Arcangelo Verta, in *Edificio Scolastic ...*, cit.

¹² G. Isnardi, *La scuola ...*, cit., p.507.

chiedere, insistere e sperare sempre [...]. I giornali hanno parlato poco o nulla di lei, che pure era conosciutissima un po' dappertutto in Italia e all'estero, ma vi sarà certo chi vorrà un giorno narrare la sua semplice vita di bene e di dedizione agli altri"¹³.

Conclusioni

Quanto fin qui detto non rappresenta, ovviamente, tutta Giuseppina Le Maire la cui riflessione e l'incessante attivismo costituiscono già, per chi scrive, materia di ulteriore approfondimento. Nel frattempo, una serie di iniziative svoltesi in Calabria, a Cosenza, a partire dalla primavera del 2011, e che hanno coinvolto tra gli altri anche la sottoscritta, hanno portato alla nascita di un Parco storico intitolato proprio a Giuseppina Le Maire; non v'è dubbio che anche questa iniziativa possa rappresentare occasione proficua per conoscerla più a fondo nella sua azione, nella sua produzione di pubblicista e nella sua dimensione più intima in cui si esprime un'adesione totale alle tante battaglie filantropiche, nonostante le difficoltà oggettive e culturali e i tanti momenti di scoramento che condivide con i compagni e le compagne di "viaggio" documentati ampiamente nelle lettere pervenuteci¹⁴.

¹³ Ivi, pp. 507-508.

¹⁴ Oltre a quelli citati nelle note, senza alcuna pretesa di esaustività, si elencano alcuni testi di Giuseppina Le Maire e sulla sua opera utili per una più puntuale ricostruzione delle sue convinzioni e del suo impegno sul campo. P. Gabrielli, *I luoghi e l'impegno sociale di un'educatrice. Giuseppina Le Maire tra Roma, Cosenza, Gorizia*, "Storia e problemi contemporanei", Edizione Quattro Venti, Urbino, n. 31, settembre 2002, pp.75-98.

G. Le Maire, *L'igiene del bambino*, Torino, Roux Frassati e C. Tip. Edit., 1895.

G. Le Maire, *Le vie di Roma*, Roma, Tipografia del Senato, 1915.

F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-1945)*, Roma, Anicia, 2012.

G. Pescosolido (a cura di), *Cento anni di attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia e la Questione Meridionale oggi*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2011.

B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Cosenza, Jonia, 2004.

B. Serpe, *L'ANIMI: una storia per immagini*, in "Nuovo Bollettino CIRSE", 2007, voll. 1-2, pp. 32-42.

S. Zoppi, *18 voci per l'Italia unita*, Bologna, il Mulino, 2011.

Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca

Giovambattista Trebisacce

1. Banfi e il razionalismo critico

Parlare di razionalismo critico e di problematicismo pedagogico è un'impresa complessa, ricca di spunti interessanti ma anche di insidie subdole, che richiede grande cautela e spazio adeguato. Il mio proposito, molto più contenuto, è allora quello di delineare, attraverso un *excursus* storico-critico, le coordinate lungo le quali si realizza il passaggio dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico¹.

Il discorso prende inizio dal seguente assunto: la radice teoretica del problematicismo pedagogico si trova nel razionalismo critico di Antonio Banfi², per comprendere il quale è opportuno prendere in considerazione la situazione storico-culturale dei primi anni del Novecento.

Uno dei filoni culturali più interessanti agli albori del nuovo secolo è il neokantismo. Esso costituisce un'“atmosfera culturale diffusa” di netta opposizione, filosofica e pedagogica, al neoidealismo dominante, ma anche di costruzione di una filosofia critica e alternativa tanto all'attualismo gentiliano

¹ 1 Cfr. M. Baldacci, *Il problematicismo*, Lecce, Milella, 2011; M. Dal Pra, *Il razionalismo critico*, in AA.VV., *La filosofia italiana dal dopoguerra ad oggi*, Bari, Laterza, 1985; P. Papi, F. Minazzi, *Razionalismo critico*, in P. Rossi (a cura di), *Filosofia*, Voll. II, Torino, UTET, 1995.

² 2 Antonio Banfi (1886-1957) fu professore di filosofia presso l'Università di Milano. Tra i suoi scritti principali: *La filosofia e la vita spirituale* (1922), ora in A. Banfi, *Opere*, Vol. I, Reggio Emilia, Istituto A. Banfi, 1986; *Principi di una teoria della ragione* (1926), ora Firenze, Parenti, 1960; *Pestalozzi* (1929), ora Firenze, La Nuova Italia, 1961; *Galileo Galilei* (1930), Milano, Ambrosiana, 1949; *Sommario di storia della pedagogia* (1941), ora Urbino, Argalia, 1964; *L'uomo copernicano*, Milano, Il Saggiatore, 1950; *La ricerca della realtà*, 2 Voll., Firenze, Sansoni, 1959; *Saggi sul marxismo*, Roma, Editori Riuniti, 1960; *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, a cura di G. M. Bertin, Firenze, La Nuova Italia, 1961. Su Antonio Banfi cfr. AA.VV., *Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo* (Atti del convegno di studi banfiani (Reggio Emilia, 13-14 maggio 1967), Firenze, La Nuova Italia, 1969; AA.VV., *Antonio Banfi tre generazioni dopo*, Milano, Il Saggiatore, 1980; G. M. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Roma, Armando, 1961; F. Papi, *Il pensiero di Antonio Banfi*, Firenze, Parenti, 1961; G. B. Trebisacce, *Antonio Banfi e la pedagogia*, Cosenza, Jonia Editrice, 2005; G. B. Trebisacce, *La pedagogia tra razionalismo critico e marxismo*, Roma, Anicia, 2008.

che alla filosofia crociana dei distinti. Si pensi ad esempio, con riferimento all'Italia, alla posizione herbartiana di Luigi Credaro, a quelle di Giovanni Vidari e di Mariano Maresca o all'orientamento critico di Guido Della Valle. La caratteristica principale delle loro filosofie è un aperto ritorno a Kant, "considerato come il centro cui si rifanno tutte le fondamentali correnti del pensiero contemporaneo". Pur con motivazioni differenti, essi affermano che l'idealismo contemporaneo costituisce una deviazione rispetto alla posizione iniziale di Kant, alla quale è, dunque, opportuno ritornare per ritrovare un equilibrio tra filosofia e scienza, tra etica e ragione. Gli stessi esiti raggiunti dal "dialettismo idealistico" li inducono a respingere la dialettica come strumento conoscitivo privilegiato. Il "ritorno a Kant" è, dunque, il ritorno ad una visione più umana della ragione, il ritorno all'uomo e al carattere problematico della sua esistenza.

Rispetto al filone neokantiano, il "razionalismo critico" di Antonio Banfi assume una prospettiva differente. Esso esprime un orientamento nel quale la razionalità si afferma come termine di mediazione tra opposte tendenze, rappresentate sostanzialmente dal positivismo e dall'idealismo. La ragione banfiana non pretende "di cogliere e definire l'Assoluto", ma è solo uno strumento che problematizza ogni dogmatizzazione dell'esperienza, un principio trascendentale che permette di cogliere e comprendere la realtà nella complessità delle sue varie determinazioni. Il razionalismo critico è pertanto destinato non tanto a negare, quanto a risolvere in sé, come parziale, ogni sistema chiuso, ogni metafisica, nell'intento di offrire non una sistemazione esaustiva della realtà e del sapere, ma piuttosto "una sistematica razionale del sapere". L'obiettivo cui esso tende non è quello di offrire una conoscenza dell'oggettività del reale ma di descrivere con esattezza di connessioni razionali la complessa dinamica del mondo della cultura, secondo un principio metodico in cui ragione ed esperienza sono i termini di una dialettica che non trova mai una soluzione unica e definitiva. La filosofia, pertanto, non è una superscienza, né lo strumento privilegiato che apre le porte ad un sapere assoluto, ma è "la coscienza della relatività, della problematicità, della viva dialettica del reale"³. E la ricerca del principio trascendentale della razionalità si risolve in una legge di sviluppo, che permette di comprendere la fenomenologia di tutto il mondo della cultura e della realtà: "quanto più realizzo il sapere in funzione del trascendentale teoretico, tanto più l'esperienza si arricchisce e si organizza"⁴.

La riflessione di Banfi interpreta l'esigenza, e ad essa risponde, di offrire una concezione del sapere in cui "la filosofia tende a ordinare sistematicamente tutta l'esperienza e tutti i suoi campi". Essa non ha nessuna norma da imporre, perché "è per sua essenza, criticità della ragione, coscienza riflessa della sua autonoma legge di costituzione e di sviluppo". La sua forza critico-interpretativa consiste nell'individuare le dogmatizzazioni cui approdano sia

³ A. Banfi, *La mia prospettiva filosofica*, in *La ricerca della realtà*, op. cit., p. 713.

⁴ Ivi, p. 735.

la fenomenologia che il neokantismo di Marburgo, il neopositivismo come l'esistenzialismo, ma anche nel trarre dall'analisi delle antinomie, costitutive di ogni regione della realtà, la genesi delle tensioni e l'indicazione di una soluzione, sia pure provvisoria, ma reale. Il razionalismo critico si pone, dunque, come un momento di quell'instabile rapporto tra riflessione pragmatica e riflessione teoretica che sono i due poli costitutivi della razionalità. In questa fenomenologia del sapere, in cui filosofia e scienza sono i due aspetti della razionalità in permanente tensione, Banfi distingue due aspetti fondamentali: uno empirico e l'altro razionale. Nel primo viene compresa la scienza, perché vi domina il dato osservativo, sia pure relazionato ad altri dati; nel secondo viene riconosciuta la presenza della filosofia come "autonomia razionale dell'esperienza". Fra la filosofia e la scienza esiste ancora un rapporto di subordinazione, anche se ambedue i piani del sapere fanno parte di un'articolata e complessa razionalizzazione della realtà e dell'esperienza.

Sulla base di quanto sopra, si può affermare che il razionalismo critico di Banfi non attinge le sue motivazioni di fondo da un'analisi della metodologia contemporanea, ma piuttosto arriva alla scienza dopo che ne ha ammesso la presenza necessaria e insostituibile nell'ambito della cultura. In questo senso la sua complessa esperienza esprime proprio la "cultura della crisi" degli anni '30, in quanto riassume sia le esigenze di una filosofia che tenta di diventare "scienza rigorosa", sia l'apertura della stessa filosofia nei confronti della scienza, assumendo un atteggiamento che non è riconducibile né al neokantismo, sia esso quello di Martinetti o quello tedesco, né alla fenomenologia di Husserl, né al marxismo. La sua riflessione critica non può per questo essere tacciata di eclettismo, perché c'è in essa un "principio direttivo" compiutamente espresso e discusso nei saggi *Per un razionalismo critico* (1943) e *Il problema di una sistematica del sapere* (1945), oltre che definito coerentemente in precise analisi della cultura filosofica italiana ed europea. L'aspetto che però la caratterizza in modo specifico è quello di aver "portato" in Italia alcuni temi della cultura filosofica tedesca degli anni '30 e di aver costruito un sistema di pensiero aperto all'integrazione con altri sistemi di pensiero, come quello marxista. Alla filosofia di Marx il filosofo milanese aderisce all'indomani del secondo conflitto mondiale, convinto che essa possa riempire "col suo umanesimo storico e la sua coscienza realistico-dialettica lo spazio che il razionalismo critico aveva liberato da ogni struttura mitico-metafisica e disposto, col suo problematicismo, alla universalità attiva di questa soluzione"⁵. La sua adesione al marxismo però avviene attraverso una via diversa da quella percorsa dai maggiori rappresentanti italiani del materialismo storico di fine '800-primo '900, vale a dire Antonio Labriola, Rodolfo Mondolfo e Antonio Gramsci. Il suo marxismo si colloca nel punto d'intersezione tra "una lettura" di Kant-Hegel nettamente differente da quella crociano-gentiliana,

⁵ Su questo punto mi permetto di rinviare al mio *La pedagogia tra razionalismo critico e marxismo*, Roma, Anicia, 2008.

una critica al pensiero di Husserl, espressa anche nell'ultimo scritto *Husserl e la crisi della civiltà europea* (1957), e una ripresa della tematica sulla "crisi" della civiltà, che alla fine degli anni '50 – periodo in cui scrive gli otto più importanti saggi sul marxismo – coinvolgeva in vicende drammatiche e laceranti lo stesso "campo socialista". La dottrina di Marx si configura in lui non solo come strumento conoscitivo per comprendere la realtà, ma anche come elemento risolutore di una vera crisi di civiltà, alla quale essa oppone un'alternativa razionale ed umana.

2. *Il problematicismo*

Anche per il problematicismo occorre partire da un assunto: la formulazione più organica e compiuta della teoria del problematicismo pedagogico è rappresentata dal pensiero di Giovanni Maria Bertin⁶.

Venuto a contatto con la filosofia critico-razionalista di Banfi, il pedagogista bolognese ne recepisce gli elementi di base e su di essi fonda la teoria del problematicismo che trova la sua espressione più organica e matura nel volume *Educazione alla ragione*, mentre all'analisi critica del pensiero del milanese dedica il volume *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Antonio Banfi*.

Senza troppo addentrarci all'interno della riflessione di Bertin, ci sembra utile e opportuno richiamare la distinzione che egli fa, di carattere puramente metodologico, tra la filosofia dell'educazione e la pedagogia, e che ricava dall'interpretazione degli scritti pedagogici di Banfi. In base a questa distinzione, alla filosofia dell'educazione spetta essenzialmente il compito teoretico della comprensione, mentre alla pedagogia tocca quello pragmatico della scelta educativa. In tal modo risulta fissato anche il modello procedurale

⁶ Giovanni Maria Bertin (1912-2002), fu allievo di Antonio Banfi ed insegnò Pedagogia all'Università di Bologna. Tra i suoi scritti: *L'ideale estetico* (Milano, Cisalpino, 1949); *Introduzione al problematicismo pedagogico* (Milano, Marzorati, 1951); *Etica e pedagogia dell'impegno* (Milano, Marzorati, 1953); *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo nella pedagogia* (Milano, Ave, 1953); *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi* (Roma, Armando, 1961); *Educazione alla ragione* (Roma, Armando, 1968); *Crisi educativa e coscienza pedagogica* (Roma, Armando, 1971); *Educazione e alienazione* (Firenze, La Nuova Italia, 1973); *Educazione al cambiamento* (Firenze, La Nuova Italia, 1976); *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica* (Firenze, La Nuova Italia, 1977); *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, (Bologna, Cappelli, 1981); *Progresso sociale o trasformazione esistenziale* (Napoli, Liguori, 1982); *Costruire l'esistenza* (in coll. con M. G. Contini, Roma, Armando, 1983).

Sul pensiero di G. M. Bertin cfr. M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon (a cura di), *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, Voll. II, Firenze, La Nuova Italia, 1985; F. Frabboni, *I fondamenti teoretici del problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia: le ragioni di un itinerario metodologico*, in M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon, (a cura di), *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, op. cit.; M. G. Contini, "Il Problematicismo pedagogico", Relazione al Seminario di pedagogia teoretica della Siped (Firenze, 30 maggio 2003). Vedi anche G. M. Bertin, *La mia formazione pedagogica*, in G. M. Bertin, *Educazione e alienazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

della pedagogia, che appare basato sull'unità metodologica tra il momento teoretico e quello pragmatico, pur nella loro distinzione concettuale e nella loro sequenzialità operativa.

Scrivendo Bertin: "La filosofia dell'educazione, orientata ad un'analisi dell'esperienza educativa in grado di coglierne le differenti forme strutturali indipendentemente da presupposti e valutazioni particolari, risponde all'esigenza puramente teoretica della comprensione dell'esperienza suddetta sul piano delle linee che ne regolano il dinamismo trascendentale.

La pedagogia, orientata ad un'impostazione educativa concreta e determinata, frutto di una scelta e adatta alla situazione, risponde all'esigenza propriamente pragmatica di determinare precisi obiettivi educativi e corrispondenti metodologie in rapporto a concreti problemi sociali e culturali insorgenti da un particolare momento storico"⁷.

Sulla base di questa chiarificazione, la prima coglie la problematica educativa sul piano universale, definendone le possibilità di principio ad un livello *a priori* rispetto alle contingenze empiriche da cui si presenta caratterizzata l'esperienza educativa storicamente determinata, mentre la seconda si colloca nell'orizzonte di quest'ultima e mira a dare soluzione ai problemi da cui tale esperienza si presenta affetta, decidendo quali finalità si devono perseguire e attraverso quali opzioni metodologiche.

Sulla specificità del ruolo e della funzione della filosofia dell'educazione Bertin aggiunge: "A nostro parere, compito specifico della filosofia dell'educazione è non soltanto di giustificare la scelta pedagogica (e cioè la scelta di determinare finalità nei vari settori educativi, e di corrispondenti metodologie) è anche quello di presentare, alla scelta pedagogica, e preliminarmente ad essa, il piano universale dell'esperienza educativa; di presentarla, cioè, nelle forme tipiche (nelle strutture esemplari, nei modelli...) in cui può assumere concretezza, secondo il disegno di una fenomenologia generale dell'esperienza educativa che mantenga carattere aperto, e sia rivolta, indipendentemente dalla parzialità di particolari sistemi, a considerare gli aspetti soggettivi ed oggettivi, psicologici e sociali, storici e culturali dell'esperienza educativa medesima"⁸.

La filosofia dell'educazione, dunque, si colloca in un momento preliminare a quello propriamente pedagogico della scelta; un momento preliminare che ha la funzione di offrire alla scelta stessa il ventaglio fenomenologico dei possibili metodi educativi.

Mi è sembrato opportuno fare questi riferimenti in quanto uno degli interrogativi più ricorrenti riguardo al problematicismo pedagogico di Bertin è se esso è una filosofia dell'educazione o una teoria pedagogica. Partendo dalla premessa che il confine tra le due posizioni è sicuramente problematico, la risposta più convincente è che nella prospettiva bertiniana il problematicismo

⁷ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, op. cit., p. 71.

⁸ Ivi, p. 59.

rappresenta essenzialmente una filosofia dell'educazione che, al pari di altri paradigmi simili (per esempio quello gentiliano), ha il merito di fondare l'autonomia strutturale, anche se non culturale, della pedagogia rispetto alle scienze empiriche dell'educazione, che altrimenti tenderebbero a fare di essa un loro settore applicativo. Non si tratta, tuttavia, di una filosofia dell'educazione di stampo metafisico, che pretenda cioè di rispecchiare l'essere dell'educazione e dunque di dare soluzione alle problematiche formative su un piano del tutto astratto (come per l'appunto la filosofia gentiliana), ma di una filosofia dal carattere non ontologico ma metodologico (in questi termini concepisce il rapporto tra razionale e reale), che svolge una funzione puramente regolativa della dinamica pedagogica. La sua teoria, pur senza trascurare il problema delle scienze dell'educazione e del loro rapporto con la pedagogia, privilegia nettamente il versante filosofico della ragione, *generando essenzialmente una filosofia dell'educazione la cui rilevanza e vitalità è testimoniata dall'ultima grande stagione della riflessione bertiniana, volta ad esplorare la fenomenologia dell'irrazionale e delle sue relazioni con l'esistenza umana.* In tale prospettiva la componente scientifica della ragione banfiana rimane estranea alla teoria di Bertin, il quale non si pone, se non in modo limitato e solo per quanto attiene alla questione della sua fondazione filosofica, il problema della pedagogia come scienza.

3. *Gli sviluppi del problematicismo pedagogico*

La lezione pedagogica di Bertin, esempio di organicità e coerenza teoretica, si è rivelata nel corso degli anni vitale e feconda, come attestano sia le vaste attenzioni critiche di cui è fatta oggetto da parte cattolica (prevalentemente per quanto attiene al problema dei valori) e da parte laica (complessivamente ispirata a paradigmi diversi, specialmente di matrice deweyana o marxista), sia la sua capacità di originare un'autentica scuola di pensiero, che ha dato luogo a particolari e inediti sviluppi del problematicismo stesso.

Franco Frabboni⁹, ad esempio, è uno degli allievi che con più intelligenza e acume ha continuato la direzione razionalista del problematicismo e ne ha sperimentato la validità, applicandola ad un ampio ventaglio di problematiche relative alla pratica educativa. Partendo dall'assunto che "il proble-

⁹ Della vasta produzione di Franco Frabboni ricordiamo *Pedagogia*, Milano, Accademia, 1974; *I fondamenti teoretici del problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia*, in *Educazione ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin* (a cura di M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon), Vol. I, cit., pp. 43-70; *Problematicismo e sistema pedagogico nella scuola di base*, in *Educazione e ragione*, op. cit., pp. 555-590; *La componente del serio nell'idea educativa di Nietzsche*, in G. M. Bertin, *Nietzsche. L'inattuale*, op. cit., pp. 185-216; *Presentazione* a A. Banfi, G. M. Bertin (a cura di F. Cambi), *Carteggio (1934-1957)*, Palermo, Fondazione "V. Fazio Allmayer", 2008. Sulla pedagogia di Frabboni vedi il dossier a lui dedicato dalla Rivista "Studi sulla formazione", n. II, 2010, con scritti di Franco Cambi, Massimo Baldacci, Liliana Dozza, Franca Pinto e Giuseppe Trebisacce.

maticismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin è sorretto da una tensione epistemica che spazia dal trascendentale all'utopico. La sua idea/limite di ispirazione kantiana abbraccia un'umanità popolata di donne e di uomini che abitano terre colorate (meticce: bianche, nere, gialle, ecc.) e sono testimoni di culture diverse. Per questo è una scienza dell'educazione dotata di *ali*", Frabboni ne sviluppa le coordinate teoriche facendo emergere l'esigenza di una legittimazione scientifica della pedagogia, alla quale egli stesso dà una risposta avanzando l'ipotesi di una pedagogia come scienza autonoma, fondata su un paradigma di sapere critico e problematico, che nel fare propria la dimensione empirica dell'educazione ne curva l'impianto metodologico in senso razionalista, con ciò attribuendo al problematicismo una specifica funzione euristica e una più complessiva funzione fondativa. "In tal modo – egli conclude – in seno alla teoria pedagogica viene ripristinata la funzione della ragione scientifica fatta valere da Banfi e ne viene delineata una complessiva architettura epistemologica"¹⁰.

Allievo di Franco Frabboni e vero protagonista degli studi sul problematicismo oggi è senza dubbio Massimo Baldacci¹¹. Formatosi alla scuola bolognese di Frabboni, egli ha saputo raccogliere le redini del Maestro insistendo su una pedagogia più attenta alla dimensione sociale delle problematiche educative e dotandola, al tempo stesso, di uno statuto scientifico. Il suo merito più grande è quello di aver fornito, grazie al problematicismo, un contributo importante al percorso di autonomizzazione della pedagogia contro nuove forme di subordinazione di essa nei riguardi delle Scienze dell'educazione. "Un paradigma problematicista della Pedagogia come scienza - egli scrive - garantisce che questa non si esaurisca in un sapere puramente empirico, in quanto pone una struttura categoriale trascendentale (e come tale indipendente dall'empirico) a fondamento - sia costitutivo che regolativo - dell'aspetto empirico e prassi-co della scienza pedagogica. Perciò, se la Pedagogia (...) non può essere una scienza empirica, un paradigma problematicista assicura la sua fondazione in un razionalismo critico, cosicché la sua componente fattuale si struttura secondo un empirismo critico (espressione che identifica la concezione di Preti) e risulta pertanto legalizzata da strutture teoriche a priori"¹².

Il pensiero di Bertin ha però esercitato un influsso rilevante sulla ricerca pedagogica dell'intera "scuola di Bologna", conferendo una connotazione critica e antidogmatica alla riflessione sia di coloro che hanno preso direzioni di lavoro riferibili a paradigmi diversi¹³, sia di chi lo ha sviluppato in senso

¹⁰ F. Frabboni, *Il problematicismo pedagogico*, in M. Baldacci, *Il problematicismo*, cit., p. 265

¹¹ Di Massimo Baldacci cfr. *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori, 2001; *La pedagogia come attività razionale*, Roma, Editori Riuniti, 2007; *Il problematicismo*, loc. cit.

¹² M. Baldacci, *Il problematicismo*, cit., p. 205.

¹³ Piero Bertolini privilegia il paradigma fenomenologico. Nel ricostruire la sua prospettiva pedagogica lo ammette esplicitamente: "l'attitudine a riflettere sulla prassi educativa (...) ricevette una decisiva 'spinta' dall'incontro con il pensiero di Husserl, propiziato dalle lezioni

proprio, in quanto problematicismo, come ad esempio Maria Grazia Contini e Antonio Genovese. Le loro ricerche si sono incentrate sull'“ultimo” Bertin, sviluppando le tematiche connesse alla progettazione esistenziale e alla tensione tra ragione e fenomenologia dell'irrazionale: la comunicazione interpersonale e il conflitto, i sentimenti e le emozioni, ecc.¹⁴

Anche al di fuori della “scuola bolognese” il problematicismo bertiniano ha suscitato numerose attenzioni. Franco Cambi, ad esempio, pur muovendosi all'interno di un più largo orizzonte teoretico, riconosce il profondo debito “che l'elaborazione di un modello critico-radical di pedagogia ha manifestato soprattutto con Bertin e Laporta, sia nella continuità sia nella discontinuità, soprattutto a livello metodologico. Se sulla frontiera della filosofia dell'educazione è netta la continuità con le tesi bertiniane, sia per il modello di razionalità sia per l'opzione valoriale, sul fronte epistemologico il rapporto con Laporta appare più tormentato e complesso”¹⁵.

Franca Pinto Minerva, dal canto suo, coniuga l'idea di una *pedagogia della ragione* con la *problematicità della complessità* attraverso un percorso critico

universitarie di Enzo Paci”. Su queste basi il *proprium* della sua proposta poggia sull'assunto secondo cui “il *prius* dell'esperienza umana non è né il soggetto né l'oggetto, ma la *relazione* che l'intenzionalità richiede e fonda”. Essa pertanto diventa uno dei principi irrinunciabili di un discorso pedagogico scientificamente fondato, essendo l'altro costituito dalla categoria della *possibilità*, la quale evidenzia la *problematicità* dell'esperienza umana, sempre aperta al negativo, allo scacco e all'insuccesso, e proprio per questo bisognosa di una scienza dell'educazione che la orienti positivamente nella contingenza sempre diversa della storia” (da P. Bertolini, *Problematicità del sapere pedagogico e prassi educativa*, in *La mia pedagogia*, a cura di B. Serpe e G. Trebisacce, Cosenza, Jonia Editrice, 1993, pp. 67-80). Cfr. anche P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Mario Gattullo si indirizza verso il neo-positivismo. Di lui cfr. *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Roma, Armando, 1967 e *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media* (con M. L. Giovannini), Milano, edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1989.

Andrea Canevaro si ispira alla pedagogia istituzionale, a quella pedagogia cioè che “punta la propria attenzione sugli intrecci, sulla pluralità di situazioni che costituiscono il tessuto su cui s'innesta l'esperienza, il modo di 'essere nel mondo' e persino l'atteggiamento verso il futuro di ogni persona” (cfr. A. Canevaro, *La pedagogia istituzionale e l'handicap: la scomparsa, il visibile e l'invisibile*, in A. Canevaro, C. Balzaretto, G. Rigon, *Pedagogia speciale dell'integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, pp. 191-92).

¹⁴ Di M. G. Contini cfr. *Per una pedagogia delle emozioni* (Firenze, La Nuova Italia, 1992) che costituisce un tentativo non di contrapposizione ma di integrazione e di approfondimento della ‘pedagogia della ragione’ in riferimento agli interventi operativi da realizzare in contesti educativi particolari (pp. 183-84). Cfr. anche M. G. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

¹⁵ Da *Discorso, metateoria e differenza. Il mio itinerario nella ricerca pedagogica*, in B. Serpe, G. Trebisacce (a cura di), *La mia pedagogia*, cit., pp. 181-197. Tra i numerosissimi scritti del pedagogista fiorentino ricordiamo *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica* (con G. Cives, R. Fornaca), Firenze, La Nuova Italia, 1991; *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000; *Pedagogia generale* (con E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora), Firenze, La Nuova Italia, 2001 e, soprattutto, *L'inquietudine della ricerca*, Palermo, Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”, 2011, che presenta il bilancio del suo itinerario pedagogico.

e ricostruttivo dell'intero territorio delle scienze umane e biologiche. “Nella prospettiva di una educazione alla complessità – scrive la pedagoga pugliese – la pedagogia ridisegna la propria dimensione progettuale saldando *contingenza e utopia, cognitività e affettività, storicità e socialità, pluralità e differenze, ragione e creatività* e si traduce in un'educazione dal forte impegno etico ed emancipativo. È un'educazione che mira all'allargamento dei vincoli di *reciprocità* e di *negoziazione* delle regole di convivenza, all'*impegno* nella denuncia e nel ribaltamento di perduranti violazioni della dignità umana, all'*opposizione* contro i rischi autodistruttivi dell'evoluzione tecnologica e al *riconoscimento* e alla *ricerca* di nuovi valori basati sul rispetto delle differenze, sulla solidarietà e la pace”¹⁶.

¹⁶ Da *Complessità e pedagogia della ragione*, in F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Bari, Laterza, 2001, p. 191. Cfr. anche *Pedagogia e post-umano* (con R. Gallelli), Roma, Carocci, 2004.

La paggeria: una scuola alla corte del principe

Laura Vanni

1. Una scuola nella 'scuola'

“Essendo nostro desiderio, e nostro peso di provvedere, che i Paggi, che servono nella nostra Corte ricevano una educazione proporzionata alla loro nascita, e siano indirizzati per un cammino che conduca all’acquisto delle virtù, e de buoni costumi, vogliamo che per migliore, e più accurato regolamento del loro Governo, e de loro esercizi, come anche per fermare un metodo più fruttuoso, e più stabile alla forma del lor vivere, oltre a’ buoni ordini praticatisi per l’addietro dal Maestro, e SottoMaestro si facciano eziandio gli infrascritti osservare inviolabilmente per l’avvenire”¹: così disponeva, il 14 Settembre 1670, Cosimo III dei Medici, nell’*Istruzione e Capitoli da osservarsi nell’educazione dei Signori Paggi Rossi*. A questa premessa facevano seguito 23 norme, indirizzate a paggi², maestri, sottomaestri e servi, per l’organizzazione del percorso di studio di quei bambini nobili che venivano inviati dalle famiglie, a corte, per essere formati, all’interno della paggeria³.

La stessa pratica era in uso, in età moderna, sia nelle corti italiane, sia in quelle straniere. Così riferiva, nel 1558, l’ambasciatore veneziano Giovanni Soranzo, di ritorno da un viaggio alla corte di Francia: “Vi sono anco cinquanta paggi, li quali si tengono per farli imparare a cavalcare, ed il re li fa vestire due volte l’anno della sua livrea, e come si son fatti grandi escono di paggi, e il re dona loro un cavallo e cinquanta scudi”⁴.

¹ *Istruzione e Capitoli da osservarsi nell’educazione dei Signori Paggi Rossi*, Firenze, IX, 1670, Biblioteca Nazionale di Firenze, Fondo Gino Capponi, ms. 241, 2r.

² Nella prima edizione del Vocabolario della Crusca, del 1612, al lemma ‘paggio’ si legge la seguente definizione: “Famigliare, servidor giovinetto, παις [...]. Oggi propriamente paggio si dice di garzonetto nobile, che serve Principe”, in *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, in Venezia, appresso Giovanni Alberti, 1612, *ad vocem*: paggio.

³ In appendice al saggio si riporta la trascrizione integrale del documento manoscritto conservato presso la Biblioteca Nazionale di Firenze, coll. Fondo Gino Capponi, ms. 241.

⁴ *Relazione di Francia del carissimo Giovanni Soranzo tornato ambasciatore da quella corte nel 1558*, in *Relazioni degli ambasciatori veneti al Senato*, raccolte, annotate ed edite da Eugenio Alberi, Firenze, Tipografia e calcografia all’insegna di Clio, 1840, vol. IV, p. 440.

Abitudine affine si riscontrava anche alla corte di Carlo V, secondo quanto riportato dall'ambasciatore Marino Cavalli, nel 1551: "Ha sua maestà da trenta in quaranta paggi, figliuoli di conti e signori suoi vassalli, e anche alcuni d'altra regione, per il viver dei quali sua maestà paga ogni giorno un sesto di scudo per uno a chi fa loro le spese, e di più il veste ogni anno, non molto riccamente, ma abbondantemente. Tien loro maestri che gl'insegnino danzare, giuocar di spada, cavalcare, volteggiare a cavallo e un poco di lettere. Questi, se continuano al servizio quindici o venti anni, sono cavati di paggi e fatti gentiluomini con un terzo di scudo al dì di provvisione, e questi tali gentiluomini possono essere da venti in trenta"⁵.

Allo stesso modo a Firenze, Urbino, Ferrara, Torino, Modena o Mantova trovavano accoglienza, nelle paggerie di corte, bambini di circa dieci anni⁶, per compiere un percorso di studi e formazione della durata di cinque-sei anni, fondato sull'esperienza nel servizio al signore, sull'acquisizione delle buone maniere e sull'esercizio nelle arti cavalleresche. Una pratica consolidata, di lunga tradizione e capillarmente organizzata, che faceva della corte, già in sé "gran maestra del vivere humano"⁷ – in quanto scena del potere e teatro del mondo –, anche luogo di formale apprendimento, sede di una vera e propria 'scuola', con articolate pratiche didattiche, con una precisa organizzazione interna e con un definito progetto formativo.

Una scuola tra le molte scuole dell'età moderna, poco indagata fin ora, che costituiva un'alternativa valida rispetto alle scuole laiche e religiose del tempo, così come rispetto alla tradizionale formazione legata al precettore privato, in uso presso le famiglie nobili⁸.

Formarsi a corte ed entrare a far parte della paggeria significava, infatti, per il bambino lasciare la propria famiglia ed il proprio mondo culturale ristretto, per far parte di quell'universo curiale che Cesare Ripa, nella sua *Iconologia*, nel 1593, aveva definito "teatro de gli honori, scala delle grandezze, e campo aperto delle conversationi, e delle amicitie; che impara di ubbidire, e di comandare, di essere libero e servo, di parlare e di tacere, di secondar le voglie altrui, di dissimular le proprie, di occultar gli odij, che non nuocono, di ascondere l'ire, che non offendono, che insegna esser grave, e affabile, libe-

⁵ *Relazione di Marino Cavalli ritornato ambasciatore da Carlo V l'anno 1551*, in *Relazioni degli ambasciatori veneti al Senato*, op. cit., pp. 205-6.

⁶ L'età di entrata, come quella di uscita, dalla paggeria era variabile. Di solito si entrava a corte a dieci/undici anni, ma vi erano anche bambini di sei-sette anni. Allo stesso modo, di solito, si terminava il percorso di formazione a sedici-diciassette anni, ma alcuni lasciavano prima la paggeria o altri vi permanevano fino ai diciotto anni e oltre. Si confronti, a tale proposito, il *Ruolo della paggeria di S.A.S. come stanno il dì 10 novembre 1684* conservato presso la Biblioteca Nazionale di Firenze, coll. Fondo Gino Capponi, ms. 241. Nel registro venivano segnati i paggi al momento dell'entrata a corte con nome, cognome, età, data di fine servizio e talvolta si trova indicata anche l'occupazione successiva all'uscita dalla paggeria.

⁷ C. Ripa, *Iconologia*, (1593), Milano, Tea, 2005, *ad vocem*: corte.

⁸ Cfr. P. Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, Roma, Laterza, 1991 e R. A. Houston, *Cultura e istruzione nell'Europa moderna*, Bologna, Il Mulino, 1997.

rale e parco, severo e faceto, delicato e paziente che ogni casa sà, e ogni cosa intende de' secreti de' Principi, delle forze de' Regni, de' provvedimenti delle Città, dell'elettione de'partiti, della conversatione delle fortune et, per dirla in una parola sola, di tutte quelle cose più honorate, e degne in tutta la fabrica del Mondo, nel quale si fonda, e afferma ogni nostro operare e intendere”⁹.

Poter entrare nella paggeria significava accedere allo scenario del potere, divenirne parte integrante, poterlo osservare da vicino e apprenderne il funzionamento e le regole, per poter un giorno, una volta “usciti di Paggi”, agire all'interno di esso e fare carriera. Per le famiglie che vedevano accolti i propri rampolli nelle file dei *pueri regii* voleva dire, inoltre, consolidare alleanze, godere di favori e protezione da parte del principe e, così, rafforzare il proprio potere.

Solo a Firenze, presso la corte dei Medici, tra il 1588 e il 1735, vennero formati 513 paggi di cui all'incirca 70 stranieri¹⁰; un numero considerevole che, sommato a quello delle altre corti italiane ed europee, autorizza ad analizzare la paggeria come una delle “scuole” dell'età moderna.

Un oggetto storiografico recente e in gran parte ancora da studiare, rimasto a lungo a margine rispetto ai molteplici studi, degli ultimi decenni, sulla corte, sulla formazione dei cortigiani e sull'educazione dei principi. Uno studio che merita però attenzione, soprattutto in ambito storico-educativo, perché va a colmare un'importante lacuna, per far ulteriore chiarezza su quel “guazzabuglio di diversi tipi di scuole”¹¹ – secondo l'efficace espressione di Robert Houston – che erano presenti, nei paesi europei, in età moderna.

Un'indagine che può essere condotta anche secondo un'ottica comparativa¹², confrontando la scuola di corte con le scuole coeve e analizzandone contaminazioni e differenze (penso, ad esempio, ai modelli del collegio, dell'apprendistato o del precettore privato), così come secondo un'analisi di lunga durata che ne rintracci le origini dall'antichità classica, passando attraverso l'educazione cavalleresca medievale, fino alla corte rinascimentale e oltre, per valutare l'evoluzione del modello formativo della paggeria e le sue caratteristiche nel tempo, secondo una doppia lettura, *sia* sincronica *sia* diacronica.

Uno studio certamente complesso e di difficile ricostruzione, poiché richiede un confronto serrato con una vasta serie di documenti d'archivio – per la maggior parte inediti – nei quali ricercare tracce della presenza dei paggi

⁹ C. Ripa, *Iconologia*, op. cit.

¹⁰ I dati sono ripresi dallo studio di Iolanda Protopapa, *La paggeria: una scuola per la giovane nobiltà*, in S. Bertelli, R. Pasta (a cura di), *Vivere a Pitti. Una reggia dai Medici ai Savoia*, Firenze, Olschki, 2003, p. 33.

¹¹ R. A. Houston, *Cultura e istruzione nell'Europa moderna*, Bologna, Il Mulino, 1997, p. 21.

¹² A tale proposito A. Cont afferma: “Tanto più interessante appare allora indagare il grado in cui i ‘programmi’ educativi, la distribuzione dei compiti cerimoniali e l'organizzazione delle camerate nelle scuole per paggi risentissero del condizionamento culturale di istituti come i collegi, le accademie, i seminari, oppure esercitassero a loro volta un influsso più o meno forte su queste strutture”, in A. Cont, *Servizio al principe ed educazione cavalleresca: i paggi nelle corti italiane del Seicento*, parte prima, “Studi secenteschi”, 52, 2011, p. 218.

a corte: dalle relazioni degli ambasciatori ai resoconti delle feste, dai carteggi privati¹³ ai diari di cerimoniale e di etichetta, dai registri della Guardaroba e del Taglio agli Ordini, Capitoli e Istruzioni dei principi.

Una ricerca appena iniziata, sulla quale si sono affacciati, solo di recente, alcuni studiosi italiani¹⁴, che merita sicuramente un più vasto approfondimento, per permeare nei gangli della formazione curiale e di quella scuola – nella “scuola” di corte¹⁵ – che è stata, per secoli, la “paggeria”, luogo di apprendistato e di apprendimento quotidiano per generazioni di giovani paggi.

2. Tra norme e divieti: l'organizzazione della paggeria

“Assegni il maestro la stanza, et il letto ai Paggi novizi e vegga per quanto sia possibile, che in ogni tempo, e luogo stiano i grandi separati da piccoli, e trattino fra loro, co i riguardi della dovuta modestia”¹⁶. L'arrivo di un paggio a corte metteva in moto un processo organizzativo capillarmente definito e scandito da precise tappe che conferivano al novizio una sorta di ‘nuova identità’. Una volta accolta la lettera di supplica – con la richiesta, al principe, di far entrare a corte il bambino, scritta da un genitore o da un parente¹⁷ – il piccolo, che accedeva a palazzo, 1. dismetteva i propri abiti civili, 2. veniva vestito dalla Guardaroba con la livrea di corte; 3. riceveva un giaciglio nelle stanze della paggeria ed 4. entrava sotto la diretta protezione del maestro/governatore dei paggi. Il 15 ottobre 1603, Belisario Vinta scriveva dalla villa di Artimino al Guardaroba maggiore di Pitti, affinché facesse immediatamente prendere la ‘misura’ al dodicenne “Signor Giorgio Berlingher [...] per vestirlo di tutto punto da capo a piedi”¹⁸.

¹³ Particolarmente interessante sarebbe recuperare tracce di ‘scritture-bambine’ nelle lettere inviate dai paggi ai genitori, per poter ricostruire in modo più dettagliato la vita dei bambini a corte e il loro percorso di studi. Cfr. Q. Antonelli, E. Becchi, *Scritture bambine*, Roma, Laterza, 1995.

¹⁴ Cfr., in modo particolare, A. Cont, *Servizio al principe ed educazione cavalleresca: i paggi nelle corti italiane del Seicento*, op. cit., pp. 211-256; Id., *Servizio al principe ed educazione cavalleresca: i paggi nelle corti italiane del Seicento*, parte seconda, “Studi secenteschi”, 53, 2012, pp. 141-180; I. Protopapa, *La paggeria: una scuola per la giovane nobiltà*, in S. Bertelli, R. Pasta (a cura di), *Vivere a Pitti. Una reggia dai Medici ai Savoia*, op. cit., pp. 27-44. Alcuni brevi riferimenti si ritrovano anche nel saggio di M. P. Paoli, *Di madre in figlio: per una storia dell'educazione alla corte dei medici*, in “Annali di Storia di Firenze”, III, *on line*: <http://www.dssg.unifi.it/SDF/annali/annali2008.htm>, ultima consultazione 6 settembre 2012 e nel volume di G. Guerzoni, *Le corti estensi e la devoluzione di Ferrara del 1598*, Modena, Archivio storico Comune di Modena, 2000.

¹⁵ Per l'analisi della corte come scuola di formazione mi permetto di rimandare al mio saggio su *La corte come istituzione educativa: la formazione del cortigiano*, in “Studi sulla formazione”, 2-2011, pp. 127-14.

¹⁶ *Istruzione e Capitoli da osservarsi nell'educazione dei Signori Paggi Rossi*, Firenze, IX, 1670, op. cit., 3 r.

¹⁷ Si veda, a titolo di esempio, la lettera di raccomandazione di Lelio Alli, in favore del figlio, conservata presso l'Archivio di Stato di Firenze, ASF, MM, 33, c 50 r.

¹⁸ In M. Fantoni, *La corte del granduca. Forme e simboli del potere medico fra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1994, p. 84.

La guardaroba forniva ai nuovi entrati un corredo completo per la permanenza a palazzo, da restituire al momento dell'uscita dalla paggeria, in modo da poter essere riassegnato ad un altro paggio, dopo aver apportato le dovute modifiche¹⁹. Il 24 dicembre 1560, vennero consegnati al paggio Ridolfo Sommarra, che entrava alla corte dei Medici, “una uniforme da lavoro, composta da un cappotto con le mostre di raso, una casacca di velluto con le maniche anch'esse di raso, un paio di calze di velluto con le trine, il berretto, una dozzina di stringhe e le scarpe a tre suole”²⁰.

Indossate le insegne del potere principesco, attraverso la vestizione – dal valore altamente simbolico – della livrea, il paggio entrava a far parte della ‘famiglia’ di corte, sotto la protezione diretta del principe, *pater patriae*. Diveniva così esso stesso segno visibile della magnificenza del potere principesco, e la sua formazione, presso la paggeria, assumeva significati direttamente connessi alla complessa semiotica del potere²¹.

A corte il paggio veniva ‘vestito’, ‘nutrito’, ‘alloggiato’ e ‘formato’ grazie alla liberalità del principe che, come dono, e in cambio di fedeltà e riconoscenza, si faceva carico del processo educativo del giovinetto. Questo processo si svolgeva all'interno delle stanze della paggeria, appositamente pensate e predisposte per la cura dei *pueri regii*.

Nella *Norma per il Guardarobba del Gran Palazzo della città di Fiorenza*, redatta dal Guardaroba Maggiore Diacinto Maria Marmi, nel 1662, si ha traccia della composizione degli ambienti della paggeria medicea, a Palazzo Pitti²². Situata al secondo piano, nell'ala destra della reggia, al di sopra del quartiere dei Forestieri, la scuola di corte era composta da vari ambienti. Vi era la stanza del maestro dei paggi, collocata in modo da poter controllare gli spostamenti dei giovani ospiti²³, alcune camerate-dormitorio per i paggi e per i servi, con letti in ferro “fissi al muro”, “sacconi di canovaccio impuntiti alla francese” e “meterasse di traliccio e lana”²⁴ e alcuni ambienti per le lezioni: tra

¹⁹ La Guardaroba forniva, inoltre, ai paggi i vestiti per la città e la campagna, oltre alla biancheria per ogni stagione. Le livree cambiavano di colore in base al grado, o in base all'occasione d'uso (cerimonie, battesimi, lutti).

²⁰ I. Protopapa, *La paggeria: una scuola per la giovane nobiltà*, in S. Bertelli, R. Pasta (a cura di), *Vivere a Pitti. Una reggia dai Medici ai Savoia*, op. cit., p. 43.

²¹ Cfr. S. Bertelli, F. Cardini, E. Garbero Zorzi, *Le corti italiane del Rinascimento*, Milano, Mondadori, 1985; S. Bertelli, G. Crifò (a cura di), *Rituale, cerimoniale, etichetta*, Milano, Fabbri, 1985; M. Fantoni, *La corte del granduca. Forme e simboli del potere mediceo fra Cinque e Seicento*, op. cit.

²² Cfr. D. M. Marmi, *Norma per il Guardarobba del Gran Palazzo della città di Fiorenza dove habita il Ser. mo Gran Duca di Toscana. Per la quale si dimostra da Diacinto M.a Marmi al presente Guardarobba di detto Palazzo il modo più facile, per rendersi più spedito, e diligente al maneggio di essa*, opera conservata presso la Biblioteca Nazionale di Firenze, coll. Magliabechiano II.I.284.

²³ Sull'organizzazione panottica degli spazi cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2005.

²⁴ In S. Bertelli, *Palazzo Pitti dai Medici ai Savoia*, in A. Bellinazzi, A. Contini (a cura di), *La corte di Toscana dai Medici ai Lorena*, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali, Direzione generale per gli archivi, 2002, p. 32.

i quali una stanza con “una tavola d’albero fissa al muro da alzare, e abbassare”, sulla quale si posava “il modello delle piante di fortezze o simili [...] per imparare a disegnare”²⁵, e un’altra con “un cavallo di legno coperto di pelle di cavallo con sella di marocchino ferma sopra”, necessario “per imparare a saltare a cavallo”²⁶. Vi era anche una stanza adibita a salottino, destinata alle ore di riposo dei paggi e arredata “con dei trespoli, sistemati intorno ad un tavolo”²⁷ e delle panche. Per una scala interna alla paggeria, i ragazzi potevano, poi, raggiungere – attraversando il “Cortile de’ paggi” – una sala al piano terreno, destinata, in estate, al pranzo²⁸.

La scuola era una sorte di micro-comunità all’interno del palazzo, con un’esistenza semi-autonoma e distaccata rispetto al resto della corte²⁹. I paggi dovevano, infatti, essere protetti dai pericoli e dalle insidie dell’ambiente curiale e il principe stesso se ne faceva garante – attraverso precise disposizioni – rispondendo in prima persona nei confronti delle famiglie che – in segno di massima riconoscenza – avevano affidato i propri figli alle sue cure.

Molti erano i richiami negli Ordini e Capitoli di corte al controllo dei costumi e della morale dei giovani paggi e altrettanti erano i dispositivi di controllo e sorveglianza messi in atto nella paggeria. Nell’*Ordine et officij de casa de lo Illustrissimo Signor Duca de Urbino*, scritto fra la fine del Quattrocento e i primi anni del Cinquecento, si disponeva che i paggi non “dormissero cum camerieri né altramenti che soli, possendo ciaschuno cum lo suo matarazetto”³⁰; Il maestro doveva accertarsi continuamente che vivessero “honestamente”, non lasciandoli “andare mai soli che non siano doi insieme et più secundo el locho suspecto”, mettendo loro, se necessario, “le spie deretro acìo che prevaricando potessino essere puniti”³¹.

“Quando i Paggi saranno a trattarsi in alcun luogo del nostro Palazzo, o sia il Cortile, o le Loggie, o il Giardino – disponeva Cosimo III – stiano sempre tutti insieme fra di loro, senza allontanarsi dai Maestri, o mescolarsi con altri: avvertano di non entrare in alcuna delle stanze et officine delli ufizi di Corte, ne di mettersi a discorrere, o a passeggiare con chi non sia loro

²⁵ I. Protopapa, *La paggeria: una scuola per la giovane nobiltà*, in S. Bertelli, R. Pasta (a cura di), *Vivere a Pitti. Una reggia dai Medici ai Savoia*, op. cit., pp. 38-39.

²⁶ Archivio di Stato di Firenze, GM, 725, cc.12r-14r.

²⁷ In S. Bertelli, *Palazzo Pitti dai Medici ai Savoia*, in A. Bellinazzi, A. Contini (a cura di), *La corte di Toscana dai Medici ai Lorena*, op. cit., p. 32.

²⁸ Cfr. I. Protopapa, *La paggeria: una scuola per la giovane nobiltà*, in S. Bertelli, R. Pasta (a cura di), *Vivere a Pitti. Una reggia dai Medici ai Savoia*, op. cit., pp. 36-41 e S. Bertelli, *Palazzo Pitti dai Medici ai Savoia*, in A. Bellinazzi, A. Contini (a cura di), *La corte di Toscana dai Medici ai Lorena*, op. cit., pp. 32-33.

²⁹ Cfr. M. Fantoni, *La corte del granduca. Forme e simboli del potere medico fra Cinque e Seicento*, op. cit., p. 62.

³⁰ *Ordine et officij de casa de lo Illustrissimo Signor Duca de Urbino*, a cura di S. Eiche, Urbino, Accademia Raffaello, 1999, p. 99.

³¹ Ivi, p. 103.

stretto parente, e ciò con la licenza del Maestro”³². Importante era controllare che non fosse “dato adito nelle stanze a persona senza licenza del Maestro, il quale sia di giorno come di notte” doveva tenere “le chiavi appresso di se” e “acceso il lume per ogni bisogno”³³.

La corte, se da un lato offriva eccezionali condizioni di formazione, era, dall’altro, un luogo ricco di insidie per i giovanissimi paggi che potevamo venire a contatto – come avvertiva Tommaso Garzoni ne *La piazza universale di tutte le professioni del mondo* (1589) – “con cortigiani viziosi e depravati affatto, per cagione dei quali” i paggi potevano divenire “golosi, lascivetti, morbidi, superbetti, indiscreti, incivili e viziosetti da ogni parte”³⁴. La frequentazione quotidiana con cortigiani, servitori e paggi di diversa età e provenienza rendeva necessario un rigido controllo dei comportamenti, delle condotte e degli spostamenti dei ragazzi a corte.

La giornata dei paggi a palazzo si svolgeva così sotto l’occhio vigile del maestro che, ogni giorno, sceglieva chi inviare al servizio del signore, presso i diversi uffici della corte (camera, tavola, sala del trono...) e chi, invece, far rimanere a lezione (di matematica, latino, danza, scherma, volteggio...), nei locali della paggeria.

Pochi, ma presenti, i momenti di svago e di gioco: il maestro poteva talvolta condurre – secondo le disposizioni di Cosimo III – i paggi fuori città e, una volta alla settimana, poteva concedere loro di giocare alla Palla o al Palloncino nel Prato o sotto le Logge di palazzo Pitti. Assolutamente banditi erano i giochi nelle stanze “salvo che dalla sera di Natale fino a tutto il dì dell’Epifania, e gli ultimi giorni del Carnevale, a condizione però, che il gioco” fosse “moderato”³⁵. Vietati del tutto erano, secondo le disposizioni della corte di Urbino, “omne giocho de dadi, tavole, carte et omne altro giocho inhonensto”³⁶.

A Firenze era permesso – sempre sotto stretto controllo – fare anche delle “bagnature” in Arno: i ragazzi venivano accompagnati in carrozza o a cavallo dai maestri e potevano entrare in acqua provvisti di “notatore”, usando “ogni rispetto, e modestia fra di loro”³⁷.

L’organizzazione della scuola di corte ricopriva ogni aspetto della permanenza a palazzo e della formazione dei *pueri regii*: dalle lezioni dei maestri allo svolgimento dei servizi al signore, dalla selezione e scelta dei docenti alle regole di condotta dei giovinetti, dai giochi e gli svaghi ai libri da ammettere

³² *Istruzione e Capitoli da osservarsi nell’educazione dei Signori Paggi Rossi*, Firenze, IX, 1670, op. cit., 3v.

³³ Ivi, 3r.

³⁴ T. Garzoni, *La piazza universale di tutte le professioni del mondo* (1589), a cura di P. Cerchi, B. Collina, II, Torino, Einaudi, 1996, p. 1079, *ad vocem*: paggio.

³⁵ *Istruzione e Capitoli da osservarsi nell’educazione dei Signori Paggi Rossi*, Firenze, IX, 1670, op. cit., 6r.

³⁶ *Ordine et officij de casa de lo Illustrissimo Signor Duca de Urbino*, op. cit., p. 100.

³⁷ *Istruzione e Capitoli da osservarsi nell’educazione dei Signori Paggi Rossi*, Firenze, IX, 1670, op. cit., 4v.

nella stanze (banditi quelli “inutili” e “poco onesti, ma solo libri latini, libri di Istorie, et altri che appartengono alle professioni che ivi si studieranno”³⁸), fino alle disposizioni per il barbiere che “una volta la settimana almeno” doveva andare “a servire i Paggi”³⁹ e ai trattamenti medici “ se ad alcuni Paggi sopravvenisse malattia”⁴⁰.

Un apparato di norme e di regole – certamente spesso trasgredite con inosservanze e malfunzionamenti⁴¹ – ma che ci rimandano i caratteri di una struttura razionalmente organizzata, con ruoli e mansioni ben definiti, con consolidate modalità di gestione e con prassi educative collaudate, finalizzate a sostenere e a portare a compimento l’*iter* formativo dei giovani paggi – dalla vestizione della livrea, fino all’uscita dalla paggeria – in vista di carriere come ambasciatori, cortigiani, uomini d’arme, funzionari di corte.

3. *Tra arti cavalleresche e servizio al signore: il curriculum formativo*

Nel 1528, veniva pubblicato *Il libro del Cortegiano* di Baldassarre Castiglione nel quale si descriveva “la forma di cortigianía più conveniente a gentiluomo che viva in corte de’ principi, per la quale egli possa e sappia perfettamente loro servire in ogni cosa ragionevole, acquistandone da essi grazia e dagli altri laude”⁴². Tra le qualità del perfetto cortigiano, il Castiglione indicava la capacità di “maneggiar ben ogni sorte d’arme”⁴³, il saper lottare e duellare, il volteggiare a cavallo, il cacciare, l’essere “più che mediocrementemente erudito” nelle lettere⁴⁴, il suonare e il danzare, l’“aver cognizione dell’arte del dipingere” e il saper conversare. Il tutto guidato da “una certa grazia” che renda il cortigiano “al primo aspetto a chiunque lo veda grato ed amabile”⁴⁵, fuggendo ogni affettazione⁴⁶ e usando “in ogni cosa una certa sprezzatura, che nasconda l’arte e dimostri ciò che si fa e dice venir fatto senza fatica e quasi senza pensarvi”⁴⁷. Un percorso di formazione denso e articolato che doveva – secondo il Castiglione – “cominciar per tempo”, apprendendo i “principi da ottimi maestri”⁴⁸. Lo stesso *curriculum studiorum* veniva riproposto, negli anni successivi, da molti testi che – prendendo a modello l’architetto castiglionesco – indicavano ai futuri cortigiani le qualità e le competenze necessarie per accedere a corte. Nel 1569, Giovanbattista Giraldi Cinzio, nell’*Uomo di corte. Discorso intorno*

³⁸ Ivi, 5v.

³⁹ Ivi, 6r.

⁴⁰ Ivi, 4v.

⁴¹ Cfr. A. Cont, *Servizio al principe ed educazione cavalleresca: i paggi nelle corti italiane del Seicento*, op. cit., pp. 167-180.

⁴² B. Castiglione, *Il libro del Cortegiano*, (1528), Milano, Garzanti, 1999, p. 15.

⁴³ Ivi, p. 51.

⁴⁴ Ivi, p. 93.

⁴⁵ Ivi, p. 41.

⁴⁶ Cfr. ivi, p. 59.

⁴⁷ Ivi, p. 59-60.

⁴⁸ Ivi, p. 58.

a quello che si conviene a giovane nobile e ben creato nel servire un gran principe, suggeriva al lettore di coltivare tra gli esercizi del corpo: il cavalcare, il giuoco della palla, il duello, la danza, la caccia e tra gli esercizi dell'animo: gli studi delle lettere e la pittura⁴⁹.

Su questi stessi saperi si articolava il programma di formazione della paggeria di corte che, alternando le lezioni dei diversi maestri con il servizio diretto al principe, mirava a educare i giovani paggi “per acquistare gratia” – si legge nelle disposizioni urbinati – “et acìo che diventino homini”⁵⁰.

La corte formava i ragazzi, contemporaneamente, a più livelli, e secondo diversi dispositivi pedagogici: ad un primo livello si avevano processi di inculturazione, legati alla diretta permanenza nell'ambiente curiale. Il vivere a corte, di per sé, significava per i *pueri regii* – convittori nella paggeria – acquisire naturalmente una complessa grammatica comportamentale, adeguandosi gradatamente a precisi codici linguistici, a capillari regole di contegno e ad articolati protocolli cerimoniali. Si trattava di un apprendimento osmotico, non formalizzato né direttamente intenzionale, che rendeva la permanenza del giovinetto a corte una sorta di lungo “viaggio di formazione”. L'apprendimento era in questo caso di tipo mimetico, basato sulla possibilità di guardare e di essere guardati, sull'assistere alla vita curiale e sul potersi muovere nella scena di corte, tutto il giorno, per tutto l'anno.

Ad un livello più formalizzato vi erano poi i servizi al signore. Si trattava di compiti, apparentemente semplici, ma dall'alto valore simbolico, perché svolti nelle vicinanze o al cospetto del principe⁵¹; capillarmente organizzati, secondo le regole del cerimoniale e dell'etichetta, così da non cadere in errori o improvvisazioni⁵².

Nella camera del signore, ad esempio, i paggi, sotto il diretto controllo del cameriere maggiore, si occupavano – secondo gli Ordini urbinati – della “guarda de la camera”, “alchuni a lo spazare et nutrire el fuocho ali tempi”, “alchuni a tenere le torce presente el signore”, “alchuni a portare a presso sua signoria quelli vestiti in valise o quelli mantelli che li accadessero de adoperare”⁵³; mentre, nel servizio delle Tavole dei Principi, svolto sotto il controllo dello scalco, aiutavano “a portare la vivanda in tavola”, servivano e facevano “il servizio delle torcie, accompagnando con esse personaggi fino alla porta”⁵⁴. I paggi avevano anche il compito di controllare che fosse

⁴⁹ Cfr. G. Giraldi Cinzio, *L'uomo di corte. Discorso intorno a quello che si conviene a giovane nobile e ben creato nel servire un gran principe* (1569), Modena, Mucchi editore, 1989.

⁵⁰ *Ordine et officij de casa de lo Illustrissimo Signor Duca de Urbino*, op. cit., p. 103.

⁵¹ Cfr. S. Bertelli, *Il corpo del re: sacralità del potere nell'Europa medievale e moderna*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1995.

⁵² Cfr. S. Bertelli, G. Crifò (a cura di), *Rituale, cerimoniale, etichetta*, op. cit.

⁵³ *Ordine et officij de casa de lo Illustrissimo Signor Duca de Urbino*, op. cit., p. 99.

⁵⁴ C. Evitascandalo, *Dialogo del maestro di casa, nel quale si contiene di quanto il maestro di casa deve essere instrutto, et a ciascun'altro, che voglia essercitare officio in corte, deve sapere, et operare. Utile a tutti li padroni, cortegiani, ufficiali e servitori della corte*, in Roma, appresso

rispettato il cerimoniale da parte di chi era ammesso alla presenza del principe e di accompagnare il signore in viaggio, occupandosi del suo bagaglio (paggio di valigia).

Si trattava di incarichi, di volta in volta, distribuiti dal maestro dei paggi, secondo un preciso ordine gerarchico che teneva conto dell'esperienza e dell'età dei giovinetti. Lo svolgimento delle diverse mansioni richiedeva l'adeguarsi al complesso cerimoniale di corte, adattando, al servizio richiesto, modi, gesti, posture, sguardi, parole e silenzi. Un tirocinio formativo e di apprendistato, giocato direttamente sul campo, continuamente osservato e controllato – sia dal responsabile del servizio che dal maestro dei paggi – e, se necessario, immediatamente corretto con avvertimenti e punizioni⁵⁵. I bambini, scelti dal maestro e inviati a svolgere i diversi “servizi”, dovevano agire con “diligenza” e “con modestia non disgiunta da maniere nobili, e cortesi con ogni sorte di persona”⁵⁶. Finito il compito i paggi avevano l'obbligo di rientrare immediatamente nei locali della scuola, evitando di fermarsi con persone estranee, per dedicarsi allo studio delle diverse materie che andavano a completare il loro *curriculum* formativo.

Musica, calligrafia, lettere, storia, geografia, matematica, disegno, fortificazione, danza, equitazione, scherma, esercizi dell'arme, nuoto erano le materie e le attività che si svolgevano nella scuola di corte o in ambienti ad essa attigui, come, ad esempio, la scuola di Cavallerizza in Piazza San Marco, a Firenze, presso la quale i bambini si recavano in carrozza, da palazzo Pitti, per prendere lezioni di equitazione⁵⁷.

L'insegnamento di alcune materie veniva affidato a maestri esterni che si recavano quotidianamente a palazzo e percepivano un regolare stipendio⁵⁸. Nell'*Istruzione e capitoli* di Cosimo III si disponeva “che la mattina, e il giorno finito l'ufficio si dia principio alle scuole, non meno delli esercizi, che della lingua latina, la quale si insegna a tutti, e non si consenta ai minori di passare ad altri studi, se prima non saranno in quella sufficientemente avanzati; Avvertiranno però i Maestri delle stanze, di assegnar tempo per tempo l'ore alli Maestri di fuori, i quali, se non siano puntuali, o lasceranno giornate, oltre alle feste solite, o mancheranno in altro al debito loro, ne sia dato conto dal Maestro, o dal SottoMaestro al nostro Maiordomo Maggiore, acciò si provveda come sarà espediente”⁵⁹.

Il Maestro dei paggi – che secondo Cesare Evitascandalo, doveva essere

Gio. Martinelli, 1598, p. 197.

⁵⁵ *Istruzione e Capitoli da osservarsi nell'educazione dei Signori Paggi Rossi*, Firenze, IX, 1670, op. cit., 5v.

⁵⁶ Ivi, 4r.

⁵⁷ Cfr. ivi, 2v.

⁵⁸ Cfr. I. Protopapa, *La paggeria: una scuola per la giovane nobiltà*, in S. Bertelli, R. Pasta (a cura di), *Vivere a Pitti. Una reggia dai Medici ai Savoia*, op. cit., p. 35.

⁵⁹ *Istruzione e Capitoli da osservarsi nell'educazione dei Signori Paggi Rossi*, Firenze, IX, 1670, op. cit., 2r-2v.

“più tosto vecchio, che giovane, litterato con più sorte di virtù [...] diligente nell’insegnare, paziente e amorevole”⁶⁰ – aveva il compito di vigilare sull’andamento della paggeria, sull’operato dei maestri e sulla condotta degli allievi, rispondendo direttamente al maggiordomo maggiore e quindi al Principe.

Periodicamente, nella paggeria fiorentina, i ragazzi dovevano presentare uno compito per dimostrare i loro progressi nello studio e l’efficacia dell’insegnamento dei maestri: “Ad effetto, che si vegga il profitto loro nelle lettere, e nelli esercizi cavallereschi, sia cura de Maestri, tanto di Casa, che di fuori, che ogni mese abbiano i Paggi all’ordine qualche studio da mostrare, quando verrà lor comandato perché vogliamo che siano tutti chiamati per riconoscere, se nell’insegnare fanno la lor parte, et se i Paggi perdano inutilmente il tempo”⁶¹.

Qualora vi fosse stato uno studente particolarmente svogliato, “de poco ingegno, o desatto et adactarse a vivere senza pensiero, o vitioso et ribaldo”, sarebbe stato necessario, secondo gli *Ordini et officij* urbinati, “più presto che se po’ renderlo ali soi o darli altro inviamento acìo che’l non perda tempo per sé et per altri, et cum nota del locho dove se alleva”⁶².

I ragazzi ricevevano così un’istruzione di tipo superiore, fondata sul modello cavalleresco-nobiliare, che li preparava ai possibili compiti che avrebbero un giorno svolto, sia all’interno della corte, sia al di fuori di essa. Una formazione che non trovava eguali nelle altre istituzioni educative del tempo poiché abbinava, come sottolineava Tommaso Garzoni, ne *La piazza universale di tutte le professioni del mondo* (1589), esercizio “nelle scienze, nelle creanze di corte, negli atti de cavalieri” e “negli uffici pertinenti al servizio de’ principi”⁶³.

Curriculum esplicito e *curriculum* implicito si integravano così a fondare un costume educativo stabile e duraturo⁶⁴ che, a partire dallo studio e dall’esperienza vissuta a palazzo, andava a creare nel giovane paggio un *habitus* comportamentale, condiviso nelle diverse corti italiane e straniere. Nella paggeria i giovani acquisivano così gli strumenti per affrontare il mondo curiale, per leggerne le regole e i comportamenti e per poter agire in esso, una volta adulti. Una *paideia* nobiliare, formalizzata in precise regole e contenuti, capace di permanere nel tempo, delineando un modello di formazione, rimasto a lungo ai margini, ma che vale sicuramente la pena continuare ad analizzare.

Appendice

⁶⁰ C. Evitascandalo, *Dialogo del maestro di casa, nel quale si contiene di quanto il maestro di casa deve essere instrutto, et a ciascun’altro, che voglia essercitare officio in corte, deve sapere, et operare. Utile a tutti li padroni, cortegiani, ufficiali e servitori della corte*, op. cit., p. 190.

⁶¹ *Istruzione e Capitoli da osservarsi nell’educazione dei Signori Paggi Rossi*, Firenze, IX, 1670, op. cit., 6r.

⁶² *Ordine et officij de casa de lo Illustrissimo Signor Duca de Urbino*, op. cit., p. 104.

⁶³ T. Garzoni, *La piazza universale di tutte le professioni del mondo* (1589), a cura di P. Cerchi, B. Collina, II, op. cit., p. 1079, ad vocem: paggio.

⁶⁴ Cfr. M. Ferrari (a cura di), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia, Pavia University Press, 2010, pp. 17-26.

Istruzione e Capitoli da osservarsi nell'educazione dei Signori Paggi rossi, Firenze, 14 Settembre 1670, trascrizione del documento manoscritto conservato presso la Biblioteca Nazionale di Firenze, Fondo Gino Capponi, ms. 241. [nota: la numerazione dei capitoli è conforme all'originale. Sono state sciolte le abbreviazioni. Tra parentesi si trovano le parole di dubbia interpretazione].

*Cosimo Terzo per grazia di Dio
Granduca di Toscana*

[2r.] Essendo nostro desiderio, e nostro peso di provvedere, che i Paggi, che servono nella nostra Corte ricevano una educazione proporzionata alla loro nascita, e siano indirizzati per un cammino che conduca all'acquisto della virtù, e de buoni costumi, vogliamo che per migliore, e più accurato regolamento del loro Governo, e de loro esercizi, come anche per fermare un metodo più fruttuoso, e più stabile alla forma del lor vivere, oltre a' buoni ordini praticatisi per l'addietro dal Maestro, e SottoMaestro si facciano eziandio gli infrascritti osservare inviolabilmene per l'avvenire.

1. Che sia cura del Maestro l'allevargli col timore d'Iddio, facendo loro recitare ogni giorno l'offizio della Madonna tutti insieme all'ore consuete il giovedì quello dello Spirito Santo, ed il venerdì [l'altro] della Croce. Di farli udire ogni mattina la messa, recitare ogni sera le solite orazioni, e confessare almeno una volta il mese, e tutte le feste più principali col veder che si comunichino quelli che saranno in età. Poi ogni settimana sia letta la Dottrina Cristiana per istruzione de più piccoli.

2. Che la mattina, e il giorno finito l'offizio si dia principio alle scuole, non meno delli esercizi, che della lingua latina, la quale si insegna a tutti, e non si consenta ai minori di passare ad altri studi, se prima non saranno in quella sufficientemente [2v.] avanzati; Avvertiranno però i Maestri delle stanze, di assegnar tempo per tempo l'ore alli Maestri di fuori, i quali, se non siano puntuali, o lasceranno giornate, oltre alle feste solite, o mancheranno in altro al debito loro, ne sia dato conto dal Maestro, o dal SottoMaestro al nostro Maiordomo Maggiore, acciò si provveda come sarà espediente.

3. Nel dare i luoghi per la scuola della Cavallerizza, sia il maestro, col medesimo nostro Maiordomo Maggiore, dimostrandosi, a chi [si] aspettino secondo l'ordine dell'anzianità, la quale resti osservata, quando alcuno però non la demeritasse, o co'l poco profitto, ed attenzione alli loro esercizi, o con l'inobbedienza, o con altri difetti, da conoscersi per l'istesso nostro Maiordomo Maggiore.

Quelli poi che haveranno la [suddetta] abilità ogni volta che li tocchi il turno di cavalcare, ne piglino la sera avanti licenza dal maestro, o dal sotto-Maestro, e vadano la mattina accompagnati da un servitore, senza uscir di strada, o fermarsi a fiattar con alcuno, osservando in ogni conto la dovuta modestia, e restituendosi con sollecitudine al servizio. Mentre abbiano nel ritorno il comodo della carrozza, non sia lor ecito in alcun modo di ammettervi altre persone di qualunque condizione; e se in caso di inosservanza il servitore

non ne dia conto [3r.] alo Maestro, abbia questo la facultà di sospenderli la provvisione, e la parte.

4. Assegni il maestro la stanza, et il letto ai Paggi novizi, e vegga per quanto sia possibile, che in ogni tempo, e luogo stiano i grandi separati da piccoli, e trattino fra loro, co i riguardi della dovuta modestia.

5. Nell'ingresso loro non diano mancie ad alcuno senza saputa del maestro dal quale gli verrà insinuato, come abbiano da contenessi, et egli vigili attentamente a che non facciano spese superflue, e particolarmente con Artisti, come Merciarì, Guantari, e Calzolari, senza la permissione dei loro Padri, o Parenti, o di chi ne tenga la cura: e quando havranno da provvedersi di qualche cosa sian chiamati alle stanze gli Artisti medesimi: a fare i prezzi in presenza del Maestro, il quale non permetta che comprino cose inutili, essendo nostra intenzione che aggravino le Case loro meno che sia possibile, e che salva una decente pulizia, osservino anche nel vestire la modestia.

6. Non sia dato adito nelle stanze a persona senza licenza del Maestro, il quale si di giorno, come di notte, ne tenga le chiavi appresso di se e faccia, che nelle camere, stia acceso il lume per ogni bisogno.

7. Il servitore che sarà di guardia non si sposta mai dalle stanze per quello [3v.] giorno senza saputa del Maestro, e sia quivi attento a servire in ogni occorrenza i Paggi, et i Maestri, ed a tener nette le stanze medesime, acciò vi sia sempre la conveniente pulizia.

8. Quando i Paggi saranno a trattarsi in alcun luogo del nostro Palazzo, o sia il Cortile, o le Loggie, o il Giardino stiano sempre tutti insieme fra di loro, senza allontanarsi dai Maestri, o mescolarsi con altri: avvertano di non entrare in alcuna delle stanze et officine delli uffizi di Corte, ne di mettersi a discorrere, o a passeggiare con chi non sia loro stretto parente, e ciò con la licenza del Maestro il quale saprà di non doverla negare et in qualche caso [deve haverse] repugnanza, ne darà conto al nostro Maiordomo Maggiore volendo noi, che ai Paggi sia conservato il rispetto dovuto alla nascita, e professione loro: e che godano anche di tempo in tempo qualche recreazione, onde il Maestro potrà talvolta condurgli fuori dalla Città, e permettergli che giuochino alla Palla, o al Palloncino almeno un giorno della settimana, o nel Prato, o sotto le Loggie, dove per altro non si tratteranno, che per occasione del servizio; e quando l'estate tralasciano di salire alle stanze nell'ore calde, stiano, o in Tinello, o sul Prato della Spezieria, essendo poco decente, che si fermino quivi la sera senza lume prima, che la Corte scenda ad abitare a terreno. [4r.]

9. Nel servizio delle Tavole de Principi, vada sempre quel numero di Paggi, che sarà richiesto dalli scalchi, a elezione però de Maestri, e quelli che saranno mandati tanto nell'andare, quanto nel ritorno dal servizio stesso si riassegnino al maestro, o al sotto maestro, i quali gli ricordino sempre la diligenza, e la modestia, non disgiunta da maniere nobili, e cortesi con ogni sorte di Persona: e se sarà di notte vadano in ogni occasione accompagnati con la torcia, et avvertano, o soli, o tutti insieme che siano di non passare avanti a quella, e massimamente nel portarsi per il corridore alle commedie, acciò in tutti [gli spazi] s'avvezzino a praticar l'osservanza, tanto necessaria all'età, e

condizione loro.

X. In occorrenza di viaggiare a Pisa, o altrove, faccia il Maestro una nota di tutti i Paggi e la esibisca al nostro Maiordomo Maggiore, determinando insieme con esso quelli che dovranno andare per intimarlo loro anticipatamente, acciò habbiano campo di mettersi all'ordine.

XI. Essendo la Corte in Campagna non si permetta ai Paggi di andare a caccia senza ordine del nostro Maiordomo Maggiore che quando li piaccia di consentirlo, dovria prescrivere il modo che abbiano da tenere.

XII. Al tempo della bagnatura non sia lecito di portarvisi senza [4v.] espressa licenza del medesimo nostro Maiordomo Maggiore e siano accompagnati i Paggi dalli Maestri in carrozza, o a cavallo al solito luogo del Bagno dove non sia lasciato entrare alcun altro quando vi sono essi e però durante il tempo dell'acqua vi si facciano star di guardia i famigli, avvertendosi anche da i Maestri che i paggi non entrino in Arno senza il notatore, e che usino ogni rispetto, e modestia fra di loro.

XIII. Se ad alcuni Paggi sopravvenisse malattia, lo facciano subito visitare i Maestri dal Medico della nostra Casa, e giudicando necessario levarlo dalle stanze, ne diano parte al Maiordomo Maggiore prima di muoverlo e poi lo mandino al luogo destinato per li infermi, con farne haver notizia al [Maiordomo] di Casa, alla spezieria, e alla dispensa, acciò da tutti venga somministrato quanto bisogni; e veggano principalmente che siano sacramentati quando convenga. Quei Paggi però che ammalati si porteranno alle Case loro, o a quelle di Persone, alle quali siano raccomandati, non abbiano la parte, ma solo i medicamenti et ogni giorno siano visitati dal medico e da alcuno de Maestri per esser da essi ricondotti alle stanze, subito che paiano guariti. Non si permetta già a nessun Paggio senza licenza nostra, o del Maiordomo Maggiore l'andare a magniare, o a dormire fuori delle stanze, e quando li sia concesso, vadano [5r.] accompagnati, o dal Maestro, o da altro Prete delle lor Case mentre non fussero con Padre, o con parenti stretti, o persona ben cognita al maestro medesimo.

XIIII. Nel tinello veggano i Maestri, che sian serviti con pulizia, e che habbiano il lor dovere senza consentire che gridino co'i Tinellanti, o co i Cuochi ne che mal trattino di parole nessuno, et in caso che chi ha la cura del Tinello non serva con puntualità, o non porti a i Paggi il dovuto rispetto, sia lecito al Maestro di proibirgli l'ingresso, sospendergli la parte, e levargli gli emolumenti secondo che meriti l'azione. [E perchè] per i bisogni di quel servizio è solito di introdursi talhora qualche aiuto non stipendiato, sappia il tinellante di non havere a poter mettere simili persone dove mangiano i Paggi senza consenso dei loro Maestri, i quali per ordinario non vi lascino entrare, oltre i servitori delle stanze e delle valigie se non quelli Aiuti, che sono provisionati.

XV. Non si permetta, che nel Tinello, o alle stanze siano portate robe commestibili, eccettuate le solite, che somministra la nostra Casa, salvo che con l'approvazione del Maestro, il quale in ciò vada ritenuto per molti rispetti, e massime per non dar luogo alle spese non necessarie, et alli abusi. In caso poi che di nascosto alcun servitore delle stanze e delle valigie, o per-

sona [5v.] di Tinello, o delle Cucine, tenessero mano a comprare, preparare, e cucinare si fatte cose, possa il Maestro negar loro l'adito alle stanze, e al Tinello, e con partecipazione del Maiordomo maggiore fargli anche ritenere il soldo e la parte.

XVI. Qualunque dei Paggi, che porti la livrea, e per grazia speciale non abiti nelle stanze, o serva alle valigie, sappia di dovere osservare gli ordini suddetti. Volendo noi inoltre che da ognuno di loro si presti la dovuta obbedienza al Maestro, et al SottoMaestro, acciò il [...] con buon ordine. E quando disubbidiranno (il che non si crede), è nostra mente, che i Maestri medesimi doppo averli avvertiti, passino anche a mortificarli a misura de mancamenti; e se ciò non bastasse, ne diano conto al nostro Maiordomo Maggiore, che vi provvederà in altra forma.

XVII. Dovendo i Paggi di valigia valersi d'altri, che del servitore a loro destinato, non s'ammettino mai i sostituti, ne alle stanze, ne in Tinello, ma si permetta ciò solo al servitore attuale della valigia, il quale serva al Paggio in quell'ore, che il Maestro li prescriverà per andarsene poi subito finite le sue faccende.

XVIII. Una volta la settimana almeno, vada il Barbiere a servire i Paggi, e sempre che bisogni, avvertendo di non usar mai polvere di Francia, senza licenza del Maestro, il quale [6r.] non la darà salvo che in occasione di Feste, o di Balletti. Poi se il Barbiere trasgredirà, li sia dal Maestro sospesa la provvisione, e ritenuta la parte.

XIX. Non si permettano alle stanze libri inutili, o poco onesti, ma solo libri latini, libri di Istorie, et altri che appartengono alle professioni, che ivi si studieranno;

XX. Le lettere che arriveranno a i Paggi, o quelle che scriveranno i medesimi tutte siano lette dal Maestro, il quale saprà farlo con la discretezza conveniente.

XXI. Ad effetto, che si vegga il profitto loro nelle lettere, e nelli esercizi cavallereschi, sia cura de Maestri, tanto di Casa, che di fuora, che ogni mese abbiano i Paggi all'ordine qualche studio da mostrare, quando verrà lor comandato perché vogliamo che siano tutti chiamati per riconoscere, se nell'insegnare fanno la lor parte, et se i Paggi perdano inutilmente il tempo.

XXII. Alle stanze non si consenta mai giuoco d'alcuna sorte, salvo che dalla sera di Natale fino a tutto il di dell'Epifania, e gli ultimi giorni del Carnevale, a condizione però, che il giuoco sia moderato, e li usino solamente fra di loro, senza, che si permetta a qualsivoglia altro di giocare con essi, escludendo anche tutti i Maestri, ai quali comandiamo eziandio di [6v.] avvertire che per alcun tempo non si facciano riffe di robe che vengano da Persone di fuora.

XXIII. Le ordinazioni suddette, si leggano almeno una volta il mese, ed anche a tutti i Paggi Novizi quanto entreranno a servire, tenendosi affise in luogo, dove possano essere lette, tanto dai Paggi, quanto da tutti i Maestri, acciò da nessuno possa allegarsene ignoranza. I servitori poi che non sappiano leggere, siano instruiti dal Maestro di quel che appartenga a loro, et in caso di mutazione de medesimi, o per loro mancamenti, o per morte d'alcuno, ne dia

conto subito il Maestro al nostro Maiordomo Maggiore e deva anche egli esser sentito nella elezione del nuovo servitore: tanto per le stanze, che per le valigie, acciò non sia introdotta persona poca atta a quel servizio.

All'attenzione poi, et allo zelo dell'istesso nostro Maiordomo Maggiore incarichiamo con speciale premura di haver l'occhio alla piena e puntuale osservanza dalle predette ordinazioni, le quali saranno firmate di mia mano e contrassegnate dall' [...] [nostro] Segretario di Stato, e delli affari della nostra Casa.

Data
In Firenze li 14 Settembre 1670
Il Granduca Cosimo
Francesco Panciatichi

Bibliografia

- Q. Antonelli, E. Becchi, *Scritture bambine*, Roma, Laterza, 1995.
- E. Becchi, M. Ferrari, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- A. Bellinazzi, A. Contini (a cura di), *La corte di Toscana dai Medici ai Lorena*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 2002.
- S. Bertelli, *Il corpo del re: sacralità del potere nell'Europa medievale e moderna*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1995.
- S. Bertelli, F. Cardini, E. Garbero Zorzi, *Le corti italiane del Rinascimento*, Milano, Mondadori, 1985.
- S. Bertelli, G. Crifò (a cura di), *Rituale, cerimoniale, etichetta*, Milano, Fabbri, 1985.
- S. Bertelli, R. Pasta (a cura di), *Vivere a Pitti. Una reggia dai Medici ai Savoia*, Firenze, Olschki, 2003.
- F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Capitoli de' paggi*, sec. XVI (ante 1597), Archivio di Stato di Modena, Archivio segreto estense (ASE), Casa e Stato (CS), Corte, b. 454.
- B. Castiglione, *Il libro del Cortegiano*, (1528), Milano, Garzanti, 1999.
- A. Cont, *Servizio al principe ed educazione cavalleresca: i paggi nelle corti italiane del Seicento*, parte prima, "Studi secenteschi", 52, 2011, pp. 211-256.
- A. Cont, *Servizio al principe ed educazione cavalleresca: i paggi nelle corti italiane del Seicento*, parte seconda, "Studi secenteschi", 53, 2012, pp. 141-180.
- F. Diaz, *Il granducato di Toscana. I Medici*, in *Storia d'Italia*, vol. XIII, tomo I, Torino, Utet, 1976.
- M. Domenichelli, *Cavaliere e gentiluomo. Saggio sulla cultura aristocratica in Europa (1513-1915)*, Roma, Bulzoni, 2002.
- C. Evitascandalo, *Dialogo del maestro di casa, nel quale si contiene di quanto il maestro di casa deve essere instrutto, et a ciascun'altro, che voglia essercitare*

- officio in corte, deve sapere, et operare. Utile a tutti li padroni, cortegiani, ufficiali e servitori della corte*, in Roma, appresso Gio. Martinelli, 1598.
- M. Fantoni, *La corte del granduca. Forme e simboli del potere mediceo fra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1994.
- M. Ferrari, “*Per non mancare in tuto del debito mio*”. *L’educazione dei bambini Sforza nel Quattrocento*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- M. Ferrari (a cura di), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV- VIII secolo)*, Pavia, Pavia University Press, 2010.
- T. Garzoni, *La piazza universale di tutte le professioni del mondo* (1589), a cura di P. Cerchi, B. Collina, II, Torino, Einaudi, 1996.
- G. Genovesi (a cura di), *Paideia rinascimentale. Educazione e “buone maniere” nel XVI secolo*, Napoli, Liguori, 2011.
- L. Ginori-Lisci, *I palazzi di Firenze nella storia e nell’arte*, Firenze, Cassa di Risparmio di Firenze, 1972, 2 voll.
- G. Giraldo Cinzio, *L’uomo di corte. Discorso intorno a quello che si conviene a giovane nobile e ben creato nel servire un gran principe* (1569), Modena, Mucchi editore, 1989.
- P. Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, Roma, Laterza, 1991.
- G. Guerzoni, *Le corti estensi e la devoluzione di Ferrara del 1598*, Comune di Modena, Archivio Storico, 2000.
- R. A. Houston, *Cultura e istruzione nell’Europa moderna*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Istruzione e capitoli da osservarsi nell’educazione de’ Signori Paggi rossi*, Firenze, 14.IX.1670, Biblioteca Nazionale di Firenze, coll. Fondo Gino Capponi, ms.241.
- Lettera per la sostituzione di un paggio cagionevole di salute con un altro, Archivio di Stato di Firenze, MM, 33, c. 54 r.
- Lettera di raccomandazione di Lelio Alli in favore del figlio, Archivio di Stato di Firenze, MM, 33, c. 50 r.
- A. Mariani, *Foucault: per una genealogia dell’educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Napoli, Liguori, 2000.
- D. M. Marmi, *Norma per il Guardarobba del Gran Palazzo della città di Firenze dove abita il Ser. mo Gran Duca di Toscana. Per la quale si dimostra da Diacinto M.a Marmi al presente Guardaroba di detto Palazzo il modo più facile, per rendersi più spedito, e diligente al maneggio di essa*, Biblioteca Nazionale Firenze, Magliabechiano II.I.284.
- G. L. Masetti Zannini, *Maestri di creanza e paggi nel cinquecento romano*, Roma, Roma amor, 1984.
- Ordine et officij de casa de lo illustrissimo signor duca de Urbino*, a cura di S. Eiche, Urbino, Accademia Raffaello, 1999.
- M. P. Paoli (a cura di), *Saperi a confronto nell’Europa di antico regime*, Atti del convegno (Pisa 2006), Pisa, Edizioni della Normale, 2008.
- M. P. Paoli, *Di madre in figlio: per una storia dell’educazione alla corte dei medici*, in “Annali di Storia di Firenze”, III, *on line* <http://www.dssg.unifi.it/SDF/annali/annali2008.htm>, ultima consultazione 6 settembre 2012.
- G. Papagno, A. Quondam (a cura di), *La corte e lo spazio: Ferrara estense*, Roma, Bulzoni, 1982.

- A. Prosperi (a cura di), *La corte e il "cortegiano"*, Roma, Bulzoni, 1980.
- I. Protopapa, *La paggeria: una scuola per la giovane nobiltà*, in S. Bertelli, R. Pasta (a cura di), *Vivere a Pitti. Una reggia dai Medici ai Savoia*, Firenze, Olschki, 2003, pp. 27-44.
- A. Quondam, *Forma del vivere. L'etica del gentiluomo e i moralisti italiani*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- Relazioni degli ambasciatori veneti al senato*, a cura di E. Albéri, Firenze, La Nuova Italia, 1839-1863, voll. 15.
- Relazioni degli ambasciatori veneti al senato*, a cura di E. Sagarizzi, Bari, Laterza, 1916, voll. 3.
- C. Ripa, *Iconologia*, (1593), Milano, Tea, 2005.
- Ruolo della paggeria di S.A.S. come stanno il dì 10 novembre 1684*, Biblioteca Nazionale di Firenze, coll. Fondo Gino Capponi, ms. 241.
- R. Sabbadini, *La grazia e l'onore. Principe, nobiltà e ordine sociale nei ducati farnesiani*, Roma, Bulzoni, 2001.
- L. Vanni, *La corte come istituzione educativa; la formazione del cortigiano*, in "Studi sulla formazione", 2-2011, pp. 127-141.
- L. Vanni, *Per un'archeologia della scuola. Le "lunghe durate" e il "palinsesto"*, Clueb, Bologna, 2011.
- A. Ventura (a cura di), *Relazioni degli ambasciatori veneti al senato*, Bari, Laterza, 1980.
- Vocabolario degli Accademici della Crusca*, in Venezia, appresso Giovanni Alberti, 1612.

Note sull'“antipedagogia” in Leopardi

Michele Zedda

Nella vastità della produzione leopardiana, è possibile cogliere un itinerario pedagogico non esiguo, pieno di spunti originali e degni della più attenta considerazione. Tale area tematica, non centrale né per lui prioritaria, è però inevitabile poiché legata ai suoi più vivi interessi speculativi, come la condizione esistenziale. È quindi una pedagogia confusa lungo altri percorsi teorici, di natura etica, estetica, politica e autobiografica. A ben definirla, è una pedagogia *sui generis*, frammentaria e occasionale, dispersa nel vasto magma dei versi e della prosa. Una realtà variegata e non ben circoscrivibile, al cui interno convivono più tensioni. Una pedagogia, inoltre, lasciata in ombra dalla critica, a parte qualche rara, molto veloce incursione; e ciò a dispetto della ben nota rivisitazione¹, tesa a valorizzare non più il solo poeta lirico, ma pure il *filosofo*, sensibile alla storia e ai problemi dell'umanità.

A grandi linee se ne può delineare uno schema, notando anzitutto, specie nel primo Leopardi, un impegno educativo verso la gioventù italiana, in senso risorgimentale e nazionale. Non meno pedagogica è l'ampia riflessione sulla fanciullezza, l'*età beata* non solo vagheggiata con vivo rimpianto, ma consegnata in affreschi vividi e penetranti. Vi è anche una teoria sulla vita mentale, l'apprendimento e la conoscenza, ruotante sul cruciale concetto di *assuefazione*. Un altro plesso è la formazione del giovane inesperto del mondo, da istruire e smaliziare con indicazioni pratiche. Ancora, densa di risonanze formative è la sua analisi della condizione umana, a cui può guardare con favore ogni pedagogia sensibile alla “gettatezza” e alla precarietà del soggetto.

Tutto ciò non esaurisce l'escursione del discorso leopardiano. Va pure segnalata, dinanzi all'educare del suo tempo, una forte tensione critica e demolitiva, sfociante in un teorizzare scettico, venato da un profondo pessimismo e definibile, senza enfasi, una vera e propria “antipedagogia”. A questa tendenza del discorso è dedicato il seguente lavoro, finalizzato a compierne una ricognizione

¹ Dal secondo dopoguerra, grazie soprattutto alle posizioni di Walter Binni, Cesare Luporini e Sebastiano Timpanaro, è stata avviata una feconda stagione critica che ha saputo valorizzare il pensiero e la cultura di un Leopardi non più solo poeta “idillico”, ma filosofo, moralista e politico.

critica. Non prima di aver anticipato un punto. Questa posizione leopardiana ha la sua ragion d'essere all'interno del contesto storico, del clima culturale del tempo e, quindi, non è suscettibile di andare attualizzata, né si presta a un semplificante confronto con l'odierno. In conclusione, se Leopardi si pone in antitesi alle convinzioni pedagogiche del tempo, dando vita a una polemica *a tutto tondo*, non va dimenticato che il suo discorso prende forma sullo sfondo di una pedagogia ancora pre-freudiana, pre-attivistica e pre-sperimentale; precisazione, questa, essenziale per capire talune sue tesi, evitando di scambiarle per ingenuità.

* * *

È intanto da notare come la vena di pessimismo emerga là dove Leopardi considera le finalità dell'educazione, il suo senso e la sua utilità. Ancor prima del "come" e del "quanto", conta capire "se" bisogna educare, ovvero se vale la pena di avviare l'azione formativa. Leopardi è su ciò alquanto scettico, al punto da compatire l'educatore fiducioso e zelante. A suo dire, la speranza di riuscita è quasi sempre mal riposta, come la realtà dei fatti dimostra ogni giorno. Per quanto ragionevole, la stessa previsione di un buon esito non ha fondatezza e va considerata illusoria.

A più riprese, tale pessimismo educativo si palesa con un teorizzare *destruens*, teso a demolire le convinzioni di fondo più riconosciute. Ben lontana dal vivo entusiasmo diffuso dalle *lumières*², la sua posizione è sconsolante e ben poco concede all'eccezione. A dispetto di ogni premura, l'esito sociale sarà infatti la malvagità del giovane. Vi è un pensiero dello *Zibaldone*, recante peraltro una chiara eco rousseauiana, in cui l'idea di un'educare vano è resa con chiarezza. Nel domandarsi cosa possa sperare un uomo da suo figlio, sempreché non desideri farlo vivere nelle selve, lontano dalla civiltà, Leopardi giunge a una conclusione senza rimedio.

Il suo matrimonio non frutterà al mondo altro che qualche malvagio di più. E questo non ostante qualunque indole, qualunque cura o arte di educazione ec. Perché da che un uomo qualunque dovrà entrare nella società, è quasi matematicamente certo che dovrà divenire un malvagio, se non tutto a un tratto, certo a poco a poco; se non del tutto, certo in gran parte, a proporzione degli ostacoli ch'esso gli opporrà, ma che in tutti i modi certamente saranno vinti. E parimente dovrebb'esser dolorosissimo per l'uomo da bene il considerare nel mentre che alleva i suoi figli, che qualunque sua cura, qualunque immaginabile speranza di virtù, ch'egli ne possa concepire, è certissimo per infallibile e continua esperienza, che saranno, almeno in gran parte, inutili e vane. Sicché tutto quello che può ragionevolmente sperare e cercare il buon educatore, è d'istillare ne' suoi figli tanta dose di virtù, che venendo senza fallo a scemare, pur ne resti qualche poco, a proporzione della prima quantità³.

² L'influenza del Settecento francese su Leopardi è precisata bene nei saggi di Mario Sansone e di Alberto Frattini contenuti nel volume AA. VV., *Leopardi e il Settecento*, Firenze, Olschki, 1964.

³ *Zibaldone*, p. 284 (17 ottobre 1820).

Questa concezione è ribadita con tono più lapidario nei *Pensieri*, là dove pone in guardia maestri e genitori, suggerendo di evitare ogni illusione e di pensare che i loro figliuoli «qualunque indole abbiano sortita, e qualunque fatica, diligenza e spesa si ponga in educarli, coll'uso poi del mondo, quasi indubitabilmente, se la morte non li previene, diventeranno malvagi»⁴. È senz'altro, questo, un monito scoraggiante, con cui Leopardi statuisce il nesso fra malvagità e pratica del mondo, attribuendo così alla società il più incisivo ruolo di formazione.

La personalità dell'educando prende forma nell'ambiente sociale e non può non conformarsi a questo. Per non soccombere e finire schiacciato, il giovane si dovrà giocoforza adeguare e uniformare alla condotta dei più. Va da sé come un'umanità bieca e corrotta sia destinata fatalmente a riprodursi, poiché opera da subito il suo condizionamento, vanificando l'impegno educativo. Nelle sue linee di fondo, tale schema rinvia al romanzo pedagogico di Rousseau, tant'è che Emilio, non senza stravaganza, andava formato lontano dai suoi simili, per non subirne la nefasta influenza.

Nella concezione leopardiana, l'unico espediente atto a offrire qualche garanzia sta nel *quantum* di azione. Vale a dire, se la pratica educativa è più insistente, si può sperare un effetto più durevole. Ma questo scetticismo non è rivolto al solo futuro, poiché il nodo pedagogico è individuato nel momento in cui l'uomo vede la luce nel *jardin de souffrance*, allorché ha inizio la sventura del vivere. Sui genitori grava perciò tutto l'onere di una scelta delicata, piena di conseguenze, la cui crucialità è da valutare in senso pedagogico. Avendo procreato un figlio, sarà dovere dei genitori prodigarsi per rendergli più lieve l'esistenza. Con l'opera formativa si onora perciò una sorta di debito, così da bilanciare, sia pure in parte, la causata sofferenza. Così formulata, la questione pedagogica non è disgiunta dal più ampio problema esistenziale in cui finisce per confluire e confondersi. Non è quindi assunta come questione autonoma, né prioritaria, ma è coinvolta entro un quadro speculativo più ampio. L'educazione è qui pensata *insieme* alla condizione esistenziale e va vista, in fondo, come un alleviamento, un lenitivo per mitigare il dolore. A ben vedere, il pessimismo non manca di venare la pedagogia sin dai punti più generali e fondanti.

Così tosto come il bambino è nato, convien che la madre che in quel punto lo mette al mondo, lo consoli, accheti il suo pianto, e gli alleggerisca il peso di quell'esistenza che gli dà. E l'uno de' principali uffizi de' buoni genitori nella fanciullezza e nella prima gioventù de' loro figliuoli, si è quello di consolarli, d'incoraggiarli alla vita; perciocché i dolori e i mali e le passioni riescono in quell'età molto più gravi, che non a quelli che per lunga esperienza, o solamente per essere più lungo tempo vissuti, sono assuefatti a patire. E in verità conviene che il buon padre e la buona madre studiandosi di racconsolare i loro figliuoli, emendino alla meglio, ed alleggeriscano il danno che loro hanno fatto col procrearli. Per Dio! perché dunque nasce l'uomo? e perché genera? per poi racconsolar quelli che ha generati del medesimo essere stati generati?⁵

⁴ XIV dei *Pensieri*.

⁵ *Zibaldone*, p. 2607 (13 agosto 1822).

Non può non colpire, di queste parole, tutta la tragicità insita nell'essere umano. Pervaso da una sfiducia cronica, il discorso pedagogico è già vincolato *in nuce*, curvato da subito lungo una china di rassegnazione. Vi è dunque un punto nevralgico anteposto al nodo dell'educabilità, ovverosia la scelta del porre in vita l'essere umano. Una questione basilare, fondante, gravida di responsabilità e coinvolgente a pieno la pedagogia, quale riflessione critica sulla genitorialità nonché sulle prassi di cura, intese ora da Leopardi come una forma di "riparazione". Non a caso, l'azione formativa è configurata come un rincuorare, un dare sollievo a chi è nato. Un problema pedagogico, questo, delineato molto bene in alcuni versi del XXIII Canto.

Nasce l'uomo a fatica,
ed è rischio di morte il nascimento.
Prova pena e tormento
per prima cosa; e in sul principio stesso
la madre e il genitore
il prende a consolar dell'esser nato.
Poi che crescendo viene,
l'uno e l'altro il sostiene, e via pur sempre
con atti e con parole
studiasi fargli core,
e consolarlo dell'umano stato:
altro uffizio più grato
non si fa da parenti alla lor prole.
Ma perché dare al sole,
ma reggere in vita
chi poi di quella consolar convenga?⁶

Nel pensiero di Leopardi, la *nascita* assume il contorno di una questione pedagogicamente decisiva, quanto mai vincolante nel suo creare un obbligo di cura ben preciso, cosicché l'educazione è anzitutto una doverosa opera di sgravio e di risarcimento al dolore causato. Vanta dunque, il neonato, una specie di credito sui genitori poiché non ha scelto "se" venire al mondo. Non è secondario notare, di tale concezione, tutta la profondità e la rilevanza esistenziale, nel suo rinviare subito a una riflessione critica sul ruolo genitoriale oltretutto alla nozione di "gettatezza" heideggeriana.

Vi è senz'altro, in questa visuale, molta attualità pedagogica, come comprovano alcune recenti posizioni, molto sensibili al tema. Un evento così cruciale come la nascita è stato indagato con finezza da Rita Fadda e definito, come la morte, "destinale". Va tenuto in conto che «ogni esistenza umana, ogni storia di formazione ha inizio con e grazie ad un evento per antonomasia quale è la nascita»⁷; questa realtà è sempre dominata dall'alea e la si deve co-

⁶ *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*, vv. 39-54.

⁷ R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando, 2007, p. 43.

munque accettare, senza poterne fare un'opzione. L'assenza di scelta è quindi un punto qualificante: «Evento, in quanto noi non abbiamo scelto nulla: non lo spazio (il dove), non il tempo (il quando), non abbiamo scelto i genitori e il contesto storico-culturale, non le caratteristiche genetiche e soprattutto non abbiamo scelto *di nascere*»⁸.

Nella visuale leopardiana, il momento della *scelta* è cruciale nel suo avviare la vicenda esistenziale. Questo tema, inoltre, dà un orientamento all'intero discorso. La sua linea teorica è ora rassegnata e rinunciataria e ne discende un invito a salvare il salvabile e a rendere meno amara l'esistenza.

A parte Leopardi, quando si pensa l'educazione in termini di efficacia, si è soliti aderire a posizioni molto varie, oscillanti fra l'*ottimismo* più roseo e il *pessimismo* più cupo, sicché il sapere pedagogico rivela, qui più che altrove, la sua essenziale natura antinomica⁹. Questa opzione di fondo, quanto mai vincolante, orienta la teoresi e le imprime un corso alquanto definito. Verificare tale assunzione è perciò molto utile per inquadrare un discorso pedagogico e porne in luce le linee di tendenza interna.

Nel caso in esame, Leopardi condensa le sue convinzioni nel corno del pessimismo, senza cercare sintesi, né mediazioni o formule di equilibrio, così da escludere ogni forma di *realismo* possibilista. Sostiene ora una posizione netta, marcata, la cui radicalità aiuta però a veder meglio la fisionomia del discorso, evitando l'ambiguità di chiaroscuri e sfumature. Tale pessimismo di fondo, comunque, non è totalizzante nell'universo leopardiano e lascia spazio, altrove, a linee di pensiero più possibilista.

Con la dovuta cautela, non è esagerato insistere nel definire “antipedagogica” la riflessione in esame, così critica e demolitiva di fronte alle convinzioni più condivise. Ne dà piena conferma la sua continua diffidenza verso lo studio. Questo è nient'altro che un'attività dannosa, recante debolezza e disadattamento al mondo. Giorno dopo giorno, il giovane studente si allontana dalla natura e subisce un'alterazione negativa. Leopardi non esita a denunciare la perdita di entusiasmo, senso pratico e flessibilità nelle situazioni più varie, sia in quelle richiedenti forza, coraggio e fisicità, sia in quelle più sociali e mondane. Al percorso di studio corrisponde un lento discostarsi da uno stato di normalità secondo natura. Ne deriva perciò un venir meno di efficienza, freschezza e adattabilità.

È il caso di riferire per esteso una nota zibaldoniana dove è illustrata, con dovizia di dati, quest'alterazione nefasta, cui segue l'esigenza di recuperare, non senza stento, la condizione iniziale.

Il fanciullo è sempre franco e disinvolto, e perciò pronto ed attissimo all'azione, quanto portano le forze naturali dell'età. Le quali egli adopera in tutta la loro estensione. Se però non è alterato dall'educazione, il che può succedere

⁸ *Ibidem*.

⁹ È merito di Antonio Banfi e di Giovanni Maria Bertin l'aver individuato l'antinomia come espressione della complessità e della problematicità del fenomeno educativo.

più presto o più tardi. E tutti notano che la timidità, la diffidenza di sé stesso, la vergogna, la difficoltà insomma di operare, è segno di riflessione in un fanciullo. Ecco il bello effetto della riflessione: impedir l'azione; la confidenza; l'uso di se stesso, e delle sue forze; tanta parte di vita. Il giovane alterato dall'educazione è timido, legato, irresoluto, diffidentissimo di se stesso. Bisogna che col frequente e lungo uso del mondo, egli ricuperi quella stessa qualità che aveva già da natura, ed ebbe da fanciullo, cioè l'abito di non riflettere, senza il quale è impossibile la franchezza, e la facoltà di usar di se stesso secondo tutta la misura del suo valore. E ciò si vede in tutti i casi della vita, e non già nelle sole occasioni che abbisognano di coraggio, e che spettano a' pericoli corporali. Ma chi non ha ricuperato fino a un certo punto l'abito di non riflettere, non val nulla nelle conversazioni, non può nulla colle donne, nulla negli affari, e massime in quelle circostanze che portano, dirò così, un certo pericolo, non fisico, ma morale, e che abbisognano di franchezza e disinvoltura, e di una, dirò così, intrepidezza sociale. Qualità impossibile a chi per abito riflette, e non può deporre al bisogno la riflessione, e non può abbandonarsi, e lasciar fare a se stesso, che sono le cose e più ricercate e pregiate, e più necessarie a chi vive nella società, e generalmente in quasi ogni sorta e parte di vita. E vedi gli altri miei pensieri sulla impossibilità delle stesse azioni fisiche senza l'abito di non riflettere, abito che rispetto a queste azioni, avendolo tutti da natura, pochi lo perdono, ma perduto, rende impossibile le operazioni più materiali, e giornalieri, e naturali¹⁰.

Dietro queste amare parole, vi è di sicuro tutta l'ipoteca del suo caso privato. La vita relegata nel chiuso del palazzo paterno, la gracilità fisica, la sofferenza patita, la timidezza, l'impaccio provato in società, di fronte a un esercizio di studio davvero smisurato e senza pari. Nel dato personale si può dunque individuare sia una radice teorica¹¹, sia una realtà esperienziale che dà alla tesi riscontro e fondatezza. Questo nesso fra studio e inettitudine è sostenuto senza esitazione, in quanto è da lui vissuto in prima persona. Come scrive al conte Giulio Perticari, in una missiva del marzo 1821, dall'età di dieci anni,

Io mi diedi furiosamente agli studi, e in questi ho consumata la miglior parte della vita umana. Ma forse non sapete che degli studi non ho raccolto finora altro frutto che il dolore. La debolezza del corpo; la malinconia profondissima e perpetua dell'animo; il dispregio e gli scherni di tutti i miei cittadini [...] La fortuna ha condannato la mia vita a mancare di gioventù: perché dalla fanciullezza io sono passato alla vecchiezza di salto, anzi alla decrepitezza sì del corpo come dell'animo¹².

¹⁰ *Zibaldone*, pp. 1063-1064-1065 (19 maggio 1821).

¹¹ La relazione fra teoria ed eventi biografici è un criterio ricorrente nella critica leopardiana. Per esempio, Cesare Luporini ha evidenziato la tendenza di Leopardi 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).

¹² Lettera a Giulio Perticari, Recanati, 30 marzo 1821.

È la sua esperienza, il dato biografico, perciò, a influenzare questa scelta teorica, come comprova la chiusa del seguente passo, dove tale senso di esclusione è stimato ben più intenso nell'uomo di alto ingegno.

Quanto giovi la riflessione alla vita, quanto il sistema di profondità, di ragione, di esame sia conforme alla natura; quanto sia favorevole, anzi compatibile coll'azione, vediamo anche da questo. Considerando un poco, troveremo che l'abito di franchezza, disinvoltura, ec. che tanto si raccomanda nella società, che è indispensabile pel maneggio degli affari d'ogni genere, e che costituisce una gran parte dell'abilità degli individui a questo maneggio, non è altro che l'abito di non riflettere. Abito che il giovane alterato dall'educazione, non riesce a recuperare se non appoco appoco, e spesso mai, specialmente s'egli ha grande ingegno, e di genere profondo e riflessivo (come quello di Goethe, il cui primo abordo dice Madama di Staël ch'è sempre *un peu roide*, finch'egli non si mette à son aise)¹³.

Non si può fare a meno di notare come tale generalizzazione, a partire dal fanciullo Giacomo, presti il fianco a una critica fondata, poiché la sua è una vicenda quanto mai eccezionale, da vero *enfant prodige*. Non si deve dunque dare credito a questo suo generalizzare a maglie davvero molto larghe. Ciò va senz'altro rilevato, così come va denunciata questa debolezza della sua teoresi pedagogica, molto, talvolta *troppo* legata agli schemi della sua esistenza.

Di là dal punto biografico, l'antipedagogia leopardiana non si limita a denunciare lo studio e l'inutilità dell'educazione, ma si spinge oltre, sostenendo la superiorità dell'educazione antica su quella moderna. Così frequente nel suo argomentare, l'antinomia *antico-moderno* getta luce sul discorso pedagogico e, sia pure *per differentiam*, ne delinea il contorno con più nitidezza.

A parte Leopardi, non è fuori luogo precisare che il richiamo al “tempo passato” è una figura consueta nel tessuto di un discorso pedagogico, specie nei sistemi teorici classici. Carmela Metelli Di Lallo ha chiarito come il fatto storico, con tale richiamo, sia svincolato dall'originaria delimitazione spazio-temporale e venga recuperato nonché inserito nel discorso, dove viene riproposto, in molti casi, come modello etico¹⁴. Di tale uso leopardiano è utile notare il ruolo euristico, condizionante la teoresi per via paradigmatica, nel

¹³ Zibaldone, pp. 1062-1063 (19 maggio 1821).

¹⁴ Nel volume *Analisi del discorso pedagogico* (Marsilio, Venezia, 1966), la studiosa padovana svolge un attento studio sull'utilizzo teorico del “tempo passato” nel discorso dei pedagogisti, notandolo più frequente nei tempi di decadenza; infatti, degli antichi ci si avvale «a sussidio di un recupero di civiltà dove e quando l'umana società si è dissipata nella frammentarietà di interessi angusti, o irrigidita in condotte stereotipe e in funzioni conformistiche» (p. 366). Metelli Di Lallo pone in guardia dal tempo passato utilizzato in senso sia “manipolativo”, come *point d'appui* a difesa di un'ideologia, sia “disertativo” dalle urgenti questioni del tempo presente. I modelli dell'“antico” e del “classico”, per via della dignità posseduta, conferiscono forza e consistenza al discorso pedagogico, condizionandone la teoricità. Validi esempi sono contenuti nelle teorie di Rousseau, Pestalozzi e Dewey. È anche da notare che «nel discorso pedagogico contemporaneo, il richiamo al “tempo passato” non ha più quel posto e quel rilievo che si riscontra nei testi classici» (p. 378).

senso di fungere da pietra di paragone con cui definire il presente. Per mondo antico, Leopardi intende il mondo classico, la grecità e la civiltà romana; un mondo che, per più motivi, è preferibile al moderno¹⁵. Questa superiorità sussiste pure in campo pedagogico, come sostiene nei *Pensieri*, là dove, traendo spunto dal divario fra la morale pagana e quella odierna, segnala tutta la bontà di un'educazione libera, virile, fondata sull'esempio vivo, sull'immersione nel mondo e non già, come avviene ora, sull'isolamento.

Laddove gli educatori moderni temono il pubblico, gli antichi lo cercavano; e dove i moderni fanno dell'oscurità domestica, della segregazione e del ritiro, uno schermo ai giovani contro la pestilenza dei costumi mondani, gli antichi traevano la gioventù, anche a forza, dalla solitudine, ed esponevano la sua educazione e la sua vita agli occhi del mondo, e il mondo agli occhi suoi, riputando l'esempio atto più ad ammaestrarla che a corromperla¹⁶.

Qui come altrove, ad avanzare il raffronto è il Leopardi moralista-filologo¹⁷, la cui predilezione verso il mondo classico è reale, convinta, fondata su una profonda conoscenza di una civiltà i cui valori e costumi confermano ancora maestra di vita. Non va mai dimenticata, inoltre, la subita influenza della filosofia ellenistica e, in particolare, dell'ultimo stoicismo¹⁸, la cui morale Leopardi trovò a sé congeniale. Va poi notato, nel finale, il valore dato all'esperienza¹⁹ per conoscere il mondo, di contro a ogni modalità pedante, formale, avulsa dal concreto, destinata solo a recare noia e scontentezza. Leopardi è molto sensibile a tale questione di metodo e non manca di criticare quanto nuoce al giovane; in particolare, l'aspetto coercitivo dell'educazione.

Per comprendere a pieno l'avversione allo studio, bisogna scomodare un tema fra i più cruciali, l'infelicità. La fanciullezza, unico tempo in cui si può gustare a pieno la vita, si consuma nel desolante affanno dell'istruzione. La vivacità, l'entusiasmo, il gioco, l'assenza di crucci e responsabilità: quanto favorisce un vivere felice è impedito da un duro esercizio volto a inseguire cultura e civiltà. Non solo. Lo scotto da pagare è ben più alto, poiché non è compromessa la sola *stagion lieta*, ma l'intero futuro. Anche l'adulto sarà infelice per via della cultura, cui è senz'altro da preferire un vivere più semplice e naturale. Al riguardo, è molto eloquente un altro pensiero dello *Zibaldone*.

¹⁵ Per un utile inquadramento della posizione leopardiana sul tema, si rimanda all'interessante saggio di Domenico Consoli, *Alcune osservazioni sul rapporto antichi-moderni e sul concetto della storia in Leopardi*, in AA. VV., *Leopardi e l'Ottocento*, Firenze, Olschki, 1970.

¹⁶ LXXXV dei *Pensieri*.

¹⁷ Sulla cultura filologica di Leopardi è doveroso segnalare il saggio di Sebastiano Timpanaro, *La filologia di Giacomo Leopardi*, Roma-Bari, Laterza, 1978.

¹⁸ L'influenza dello stoicismo in Leopardi è illustrata con cura nel saggio di Timpanaro, *Il Leopardi e i filosofi antichi*, in Id., *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Pisa, Nistri-Lischi, 1969. Si veda inoltre Anna Dolfi, *Lo stoicismo greco-romano e la filosofia pratica di Leopardi*, in Ea., *La doppia memoria. Saggi su Leopardi e il leopardismo*, Roma, Bulzoni, 1986.

¹⁹ Sulla validità dell'esperienza nel mondo antico, si rimanda anche al LXXXII dei *Pensieri*.

La più bella e fortunata età dell'uomo, la sola che potrebb'esser felice oggidì, ch'è la fanciullezza, è tormentata in mille modi, con mille angustie, timori, fatiche dall'educazione e dall'istruzione, tanto che l'uomo adulto, anche in mezzo all'infelicità che porta la cognizion del vero, il disinganno, la noia della vita, l'assopimento della immaginazione, non accetterebbe di tornar fanciullo colla condizione di soffrir quello stesso che nella fanciullezza ha sofferto. E perché così tormentata e fatta infelice quella povera età, nella quale l'infelicità parrebbe quasi impossibile a concepirsi? Perché l'individuo divenga colto e civile, cioè acquisti la perfezione dell'uomo. Bella perfezione, e certo voluta dalla natura umana, quella che suppone necessariamente la somma infelicità di quel tempo che la natura ha manifestamente ordinato ad essere la più felice parte della nostra vita. Torno a domandare. Perché fatta così infelice la fanciullezza? E rispondo più giusto. Perché l'uomo acquisti a spese di tale infelicità quello che lo farà infelice per tutta la vita, cioè la cognizione di se stesso e delle cose, le opinioni, i costumi, le abitudini contrarie alle naturali, e quindi esclusive della possibilità di esser felice; perché colla infelicità della fanciullezza si compri e cagioni quella di tutte le altre età; o vogliamo dire perché ei perda colla felicità della fanciullezza, quella che la natura avea destinato e preparato siccome a questa, così a ciascun'altra età dell'uomo, e ch'altrimenti egli avrebbe ottenuta in effetto²⁰.

Va qui evidenziata, sullo sfondo, un'antitesi fra le più pregnanti del pensiero leopardiano: quella fra la natura e la ragione. Va da sé come la ragione coincida ora con l'istruzione e come il tirocinio per acquisirla sia un progressivo contrariare la natura. A ben guardare, nella fanciullezza tale contesa è molto intensa e lo *stato soave* rischia di andarne pregiudicato. Prima di esaminare più a fondo l'antitesi, è bene notare un'affinità con la dottrina di Rousseau e riferire un brano dell'*Emilio*, a cui le idee leopardiane sembrano aderire in misura elevata: «Che si deve dunque pensare di questa educazione barbara che sacrifica il presente a un avvenire incerto, che carica un fanciullo di catene di ogni specie, e comincia col renderlo miserabile, per preparargli, in un lontano avvenire, non so qual pretesa felicità, di cui, com'è a credere, non godrà mai? Quand'anche supponessi ragionevole questa educazione nel suo oggetto, come vedere, senza indignazione, dei poveri disgraziati sottomessi a un giogo insopportabile, e condannati a lavori continui, come tanti galeotti, senza essere sicuri che tutte queste cure saranno loro mai utili? L'età della gaiezza passa in mezzo ai pianti, ai castighi, alle minacce, alla schiavitù. Si tormenta lo sventurato per il suo bene [...]»²¹. Anche qua l'educazione è deplorata per il suo esito incerto e per il suo negare la felicità. Non si può non notare una marcata similarità fra le due posizioni, a conferma dell'influenza pedagogica del Ginevrino²².

²⁰ Zibaldone, pp. 3078-3079 (1 agosto 1823).

²¹ J.-J. Rousseau, *Opere* [a cura di P. Rossi], Firenze, Sansoni, 1989, p.384.

²² Su questo condizionamento si rimanda ai testi seguenti: Nicolas Serban, *Leopardi et la France*, Paris, Champion, 1913; Michele Losacco, *Indagini leopardiane*, Lanciano, Carabba, 1937; Alberto Frattini, *Leopardi e Rousseau*, Pagine Nuove, Roma, 1951; Vanna Gazzola Stacchini, *Leopardi politico*, Bari, De Donato, 1974.

Nel tornare al pensiero leopardiano, è bene vedere più da vicino quest'antinomia *natura-ragione*²³, quanto mai nodale per capire la posizione *destruens* e l'intero congegno²⁴ della sua pedagogia. Fra i due termini, la preferenza è data senz'altro alla natura. Una natura, beninteso, da vedere inizialmente con pieno favore, nei termini di un vitalismo assiologico, del tutto contrario all'idea di *natura matrigna*; infatti la natura,

Può supplire e supplisce alla ragione infinite volte, ma la ragione alla natura non mai, né anche quando sembra produrre delle grandi azioni: cosa assai rara: ma anche allora la forza impellente e movente non è della ragione, ma della natura. Al contrario togliete le forze somministrate dalla natura, e la ragione sarà sempre inoperosa e impotente²⁵.

Uno dei più frequenti errori dei filosofi è quello di considerare allineate la ragione e la natura e, anzi, di confonderle, cosicché «non si viene mai a capo di dicifrare il mistero dell'uomo[...]»²⁶. Per Leopardi, l'antitesi è dunque insana. Almeno in un primo tempo²⁷, la natura coincide con il bene, mentre la ragione, se eccessiva, è propria dell'uomo corrotto. Una ragione, inoltre, tesa a investigare le leggi della natura e a strapparne il velo magico, così da separare l'uomo dai miti e dall'entusiasmo eroico. Anche in questa concezione, è patente l'eco del naturalismo rousseauiano e non è arduo, a questo punto, capire una così viva contrarietà verso lo studio, con cui la ragione deborda dal suo alveo naturale e si rivela nociva.

La ragione è nemica della natura, non già quella ragione primitiva di cui si serve l'uomo nello stato naturale, e di cui partecipano gli altri animali, parimente liberi, e perciò necessariamente capaci di conoscere. Questa l'ha posta nell'uomo la stessa natura, e nella natura non si trovano contraddizioni. Nemico della natura è quell'uso della ragione che non è naturale, quell'uso ec-

²³ Adriano Tilgher nota che da quest'antitesi «prendono le mosse così il poetare come il filosofare di Leopardi» (Cfr. Tilgher, *La filosofia di Leopardi*, Bologna, Boni, 1979, p.60); anche altre polarità sono da ricondurre ad essa: «l'antitesi tra illusioni e immaginazione da una parte e ragione dall'altra si configura agli occhi di Leopardi come antitesi fra Natura e Ragione» (*Ibidem*).

²⁴ Il termine "congegno", usato per la prima volta da Metelli Di Lallo nel suo *Analisi del discorso pedagogico*, è stato rilanciato da Franco Cambi ne *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, CLUEB, 1986.

²⁵ *Zibaldone*, p. 333 (17 novembre 1820).

²⁶ *Zibaldone*, p. 341 (20 Novembre 1820).

²⁷ Com'è noto, nel pensiero di Leopardi vi sono due diverse concezioni della natura. Per dirla con le parole di Sergio Solmi, vi è, inizialmente, «una Natura teleologica, provvidenziale, fondamentalmente benigna, ordinante le proprie cause ai relativi effetti, derivata dal Rousseau, e l'altra, successiva, e con essa contrastante, di una Natura 'matrigna', sorta di divinità cieca e insensata, indifferentemente creatrice e distruggitrice, identificantesi con la deità del male, Arimane» (Cfr. S. Solmi, *Scritti leopardiani*, Scheiwiller, Milano, 1969, p. 108). Sulle due concezioni, la datazione e il passaggio dall'una all'altra, si rimanda anche all'esautiva disamina svolta da Sebastiano Timpanaro in *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, cit., p. 379 e segg.

cessivo ch'è proprio solamente dell'uomo, e dell'uomo corrotto: nemico della natura, perciò appunto che non è naturale, né proprio dell'uomo primitivo²⁸.

Nell'insieme, sembra di vedere schierate due parti: da un lato, la natura, la felicità, le illusioni e il senso pratico; dall'altro, lo studio, la ragione, la riflessione, l'infelicità e l'incapacità di adattarsi al mondo. A sostegno di tale antitesi, Leopardi chiama in causa la mitologia nonché la stessa *Genesis* e rinviene nozioni alquanto chiare sul nesso fra conoscenza e infelicità. Benché premetta di non credere alle allegorie, sostiene tuttavia che

la favola di Psiche, cioè dell'Anima, che era felicissima senza conoscere, e contentandosi di godere, e la cui infelicità provenne dal voler conoscere, mi pare un emblema così conveniente e preciso, e nel tempo stesso così profondo, della natura dell'uomo e delle cose, della nostra destinazione vera su questa terra, del danno del sapere, della felicità che ci conveniva, che unendo questa considerazione, al manifesto significato del nome di Psiche, appena posso discredere che quella favola non sia un parto della più profonda sapienza, e cognizione della natura dell'uomo e di questo mondo²⁹.

Dopo aver ricordato che nel racconto della *Genesis* è il sapere la vera radice dell'infelicità e del decadimento umano, Leopardi chiude la riflessione con tre massime le quali, a suo dire, sono «ultimo frutto ed apice della più moderna e profonda, e della più perfetta o perfettibile filosofia che possa mai essere»³⁰. Queste sentenze sono: *l'uomo non è fatto per sapere; la cognizione del vero è nemica della felicità; la ragione è nemica della natura*³¹.

È ormai evidente come il pensiero pedagogico sia condizionato dal nodo dell'infelicità e del perfezionamento. Non meno palese, al riguardo, è l'influenza del primo Rousseau, l'autore del *Discorso sulle scienze e sulle arti*³². Più volte Leopardi ha notato che l'uomo ha perso la felicità quando si è separato dalla natura, lasciandosi sedurre da bisogni e desideri sempre più grandi. Con ironia e lucidità ha svelato come l'arte e la civilizzazione abbiano alterato la vita, rendendola senz'altro più infelice.

L'uomo, mediante ciò che si chiama perfezionamento, e io chiamo corruzione, s'è posto in relazione con tutto il mondo, s'è procurata un'infinità di bisogni ec. ec. ha dovuto con infinite difficoltà ridurre tutte le cose a uno stato idoneo al suo servizio; e le stesse cose che la natura avea destinate al suo uso, non es-

²⁸ *Zibaldone*, p. 375 (3 dicembre 1820).

²⁹ *Zibaldone*, p. 637 (10 Febbraio 1821).

³⁰ *Zibaldone*, p. 638 (10 Febbraio 1821).

³¹ In corsivo nel testo.

³² Nel *Discorso sulle scienze e sulle arti*, pubblicato nel 1750 sul *Mercur de France*, Rousseau sostiene che il progresso delle arti, della scienza e delle lettere ha reso l'umanità più infelice. Va precisato come, a differenza di altri, tale testo rousseauiano non compaia nella biblioteca di casa Leopardi, dov'è però presente *Les pensées de J.-J. Rousseau*, un corposo florilegio in due volumi. La biblioteca di Monaldo non è comunque l'unico luogo in cui Leopardi ha compiuto le sue letture.

sendo più buone a servirlo nel suo nuovo stato, ha dovuto, parte abbandonarle, parte ridurle a una condizione diversissima ed anche opposta alla naturale³³.

Questo è il tanto agognato perfezionamento: nient'altro che una forma di corruzione. Del resto l'uomo, alterandosi, «ha trovato la natura imperfetta per lui. Ciò vuol dire ch'egli non s'è dunque perfezionato, ma corrotto; ciò vuol dire che egli non corrisponde più al sistema delle cose, e per conseguenza ch'egli è in uno stato vizioso»³⁴. Nel volersi affinare sempre più, l'uomo ha rincorso un illusorio dominio e si è via via straniato dalla natura che è *perfetta maestra* e, nel separarsene, l'ha trovata «renitente, ripugnante, mal disposta a' suoi vantaggi, a' suoi piaceri, a' suoi desiderii, a' suoi fini»³⁵; senonché, la civiltà e il perfezionamento hanno reso l'uomo sempre più infelice.

Quanto più egli s'avanza verso la sognata perfezione del suo essere tanto meno si trova in armonia colle cose quali elle sono, e gli conviene, raddoppiando proporzionatamente l'arte, e vincendo sempre maggiori difficoltà, cambiar le cose, e farle essere diversamente. Quanto più l'uomo è perfetto, cioè in armonia col sistema delle cose esistenti, e di se stesso, tanto più gli è difficile e faticoso il vivere, e l'esser felice³⁶.

Leopardi è ben consapevole dell'impossibilità di un ritorno al passato. La sua esaltazione dell'antico³⁷ non è una fuga dal presente, ma una mera predilezione culturale, il cui sostegno teorico aiuta a chiarificare l'avversione al progresso. Come nota Salvatore Natoli, quando celebra l'umanità fanciulla Leopardi la rappresenta come «un paesaggio d'Arcadia, di nostalgia. Tutto ciò può essere anche vero, ma non è meno vero che lo stato naturale di cui parla Leopardi è soprattutto una figura pedagogica, denuncia un errore della specie, il delirio che sottende l'idea arbitraria di perfezionamento, la filosofia dell'emancipazione incondizionata»³⁸. Queste parole invitano a guardare l'educazione più estesamente, inserendola nel più ampio movimento del divenire umano.

È da segnalare come la sfiducia verso il perfezionamento, almeno in parte, faccia il paio con il suo scetticismo verso l'educazione, aiutando perciò a spiegarne il movente teorico. Vi è dunque, in Leopardi, uno scetticismo ricorrente, rivolto sia all'impegno formativo, sia alle più generali attività umane. A essere più precisi, è bene distinguere fra progresso sociale e progresso

³³ Zibaldone, p. 1559 (25 Agosto 1821).

³⁴ Zibaldone, p. 1560 (25 agosto 1821).

³⁵ Zibaldone, p. 1561 (25 agosto 1821).

³⁶ Zibaldone, p. 1562 (25 agosto 1821).

³⁷ Il vagheggiamento e la mitizzazione dei tempi più antichi trovano la più alta espressione poetica nei due canti – VII e VIII – *Alla primavera o delle favole antiche*, del gennaio 1822 e *Inno ai Patriarchi, o de' principii del genere umano*, composto nel luglio 1822.

³⁸ S. Natoli e A. Prete, *Dialogo su Leopardi. Natura, poesia, filosofia*, Milano, Mondadori, 1998, p. 140.

tecnico, evitando di farne un'unica questione³⁹; ma l'esame di questo punto condurrebbe lontano, implicando un inquadramento storiografico e una ricognizione complessiva delle diverse tensioni ideologiche. Va comunque notato come il pensiero pedagogico confluisca ora in una speculazione più ampia e concorra a delineare una teoria critica della società, di cui costituisce un vero caposaldo.

L'antipedagogia è altresì palese quando Leopardi esamina la relazione educativa, realtà verso cui è molto sensibile e nella quale, peraltro, coglie a fondo tutta la tensione fra le due parti. Va subito rilevato un punto. Per ben formare un giovane è bene che l'educatore sia stato a sua volta ben formato. Ciò avviene molto di rado, cosicché tutta l'opera è minata *ab imis* e si perpetua un circolo vizioso. Come puntualizza nei *Pensieri*, «La maggior parte delle persone che deputiamo a educare i figliuoli, sappiamo di certo non essere state educate. Né dubitiamo che non possano dare quello che non hanno ricevuto, e che per altra via non si acquista»⁴⁰. Ma non è solo, la sua, un'accusa sprezzante verso maestri poco capaci o impreparati⁴¹. Non meno criticabile è la relazione educativa per la sua dialettica fallace, viziata da un'incomprensione di fondo. Ne segue, quasi sempre, l'uso di un metodo inadeguato, così da pregiudicare l'esito formativo.

Leopardi esclude che fra l'anziano e il giovane sia possibile un dialogo franco, leale, amichevole. Vi è un frammento dello *Zibaldone* dove questo “corto circuito” fra le generazioni è precisato con la consueta chiarezza.

Il gran torto degli educatori è di volere che ai giovani piaccia quello che piace alla vecchiezza o alla maturità; che la vita giovanile non differisca dalla maturità; di voler sopprimere la differenza di gusti di desiderii ec., che la natura invincibile e immutabile ha posta fra l'età de' loro allievi e la loro, o non volerla riconoscere, o volerne affatto prescindere; di credere che la gioventù de' loro allievi debba o possa riuscire essenzialmente, e quasi spontaneamente diversa dalla propria loro, e da quella di tutti i passati, presenti e futuri; di volere che gli ammaestramenti, i comandi, e la forza della necessità suppliscano l'esperienza ecc.⁴²

Va notata nel finale, ancora una volta, una predilezione di metodo in cui è visibile l'influenza di Locke, di Chesterfield e di Rousseau. Come scelta didat-

³⁹ Su tale problema, la posizione di Leopardi è ben chiara nel *Dialogo di Tristano e di un amico* e nella *Ginestra*.

⁴⁰ X dei *Pensieri*.

⁴¹ Nel determinare questa posizione è, con tutta probabilità, presente un elemento autobiografico. I suoi educatori (V. Diotallevi, S. Sanchini e G. Torres) non lasciarono in lui un buon ricordo e ben presto non ebbero più da insegnargli niente, come ricorda Monaldo nei suoi scritti. Rileva Timpanaro che i vari precettori di casa Leopardi «non esercitarono sulla formazione della personalità leopardiana nessun influsso importante»; inoltre, l'influsso di Monaldo è stato sopravvalutato, mentre quello di Carlo Antici è da studiare con attenzione (Cfr. S. Timpanaro, *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, cit., p.142).

⁴² *Zibaldone*, p. 1473 (9 agosto 1821).

tica, l'esperienza è valutata con estremo favore, in quanto è la più confacente alla natura del giovane, anche se ciò non sempre viene compreso. A ogni modo, l'antinomia *giovane-vecchio* innerva più volte il discorso pedagogico, a cui dà una chiave di lettura sensata e feconda.

Leopardi si sofferma a lungo su tale frizione, ne precisa la dinamica e ne dà un'esaustiva illustrazione. A monte di tutto, vi è una netta divergenza di valori e di vedute, cosicché ognuno non comprende l'altro e sta chiuso nelle sue posizioni: «Il giovane deride, accusa, non concepisce, condanna i gusti, i pareri, i costumi, i desiderii ec. del vecchio, e viceversa. Tutti due s'ingannano, e nel fatto loro hanno piena ragione»⁴³.

Quest'antinomia svolge una funzione euristica, ponendosi quale strumento utile a smascherare un vero e proprio raggirio a danno del giovane. A ben vedere, l'educazione è per Leopardi una specie d'inganno, una frode ordita da chi non dispone più della giovinezza, da chi è ormai lontano da quel *tempo giovanil, quando ancor lungo la speme e breve ha la memoria il corso*⁴⁴. Animato da un'invidia profonda, il maestro vuole distogliere il giovane dai piaceri dell'età, osteggiati poiché pericolosi e contrari ai buoni costumi; al contempo, reclama onestà, ubbidienza e saggezza, ma pure fatica e sofferenza. Per dirla con una parola forte, vi è una "congiura" contro la gioventù, illustrata molto bene dal centoquattresimo dei *Pensieri*, molto corrosivo, forte nel denunciare una pedagogia già viziata in partenza, male impostata, fondata sopra un principio "maligno" e destinata, in fin dei conti, a privare del bene più prezioso, la giovinezza.

L'educazione che ricevono, specialmente in Italia quelli che sono educati (che a dir vero non sono molti), è un formale tradimento ordinato dalla debolezza contro la forza, dalla vecchiezza contro la gioventù. I vecchi vengono a dire ai giovani: fuggite i piaceri propri della vostra età, perché tutti sono pericolosi e contrari ai buoni costumi, e perché noi che ne abbiamo presi quanti più ne abbiamo potuto, e che ancora, se potessimo, ne prenderemmo altrettanti, non ci siamo più atti, a causa degli anni. Non vi curate di vivere oggi, ma siate ubbedienti, sofferite, e affaticatevi quanto più sapete, per vivere quando non sarete più a tempo. Saviezza e onestà vogliono che il giovane si astenga quanto è possibile dal far uso della gioventù, eccetto per superare gli altri nelle fatiche. Della vostra sorte e di ogni cosa importante lasciate la cura a noi, che indirizzeremo il tutto all'utile nostro. Tutto il contrario di queste cose ha fatto ognuno di noi alla vostra età, e ritornerebbe a fare se ringiovanisse: ma voi guardate alle nostre parole, e non ai nostri fatti passati, né alle nostre intenzioni. Così facendo, credete a noi conoscenti ed esperti delle cose umane, che voi sarete felici. Io non so che cosa sia inganno e fraude, se non è il promettere felicità agl'inesperti sotto tali condizioni. L'interesse della tranquillità comune, domestica e pubblica, è contrario ai piaceri ed alle imprese dei giovani; e perciò anche l'educazione buona, o così chiamata, consiste in gran parte nell'ingannare gli allievi, acciocché pospongano il comodo proprio all'altrui. Ma senza questo, i vecchi tendono naturalmente a distruggere per quanto è

⁴³ *Zibaldone*, p. 1660 (9 settembre 1821).

⁴⁴ *Alla luna*, vv. 13-14.

in loro, e a cancellare dalla vita umana la gioventù, lo spettacolo della quale aborriscono. In tutti i tempi la vecchiaia fu congiurata contro la giovinezza, perché in tutti i tempi fu propria degli uomini la viltà di condannare e perseguitare in altri quei beni che essi desidererebbero a se medesimi. Ma però non lascia d'esser notevole che, tra gli educatori, i quali, se mai persona al mondo, fanno professione di cercare il bene dei prossimi, si trovino tanti che cerchino di privare i loro allievi del maggior bene della vita, che è la giovinezza. Più notevole è, che mai padre né madre, non che altro istitutore, non sentì rimordere la coscienza del dare ai figliuoli un'educazione che muove da un principio così maligno. La qual cosa farebbe più meraviglia, se già lungamente, per altre cause, il procurare la abolizione della gioventù, non fosse stata creduta opera meritoria. Frutto di tale cultura malefica, o intenta al profitto del cultore con rovina della pianta, si è, o che gli alunni, vissuti da vecchi nell'età florida, si rendono ridicoli e infelici in vecchiezza, volendo vivere da giovani; ovvero, come accade più spesso, che la natura vince, e che i giovani vivendo da giovani in dispetto dell'educazione, si fanno ribelli agli educatori, i quali se avessero favorito l'uso e il godimento delle loro facoltà giovanili, avrebbero potuto regolarlo, mediante la confidenza degli allievi, che non avrebbero mai perduta⁴⁵.

Oltre a rinviare alla diade pedagogica *autorità-libertà*, quest'ampia illustrazione – vivida pagina di psicologia sociale e scolastica – con la sua efficacia didascalica pone in luce la contesa generazionale in tutta la sua escursione. Alla radice, vi è una diversità di vedute, valori e finalità. Ma vi è anche, nell'anziano, un'acerba invidia e un vivo rammarico che guastano la relazione, rendendola insincera e conflittuale. L'opera educativa, minata *ex ante* dall'età del maestro, è dunque tesa a tarpare, reprimere, svilire la vitalità del giovane. Non è eccessivo definire “contesa” una tale relazione ed è un merito di Leopardi averne smascherato la dinamica.

A ben considerare, la critica non si spinge più in là, ma lascia intendere quanto sia vantaggioso avere un educatore giovane o, quanto meno, alieno dall'invidia. Il punto è che la vecchiaia non solo è contraria alla giovinezza, ma è da lui guardata con ripugnanza, in quanto età di dolore e decadenza – un'età in cui è *incolume il desio, la speme estinta*⁴⁶. È un'avversione, la sua, viva, profonda, riconducibile anche al suo vivere desolato e costituente, in fondo, un vero *punctum dolens*, come evidenziano la prosa e i versi.

Giovane son, ma si consuma e perde
la giovinezza mia come vecchiezza;
la qual pavento, e pur m'è lunge assai.
Ma poco da vecchiezza si discorda
il fior dell'età mia⁴⁷.

È dunque notevole la sua insofferenza verso la vecchiaia, considerata sia nella sua datità anagrafica, sia quale strascico di un lento *excursus* di sventure, come chiarisce in un altro dei suoi *Pensieri*.

⁴⁵ CIV dei *Pensieri*.

⁴⁶ *Il Tramonto della luna*, v. 48.

⁴⁷ *Sogno*, vv. 51-57.

L'aspetto della gioia e della confidenza non è proprio che della prima età: e il sentimento di ciò che si va perdendo, e delle incomodità corporali che crescono di giorno in giorno, viene generando anche nei più frivoli o più di natura allegra, ed anco similmente nei più felici, un abito di volto ed un portamento, che si chiama grave, e che per rispetto a quello dei giovani e dei fanciulli, veramente è tristo⁴⁸.

Nel pensiero leopardiano, l'antitesi *giovane-vecchio* è dunque un *topos* privilegiato e si può convenire con Walter Binni, quando nota che «Leopardi costantemente esalta il fervore, la pienezza, la purezza della giovinezza e costantemente esprime l'orrore del declino di quella nella maturità e nel rapido avvento della vecchiaia»⁴⁹. Si tratta di un'età negativa, carica di amarezza e rimpianto, verso cui bisogna provare orrore. Un punto, questo, condiviso dai critici e senz'altro nodale per cogliere il significato più autentico della sua pedagogia. Come osserva Cesare Luporini «La vecchiaia è turpe per Leopardi, soprattutto la vecchiaia moderna, iperegoistica. La giovinezza rimarrà sempre per lui un valore positivo, nella sua stessa irrevocabilità esistenziale; e anche quando risulterà che in essa "ogni ben di mille pene è il frutto". Questo orrore per la vecchiaia è ineludibile in Leopardi. Essa è per lui quasi un riassunto di tutti i mali e affanni che investono l'uomo (reali o immaginari non importa)»⁵⁰.

Alla luce di tale concezione, è evidente come l'antinomia *giovane-vecchio*⁵¹ sia tutt'altro che conciliabile e come la didattica ne sia viziata in profondità; ma è pure l'intera pedagogia leopardiana a subire a fondo il peso di una tale difficoltà.

Questo contrasto, inoltre, non riceve attenuazione⁵² e permane in tutta la sua radicalità, rendendo l'educare ancor più insensato e problematico. A questo punto è facile notare, su tale posizione, l'ombra del suo percorso formativo, svolto a contatto di maestri aventi un esiguo spessore e una mentalità tutt'altro che liberale. Basta citare la figura di Giuseppe Torres, precettore gesuita già maestro del conte Monaldo. Non può poi non stupire tanta radicalità, poiché Leopardi era un conoscitore profondo e un ammiratore della classicità, di un mondo che ha tributato la più alta deferenza alla figura del maestro e a quanto essa incarna: saggezza, sapienza, autorevolezza – si pensi solo a due figure, Socrate e Pitagora. Forse per via del suo fortunato autodidattismo, Le-

⁴⁸ LXXX dei *Pensieri*.

⁴⁹ W. Binni, *La protesta di Leopardi*, Firenze, Sansoni, 1973, p. 17.

⁵⁰ C. Luporini, *Leopardi progressivo*, Roma, Editori Riuniti, 1996, p. 112.

⁵¹ Leopardi utilizza altrove un'antitesi similare, ugualmente importante per decifrare il suo discorso pedagogico, quella *fanciullo-adulto*.

⁵² Costituiscono eccezione sia il pensiero in cui considera fondata l'amicizia fra un giovane e un uomo già disingannato del mondo (*Zibaldone*, p. 104), sia quello in cui ritiene non duratura l'amicizia fra giovani, mentre è più facile tra un giovane e un vecchio o un "provetto" (*Zibaldone*, p. 4482).

opardi sembra non volere tenere in gran conto il beneficio formativo recabile da una guida più attempata.

Ancora una volta, è così confermato il tono di scetticismo e pessimismo che permea il discorso; va però ribadito che questo carattere, nel quale si suole identificare *in toto* Leopardi, è sì distintivo, ma non esclusivo. Vale a dire che in altre *tranches* pedagogiche spiccano tonalità di fondo come l'ironia, la leggerezza, l'indignazione, così come l'impegno sociale e lo zelo descrittivo.

* * *

Alla luce di quanto esposto finora, non si può non definire “antipedagogico” questo teorizzare. Non si tratta certo di un'antipedagogia *avant-lettre*, antesignana del movimento contestativo che dopo un secolo e mezzo avrebbe fatto parlare di sé. È invece, la sua, una pedagogia *anti*, in quanto innervata da un'elevata tensione oppositiva, così da svolgersi *ex adverso*, lungo una linea contraria al corso dominante. Una tensione, questa, non limitata all'elaborazione pedagogica, ma avente un suo tratto più generale. Come nota Bruno Biral, quello leopardiano è un pensiero «che si sviluppa imperterrita, audace, che non teme le conseguenze più ardite, le affermazioni più sconvolgenti: non teme di essere provocatorio e di mettersi contro le idee dominanti del suo tempo»⁵³.

Il discorso pedagogico è quindi svolto in senso anticonvenzionale, in pieno accordo con la sua visione della società e del mondo, cioè «quella lega di birbanti contro gli uomini da bene, e di vili contro i generosi»⁵⁴, un mondo in cui bisogna difendersi e nel quale si prova un intenso disagio. Un'antipedagogia, quindi, avversativa e antagonista, nel senso di preferire non già un'integrazione, bensì un distacco da una realtà sociale così fatta, di per sé disprezzabile, poiché ostile alla felicità e al benessere umano. Non solo. Nel suo prender forma, questo pensiero risente del clima politico e culturale all'epoca dominante, l'ideologia della Restaurazione. Dinanzi a questa, la personalità di Leopardi, forte e reattiva, non poteva non provare ostilità e insofferenza⁵⁵, favorendo così un simile teorizzare.

Un'antipedagogia da vedere, inoltre, del tutto congruente al suo mitizzare la fanciullezza – età felice, spensierata, che si pasce ancora di beate illusioni; anche se destinata presto a ravvedersi dinanzi al «serraglio di disperati»⁵⁶ e all'imbroglio del vivere. A ben valutare il discorso, l'apologia della *stagion lieta* è un modulo dominante, cui fa da *pendant* quest'avversione allo studio, alla ragione e, più in generale, al “congegno” del mondo adulto. Non sorprende,

⁵³ B. Biral, *La posizione storica di Giacomo Leopardi*, Torino, Einaudi, 1974, p. 139.

⁵⁴ *I dei Pensieri*.

⁵⁵ Il pensiero politico di Leopardi è ben delineato nel saggio di Luigi Salvatorelli, *Il pensiero politico italiano dal 1700 al 1870*, Torino, Einaudi, 1941. Si veda pure il volume di Fabio Russo, *Leopardi politico o della felicità impossibile*, Roma, Bulzoni, 1999.

⁵⁶ Locuzione usata nel *Frammento sul suicidio*.

perciò, la posizione di fondo non solo scettica e sfiduciata, ma altresì ostativa a un educare quale attività preparatoria/funzionale a un sistema in cui non crede. Va da sé che l'educazione, per Leopardi, dovrebbe fondarsi *non* sulla ragione che distrugge gli ameni inganni, né sulla consueta istruzione libresca, bensì sulla natura, lo slancio, le illusioni e l'entusiasmo; anche se, al riguardo, non elabora alcunché, né indica una minima traccia da seguire, a parte l'unica parentesi⁵⁷ dell'educazione civile della gioventù italiana. Questa linea di teoresi, difatti, non va oltre il piano dei principi di fondo e non punta a ideare formule didattiche nuove, né metodiche alternative.

A conclusione di questa ricognizione nell'antipedagogia, va segnalato come tale modalità di svolgere il discorso, benché non seguita da una formulazione propositiva, abbia comunque una sua portata di teoricità e sia degna della più attenta considerazione. Né si può accusare la mancanza di una *pars construens*, esigenza pregiudiziale, questa, che perde valore all'interno di un discorso più complessivo. La tensione avversativa è perciò da contestualizzare e giudicare dentro il suo più ampio quadro pedagogico, il quale, a ben vedere, è inclusivo sia di componenti osservative e descrittive, sia di non esigui elementi di pedagogia pratica. Non si può non rilevare, però, la totale assenza di una sistemazione d'insieme nonché di una connessione organica fra le varie parti, ciò che rende la pedagogia di Leopardi senz'altro mal definita sul piano epistemologico. Volerla giudicare per il suo essere o non "sistematica" è però un'ingenuità improponibile, specie se si tiene a mente un punto: il poeta di Recanati aveva altre ambizioni e altri interessi speculativi. Per quanto fruttuoso, l'incontro con la pedagogia è favorito per lo più da questioni eterogenee e avviene perciò *in itinere*, là dove altre priorità e istanze – sia teoretiche sia artistiche – offrono lo spunto per l'incursione tematica.

Anziché valutare una teoria per il suo essere "completa", aderente a canoni più o meno "codificati" e ricalcante modelli pedagogici classici, è bene valutarla, invece, per il valore e la profondità di idee e intuizioni. Con questo criterio di giudizio, la pedagogia *sui generis* di Giacomo Leopardi rivela un'acutezza di sguardo notevole, tale da poterlo affiancare a quello dei pedagogisti a pieno titolo.

⁵⁷ Anche l'educazione al saper vivere non costituisce per Leopardi l'educazione ideale, ma soltanto una modalità difensiva e di adattamento al mondo, finalizzata a subire un danno minore.

Leopardi educatore degli Italiani: i giovani e la coscienza civile. Annotazioni

Michele Zedda

Fra le diverse forme assunte dalla pedagogia di Leopardi, è degna di nota una linea teorica venata da un possibilismo di fondo e non priva di ricadute concrete. L'educazione dei giovani italiani è, a ben vedere, un caso a parte nel discorso leopardiano. Più precisamente, costituisce una risposta pratica a una questione specifica; e si tratta di una risposta *more paedagogico* perché al problema italiano Leopardi può fornire *questo* tipo di sussidio. È il quadro storico, il contesto politico a esigere una mobilitazione pragmatica, come conferma la cultura italiana del tempo, tutta polarizzata in senso nazionalistico e risorgimentale. Anche nel caso di Leopardi vi è un movente patriottico¹ a base dello sforzo teorico e la pedagogia che ne discende è, come dire, un nucleo a sé, delimitato anzitutto nella tematica. Non è una riflessione ingranata in un sistema complessivo e costituisce quindi un mero segmento, una *tranche* del discorso pedagogico. A dispetto di un Leopardi altrove poco fiducioso nell'educazione, il suo pensiero è qui senz'altro più possibilista. Non è infatti, questa, una linea teorica difensiva, volta a evitare gli urti del mondo e a lenire la sofferenza esistenziale, bensì una concezione attiva, quanto mai convinta e animata da un forte slancio ideale; cosicché il discorso pedagogico esibisce una diversa tonalità, qualificandosi sia per il preciso richiamo al contesto storico-culturale, sia per la validità pragmatica.

* * *

Davanti a un vistoso degrado morale, a un'Italia non ancora unificata e sempre gravata da tanti mali atavici, dinanzi a una gioventù fiacca, imbellè, senza ideale di patria né fierezza, il poeta marchigiano esprime il più vivo disappunto. Al contempo, vuole però dar credito ai giovani italiani. Punta quindi sulla reazione, sull'orgoglio e s'impegna in uno sforzo di formazione civile, con la speranza di far germogliare una nuova sensibilità.

¹ Il pensiero politico di Leopardi è ben delineato nel saggio di L. Salvatorelli, *Il pensiero politico italiano dal 1700 al 1870*, Einaudi, Torino, 1941. Si veda pure il volume di Fabio Russo, *Leopardi politico o della felicità impossibile*, Bulzoni, Roma, 1999.

Molto vivace nei primi tempi, questa tensione propulsiva è comprensibile se si considera l'evoluzione del suo pessimismo. Leopardi è ancora convinto che l'infelicità sociale sia un fatto storico, rimediabile con la costruzione di una società diversa e più libera. Si è dunque nella fase del così detto "pessimismo storico", databile intorno agli anni venti² e anteriore a quello "cosmico". Vi è insomma una sincera fiducia in un'azione formativa capace di modificare la società italiana. Ne deriva una quantità di pensieri, di proposte e, nell'insieme, si delinea un ambito a sé del discorso pedagogico, qua slegato dalla condizione esistenziale e dal più ampio problema di un'umanità sofferente; sicché la pedagogia leopardiana, per via della specificità tematica, esibisce ora una fisionomia più definita.

A un primo esame, colpisce l'entità dell'impegno profuso. Un impegno davvero notevole, fondato sulle sue migliori abilità retoriche, come ben chiarisce un passo zibaldoniano del luglio 1821.

Così a scuotere la mia povera patria, e secolo, io mi troverò avere impiegato le armi dell'affetto e dell'entusiasmo e dell'eloquenza e dell'immaginazione nella lirica, e in quelle prose letterarie ch'io potrò scrivere; le armi della ragione, della logica, della filosofia ne' Trattati filosofici ch'io dispongo; e le armi del ridicolo ne' dialoghi e novelle Lucianee ch'io vo preparando³.

Non è abusivo definire "pedagogico" questo impegno civile, in quanto l'agognata riscossa può aver luogo solo se la gioventù italiana è ben guidata, educata, indirizzata al nobile scopo. Non solo. Per Leopardi bisogna far leva sulla coscienza di tutti i cittadini, come le madri, i politici e le *élites* borghesi. Ne segue un'opera formativa svolta a tutto tondo e affidata al suo migliore arsenale dialettico.

A ben valutare, il discorso pedagogico, qua lontano dal piano astratto e atemporale, assume una marcata valenza pragmatica; ma ciò non deve stupire, in quanto la trattazione del tema educativo è occasionata dal contingente. Non a caso, sono frequenti i richiami al contesto storico-culturale e la riflessione pedagogica prende forma in relazione alle vicende italiane del primo Ottocento.

Questo filone pedagogico è da vedere nel suo duplice aspetto. Uno senz'altro più pratico, esortativo, rivolto perlopiù ai giovani e alle madri, finalizzato a risvegliare la coscienza nazionale, a innescare una reazione salutare. L'altro più giocato sul piano speculativo. Leopardi svolge difatti una lucida analisi

² Un'utile precisazione in tal senso viene da Sebastiano Timpanaro: «Il cosiddetto "pessimismo storico" di questa prima fase non è, a rigore, ancora pessimismo, cioè non si è ancora assolutizzato ed eretto a sistema. È piuttosto vivissima insofferenza dell'atmosfera stagnante dell'Italia e dell'Europa della Restaurazione, vagheggiamento di una società repubblicana, libera da superstizioni mortificanti e da ascetismo ma anche da eccessi di razionalismo e di raffinatezza, capace di vivere una vita intensa sotto l'impulso di energiche e magnanime illusioni» (cfr. Timpanaro S., *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Nistri-Lischi, Pisa, 1969, p. 153).

³ *Zibaldone*, p. 1394 (27 luglio 1821).

teorica, una diagnosi sociale con cui pone a nudo difetti e debolezze di un popolo non ancora maturo. Questo studio critico ha un alto valore *informativo* per la classe dirigente, cui va imputata la responsabilità morale dell'educazione del popolo. Vi è di certo, in tutto ciò, molta pedagogia e il discorso si salda con quello politico, così da potersi cogliere due linee d'intervento confluenti e sinergiche. Anzi, in alcuni punti la convergenza è così forte da non distinguersi un confine netto fra il politico e il pedagogico.

Questo pensiero è localizzabile anzitutto negli anni giovanili, fino al 1821, con una serie di componimenti dove il tema civile-nazionale è dominante. A parte le prime posizioni, ancora condizionate a fondo dalle idee di Monaldo⁴, come comprova *Agl'italiani. Orazione in occasione della liberazione del Piceno* (1815)⁵, il giovane Leopardi acquista ben presto una più matura consapevolezza. Influenzato dal pensiero di Alfieri e del liberale Giordani, prova un impeto eroico e si risolve a servire la causa italiana con fermezza e passione. Questo stato d'animo⁶ è ben visibile in una lunga lettera del 1817 a Giordani, nella quale, dopo aver manifestato la sua avversione per Recanati, sostiene «mia patria è l'Italia per la quale ardo d'amore, ringraziando il cielo d'avermi fatto Italiano»⁷.

Quel che serve è risvegliare la coscienza nazionale in vista di una riscossa. Da qui tutto il suo impegno, profuso in senso poetico-morale. Fra i componimenti animati da tale impulso, sono del 1818 sia il *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica*, sia le canzoni *All'Italia* e *Sopra il monumento di Dante che si preparava in Firenze*. Sulla stessa linea, è la canzone *Ad Angelo Mai, quand'ebbe trovato i libri di Cicerone della Repubblica* (1820), mentre seguono di un anno sia *Nelle nozze della sorella Paolina*, sia *A un vincitore nel pallone*. Sono da includere anche due abbozzi: *Argomento di una Canzone sullo stato presente dell'Italia* nonché *Dell'educare la gioventù italiana*⁸ le cui

⁴ Il condizionamento di Monaldo è limitato solo al primissimo Leopardi. La tesi di un Leopardi "monaldesco", sostenuta in particolare da Croce, è ormai superata.

⁵ Leopardi rivela qua il suo precoce misogallismo. È contro Napoleone ed esalta gli ideali della Restaurazione. Propende inoltre per forme di paternalismo e di legittimismo, riponendo la pace e la felicità del popolo «nell'amministrazione paterna di Sovrani amati e legittimi» (cfr. *Agl'italiani*, in *Tutte le opere* [a cura di W. Binni], Sansoni, Firenze, 1969, vol. I, p. 872).

⁶ Sul titanismo leopardiano, si rimanda all'accurato saggio di Umberto Bosco, *Titanismo e pietà in Giacomo Leopardi*, Le Monnier, Firenze 1957, nel quale lo studioso ricostruisce, dall'iniziale alfierismo, la storia interna di questo atteggiamento più o meno eroico o consolato.

⁷ Lettera a Pietro Giordani, Recanati, 21 Marzo 1817.

⁸ Leopardi si limita in questo abbozzo a stilare una serie di punti da sviluppare. Fra i più significativi, figurano i seguenti: incitare padri e madri a generare figli forti, educandoli a pensieri e ideali grandi oltreché all'amor di patria; necessità di ricordare i fatti passati, di svincolarsi dai pregiudizi, di liberare il collo dal giogo, di far risorgere l'amor della patria; i genitori ricordino che *fortes creantur fortibus et bonis*; valore esemplificativo dei padri e delle madri del mondo antico; le amanti spronino i loro uomini alle imprese di guerra; richiamo alle donne di Sparta; esempio di Pantea e di Virginia.

idee traggono spunto dalle nozze – solo previste, ma non celebrate – della sorella Paolina. A questi lavori sono da aggiungere il mirabile *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani*, steso nel 1824, vero capolavoro di analisi sociale e antropologica; le non esigue nozioni disperse nel corpo dello *Zibaldone* oltreché la *Palinodia* dedicata al Capponi, i *Nuovi credenti* e i *Paralipomeni*, nei quali è ben viva e pungente la polemica contro le élites italiane, incapaci di promuovere un'autentica formazione civile. Né vanno dimenticate le *Operette morali*, con il loro tono satirico e moralistico, finalizzato a sferzare la coscienza del lettore.

Per dare un'idea di un così intenso *pathos* esortativo, si veda la canzone *All'Italia*, in cui Leopardi delinea lo stato deplorabile di un paese grande nel passato, ma ora inerme, incatenato e piangente. Un paese ormai caduto «da tanta altezza in così basso loco». Un'Italia che nel passato fu *donna*, mentre ora è solo una *povera ancella*, i cui figli combattono altrove, asserviti a comandi stranieri. Esempolari, in tal senso, alcuni versi.

Dove sono i tuoi figli? Odo suon d'armi
e di carri e di voci e di timballi:
in estranie contrade
pugnano i tuoi figlioli.
Attendi, Italia, attendi. Io veggio, o parmi,
un fluttuar di fanti e di cavalli,
e fumo e polve, e luccicar di spade
come tra nebbia lampi.
Né ti conforti? e i tremebondi lumi
piegar non soffri al dubitoso evento?
A che pugna in quei campi
l'itala gioventude? O numi, o numi:
pugnan per altra terra itali acciari⁹.

Non può non colpire, in queste parole, tutta l'amarezza per i giovani d'Italia impegnati oltralpe, ma pure il non rassegnarsi a un crepuscolo senza speranza. Leopardi crede con fermezza in un risveglio, in uno scatto d'orgoglio e tenta perciò di stimolare la gioventù con le armi a sua disposizione, in primo luogo con esortazioni accorate.

Validi esempi di tale volontà compaiono nel finale del *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica*, quando sprona i giovani a non cedere a nessun'altro quel primato da sempre detenuto nel campo artistico e letterario. Un primato – l'unico rimasto – da conservare comunque, sia pure in un quadro disastroso.

Soccorrete, o Giovani italiani, alla patria vostra, date una mano a questa afflitta e giacente [...] perduta la signoria del mondo e la signoria di se stessa, perduta la gloria militare, fatta in brani, disprezzata oltraggiata schernita da quelle genti che distese e calpestò, non serba altro che l'imperio delle lettere e

⁹ All'Italia, vv. 41-53.

arti belle, per le quali come fu grande nella prosperità, non altrimenti è grande e regina nella miseria¹⁰.

Nel polemizzare con il romanticismo, Leopardi rivendica la grandezza della nostra cultura e invita i giovani a esserne fieri, esortandoli a evitare ogni cedimento esterofilo: «Questa patria, o Giovani italiani, considerate se vada sprezzata e rifiutata, vedete se sia tale da vergognarsene quando non accatti maniere e costumi e lettere e gusto e linguaggio dagli stranieri...»¹¹. È evidente, anche ora, la viva tensione nazionalistica tutta modulata in senso educativo e quanto mai decisa a scommettere sulla gioventù italiana. Va pure notato, in questo *Discorso*, come la dialettica formativa non si svolga secondo norma, cioè fra adulto e giovani, bensì tra pari, data l'età del poeta¹². Leopardi è cosciente di tale propizia contingenza e non manca di segnalarla: «Sono coetaneo vostro e condiscipolo vostro, ed esco dalle stesse scuole con voi, cresciuto fra gli studi e gli esercizi vostri, e partecipe de' vostri desideri e delle speranze e de' timori»¹³. Una circostanza, questa, che per sua convinzione pedagogica dà senz'altro più forza alla persuasione. Nell'esaminare la posizione critica sostenuta nel *Discorso*, Walter Binni pone in evidenza la via seguita da Leopardi al fine di perorare la causa patriottica: «La passione nazionale e la volontà di riportare il discorso estetico in un quadro più vasto di ripresa culturale e civile italiana e di far valere la poesia come forza di rigenerazione patriottica si esplicitano nel finale enfatico, ma tutt'altro che convenzionale, del *Discorso*, rivolto significativamente ai "giovani" italiani»¹⁴.

Sulla medesima linea di impegno civile, sono pure le due canzoni *Sopra il monumento di Dante*, del 1818, e *Ad Angelo Mai*, composta nel 1820, nelle quali l'amarezza per un'Italia dal glorioso passato è sempre molto viva. Non più ai giovani, ma alle madri italiane si volge l'esortazione nel 1821, con la canzone *Nelle nozze della sorella Paolina*, i cui motivi figurano altresì nell'abbozzo *Dell'educare la gioventù italiana*. A Paolina, così come a tutte le madri, è rivolto un appello accorato: è necessario generare, allevare e formare figli non "codardi", ma forti, virtuosi, atti a ribaltare, un domani, la situazione dell'Italia.

Donne, da voi non poco
La patria aspetta; e non in danno e scorno
Dell'umana progenie al dolce raggio
Delle pupille vostre il ferro e il foco
Domar fu dato¹⁵.

¹⁰ *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica*, in *Tutte le opere*, cit., I, p. 946.

¹¹ *Ivi*, p. 947.

¹² Leopardi compone il *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica* all'età di venti anni.

¹³ *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica*, cit., p. 947.

¹⁴ W. Binni, *La protesta di Leopardi*, Sansoni, Firenze, 1973, p. 35.

¹⁵ *Nelle nozze della sorella Paolina*, vv. 31-35.

Quest'educazione materna ha il dovere di dare «forti esempi» ai figli, mirando alla virtù, al coraggio, al compimento di azioni nobili e generose: «Madri d'imbelle prole / v'incresca esser nomate»¹⁶. Leopardi assegna un ruolo formativo di prim'ordine alle madri italiane, affinché riescano a governare «la santa fiamma di gioventù»; e individua così un'ulteriore sponda verso cui dirigere e far fruttare lo sforzo educativo.

L'ideale patriottico è ben vivo anche nella canzone *A un vincitore nel pallone*, in cui esalta la vitalità e l'esercizio fisico, temi pedagogici a lui molto cari e svolti pure in tanti luoghi dello *Zibaldone*. Il gioco del pallone, nel quale il «bennato garzone» è campione, dà l'occasione per elogiare sia la vitalità eroica, sia il vivere intenso e virile, contrario all'ozio: «Te rigoglioso dell'età novella / Oggi la patria cara / Gli antichi esempi a rinnovar prepara»¹⁷. Una cosa è sicura: Leopardi ripone le sue speranze nei giovani. Sono soltanto loro a poter capovolgere la situazione, purché siano animati da un impulso eroico, da una vera e profonda passione nazionale. Ne segue l'esigenza di educarli alla coscienza della grandezza perduta. Di educarli, perciò, in senso patriottico; ed è senz'altro, questo, un nodo pedagogico che lo impegna a fondo, in un giro di pensieri prolungato e ripetuto.

Per una disamina più completa, è bene precisare quanto si frappona a questa educazione. Leopardi è consapevole di quanto sia vitale l'amor di patria e ne individua il peggior nemico nella filosofia moderna. Come chiarisce nello *Zibaldone*, la salvaguardia della libertà delle nazioni «non è la filosofia né la ragione, come ora si pretende che queste debbano rigenerare le cose pubbliche, ma le virtù, le illusioni, l'entusiasmo, in somma la natura, dalla quale siamo lontanissimi»¹⁸. Va denunciata, in particolare, l'idea di un amor patrio illusorio¹⁹, come rileva in questo pensiero.

Ed ecco un'altra bella curiosità della filosofia moderna. Questa signora ha trattato l'amor patrio d'illusione. Ha voluto che il mondo fosse tutta una patria, e l'amore fosse universale di tutti gli uomini [...]. L'effetto è stato che in fatti l'amor di patria non c'è più, ma in vece che tutti gli individui del mondo riconoscessero una patria, tutte le patrie si son divise in tante patrie quanti sono gl'individui, e la riunione universale promossa dalla egregia filosofia s'è convertita in una separazione individuale²⁰.

Anziché riderne e ritenerlo vano, l'amor di patria è invece basilare e va coltivato con molta cura nei cittadini. A ben considerare, il problema pedagogico è al contempo una questione politica e, non a caso, Leopardi chiama in causa la responsabilità dei governanti. A questi e non ad altri va imputato il degrado

¹⁶ *Ivi*, vv. 61-62.

¹⁷ *A un vincitore nel pallone*, vv. 11-13.

¹⁸ *Zibaldone*, p. 115 (7 Giugno 1820).

¹⁹ Leopardi manifesta qui una totale avversione nei confronti del razionalismo e del cosmopolitismo della cultura illuministica.

²⁰ *Zibaldone*, p. 149 (3 Luglio 1820).

italiano; e proprio da qui bisogna partire. Con alcuni gesti ben pensati, con qualche modifica dall'alto, il popolo potrebbe risvegliarsi, sentire l'amor patrio e, quindi, operare un salutare cambiamento. Al riguardo, è da notare un altro passo zibaldoniano prefigurante uno scenario favorevole.

Se i principi risuscitassero le illusioni, dessero vita e spirito ai popoli, e sentimento di se stessi; rianimassero con qualche sostanza, con qualche realtà gli errori e le immaginazioni costitutrici e fondamentali delle nazioni e delle società; se ci restituissero una patria, se il trionfo, se i concorsi pubblici, i giuochi, le feste patriottiche, gli onori renduti al merito, ed ai servigi prestati alla patria tornassero in usanza; tutte le nazioni certamente acquisterebbero, o piuttosto risorgerebbero a vita, e diverrebbero grandi e forti e formidabili. Ma le nazioni meridionali massimamente, e fra queste singolarmente l'Italia e la Grecia (purché tornassero ad essere nazioni) diverrebbero un'altra volta invincibili²¹.

Leopardi, dunque, non si limita a esortare i giovani e le madri d'Italia, ma spinge più avanti l'impegno patriottico, esaminando i vari modi per formare una gioventù forte e virtuosa. Nei giovani vi è molto entusiasmo il quale va però apprezzato e potenziato, in vista di un amor patrio non disgiunto da virtù civica. Cosicché i governanti dovrebbero agire com'era uso nei tempi antichi, tenendo in gran conto il fervore giovanile, per valorizzarlo con una serie di premi e incentivi. Nell'educazione nazionale, questo è un punto decisivo, da focalizzare meglio e a cui Leopardi dà un contributo preciso: «L'ardor giovanile, cosa naturalissima, universale, importantissima, una volta entrava grandemente nella considerazione degli uomini di stato. Questa materia vivissima, e di sommo peso, ora non entra più nella bilancia dei politici e dei reggitori, ma è considerata appunto come non esistente»²². A quanto pare, discorso pedagogico e discorso politico, animati da un analogo tono propulsivo, sono qua unificati e trovano il punto di confluenza in una gioventù da meglio indirizzare.

L'ardore giovanile è la maggior forza, l'apice, la perfezione, l'ἀχμή della natura umana. Si consideri dunque la convenienza di quei sistemi politici, nei quali l'ἀχμή dell'uomo, cioè l'ardore e la forza giovanile, non è punto considerata, ed è messa del tutto fuori del calcolo, come ho detto in altro pensiero²³.

Pertanto, si è dinanzi a un problema sia politico sia pedagogico; in fondo, per ben governare i cittadini non si può fare a meno dell'educazione, così come questa, nel suo pensarsi e proporsi, non può tralasciare il momento della formazione civica. Del resto, definire tale questione "politica" o "pedagogica" è più un problema di semantica che di aderenza alla realtà.

A questo punto, è ben chiara tutta l'entità del suo impegno civile. Un impegno vero, intenso, in piena linea con la sua propensione per l'eroismo e l'azione

²¹ *Zibaldone*, p. 1026 (10 Maggio 1821).

²² *Zibaldone*, pp. 195-196 (1 Agosto 1820).

²³ *Zibaldone*, pp. 1169-1170 (15 Giugno 1821).

magnanima. Non a caso, Leopardi guarda con sospetto la fredda ragione, in quanto genera il calcolo e l'egoismo. Nel giudizio di Cesare Luporini, questo impegno è così profondo da sovrastare altre spinte del suo pensiero: «La posizione superiore, filosofica, speculativa, sta certamente nel fondo della concezione di Leopardi, ma non gli è sufficiente, è anzi per lui secondaria, perché egli si sente soprattutto impegnato di fronte alla propria epoca, un combattente in essa, e la presa di posizione dinanzi ai suoi tempi è per lui, di gran lunga, il problema più importante e urgente, più travagliato e drammatico»²⁴. Parole, queste, senz'altro condivisibili che rinviano alla dimensione più pedagogica del suo impegno. È giusto riconoscere a Leopardi un'elaborazione finalizzata al mutamento e, perciò, formativa, edificante, volta a scuotere le coscienze, a porre in quota la virtù, l'eroismo, l'amor di patria, così come, del resto, è sempre stato nell'antichità. Pertanto, il problema pedagogico coincide ora con l'individuare i modi più validi per spronare i giovani italiani; un obiettivo a cui tende, in prima linea, la sua poetica.

L'impegno però non si limita a più esortazioni accorate, ma si attua pure sul piano speculativo, la cui più alta, compiuta espressione è il *Discorso* del 1824. Leopardi analizza con cura vizi e usanze del popolo italiano, ne svolge una ricognizione lucida e formula una diagnosi, la cui sostanza pedagogica è duplice. Da un lato risiede nel valore di denuncia, di monito per ogni cittadino e, in particolare, per le classi agiate; dall'altro va vista nel suo aspetto funzionale, diagnostico e, per così dire, *preparatorio*, nel senso di dare precise informazioni su cui basare un eventuale, futuro rimedio educativo.

Esaminato da tale angolatura, il *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani*²⁵ denota non solo una chiara cifra antropologica e psicosociale, ma pure notevoli nuclei di riflessione pedagogica, i quali emergono perlopiù *per differentiam*, vale a dire là dove Leopardi sottolinea le lacune, i punti deboli del popolo italiano e, quindi, le sue carenze formative. Cosicché questo *Discorso* va visto come un'accurata ricognizione, un chiaro messaggio rivolto alle élites nonché un momento nodale del suo itinerario pedagogico. Vale senz'altro la pena, perciò, dedicare qualche attenzione al suo contenuto.

Precisando di voler parlare dei costumi italiani «colla sincerità e libertà con cui ne potrebbe scrivere uno straniero», Leopardi rileva un generale affievolimento «dell'amore e fervor nazionale» nelle nazioni civili d'Europa. Nota però come in alcune – Francia, Germania e Inghilterra – permanga un principio conservatore della morale, sia pur minimo: la società stessa, consistente «in un commercio più intimo degl'individui fra loro» il quale dà vita a un desiderio di onore e di stima reciproca. Non così avviene in Italia, dove la

²⁴ C. Luporini, *Leopardi progressivo*, Editori Riuniti, Roma, 1996, p. 48.

²⁵ Questo *Discorso*, composto nel 1824, rimase sconosciuto fino al 1906, quando comparve in una raccolta di inediti a cura di Giovanni Mestica. Sulla datazione dell'opera e sulle circostanze relative alla composizione, si segnala la pregevole analisi di Marco Dondero, *Leopardi e gli italiani. Ricerche sul «Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani»*, Liguori, Napoli, 2000.

conservazione della società «sembra opera piuttosto del caso che d'altra cagione, e riesce veramente meraviglioso che ella possa aver luogo tra individui che continuamente si odiano s'insidiano e cercano in tutti i modi di nuocersi gli uni agli altri»²⁶. Deplorato lo spirito filosofico e ragionato che «accresce i lumi e calma le passioni ed introduce uno abito di moderazione», Leopardi rileva la presenza, sia in Italia, sia in altre nazioni, di uno stile di pensiero freddo e calcolatore.

Gl'italiani dal tempo della rivoluzione in poi, sono, quanto alla morale, così filosofi, cioè ragionevoli e geometri, quanto i francesi e quanto qualunque altra nazione, anzi il popolo, il che è degno di osservarsi, lo è forse più che non è quello d'altra nazione alcuna²⁷.

A differenza di altri, gli italiani sono però privi di fondamento morale, di principio di conservazione nonché di quella società «stretta» creatrice di vincoli e relazioni vicendevoli. Tale condizione è da spiegare, anzitutto, con il clima mite e con la vivacità naturale del carattere che fa preferire i piaceri dello spettacolo e dei sensi a quelli dello spirito e che, inoltre, li spinge «all'assoluto divertimento scompagnato da ogni fatica dell'animo e alla negligenza e pigrizia»²⁸. Nel censurare le abitudini, specie quelle dei ceti più agiati, Leopardi evidenzia taluni tratti peculiari.

Gl'italiani non amano la vita domestica, né gustano la conversazione o certo non l'hanno. Essi dunque passeggiano, vanno agli spettacoli e divertimenti, alla messa e alla predica, alle feste sacre e profane. Ecco tutta la vita e le occupazioni di tutte le classi non bisognose in Italia²⁹.

Altra nota distintiva è un forte individualismo, causato dalla mancanza di società che «lascia quasi interamente in arbitrio di ciascuno il suo modo di procedere in ogni cosa. Ciascuna città italiana non solo, ma ciascuno italiano fa tuono e maniera da se»³⁰. Stante questa mancanza di società, è normale non tenere granché al proprio onore, cosicché «Ciascuno italiano è presso a poco ugualmente onorato e disonorato». A confronto con Francia, Germania e Inghilterra, in fatto di scienza filosofica e di cognizione matura e profonda dell'uomo e del mondo, l'Italia «è incomparabilmente inferiore». Va però notato che se altre nazioni «son più filosofe degl'italiani nell'intelletto, gl'italiani nella pratica sono mille volte più filosofi del maggior filosofo che si trovi in qualunque delle dette nazioni»³¹. Ne segue una noncuranza del giudizio altrui nonché una svalutazione della vita e della società.

²⁶ *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani*, in *Tutte le opere*, cit., p. 968.

²⁷ *Ivi*, p.970.

²⁸ *Ivi*, p. 971.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*.

Viene fuori un cittadino cinico, disilluso, che vede così bene la vanità delle cose umane e della vita da ritenere quest'ultima inutile, sicché non ripone alcuna speranza nel futuro: «Or la vita degl'italiani è appunto tale, senza prospettiva di miglior sorte futura, senza occupazione, senza scopo, e ristretta al solo presente»³². Ne derivano costumi nocivi come la frivolezza, la dissipazione, il disprezzo della vita, l'indifferenza verso sé e gli altri. Ma tutto ciò non deve stupire; infatti, se si conosce così a fondo la miseria dell'esistenza e la natura cattiva dell'uomo, è del tutto normale sposare una simile tesi.

La disposizione, dico, la più ragionevole è quella di un pieno e continuo cinismo d'animo, di pensiero, di carattere, di costumi, d'opinione, di parole e d'azioni [...] il più savio partito è quello di ridere indistintamente e abitualmente d'ogni cosa e d'ognuno, incominciando da se medesimo [...] Gl'italiani ridono della vita: ne ridono assai più, e con più verità e persuasione intima di disprezzo e freddezza che non fa niun'altra nazione³³.

La conversazione in Italia è sempre tesa a pungere e a deridere i presenti. A ben guardare, la vera abilità di un conversatore è quella di «mostrar colle parole e coi modi ogni sorta di disprezzo verso altrui, l'offendere quanto più si possa il loro amor proprio, il lasciarli più che sia possibile mal soddisfatti»³⁴. Cosicché si assiste a una continua schermaglia dove «tutti sono armati e combattono contro ciascuno», con l'esito di «disunire e alienare gli animi di ciascuno da ciascuno». Una pratica di conversazione, dunque, deleteria e «pestifera», capace di recare solo egoismo e misantropia. A differenza di altre nazioni, dove il conversare è garbato, rispettoso nonché «mezzo efficacissimo d'amore scambievole sì nazionale che generalmente sociale», in Italia, invece, «è un mezzo di odio e disunione, accresce esercita e infiamma l'avversione e le passioni naturali degli uomini contro gli uomini, massime contro i più vicini»³⁵.

Valutata nel suo insieme, la società italiana è contraria al costume e al carattere morale. Non che altrove il vizio e il malcostume siano assenti, ma in Italia sono di sicuro maggiori, più gravi e dannosi. Questo confronto è perdente non solo con le nazioni più civili, ma pure con le meno colte e istruite, come Russia, Spagna, Polonia e Portogallo, le quali «conservano ancora una gran parte de' pregiudizi de' passati secoli, e dalla ignoranza hanno ancor qualche garanzia della morale»³⁶. Fra i vari motivi di debolezza, Leopardi nota in Italia la mancanza di propri costumi nazionali. Anziché costumi, vi sono abitudini e usanze le quali, peraltro, sono municipali e provinciali, ma quasi mai nazionali. Non solo. Usi e costumi consistono nel seguire l'uso e il costume proprio. A ben guardare, sono abitudini seguite soltanto

³² *Ivi*, p. 972.

³³ *Ivi*, p. 975.

³⁴ *Ivi*, p. 976.

³⁵ *Ivi*, p. 977.

³⁶ *Ibidem*.

per liberissima volontà, determinata quasi unicamente dalla materiale assuefazione, dall'aver sempre fatta quella tal cosa, in quel tal modo, in quel tal tempo, dall'averla veduta fare ai maggiori, dall'essere stata sempre fatta, dal vederla fare agli altri, dal non curarsi o non pensare di fare altrimenti o di non farla (al che basterebbe il volere); e facendola del resto con pienissima indifferenza, senz'attaccarvi importanza alcuna, senza che l'animo né lo spirito nazionale, o qualunque, vi prenda alcuna parte, considerando per egualmente importante il farla che il tralasciarla o il contraffarla.³⁷

Nel completare il quadro, Leopardi denuncia altri aspetti negativi come un'indifferenza «perfetta, radicatissima, costantissima», un'inattività “efficacissima”, una noncuranza “effettivissima” e segnala una sorta di paradosso. Benché fra le nazioni colte l'italiana sia la più vivace, calda e sensibile per natura, è però fra tutte, per via di assuefazione, «la più morta, la più fredda, la più filosofa in pratica, la più circospetta, indifferente, insensibile, la più difficile ad esser mossa da cose illusorie, e molto meno governata dall'immaginazione neanche per un momento, la più ragionatrice nell'operare e nella condotta»³⁸. Com'è evidente, questa ricognizione non si limita al mero momento descrittivo, ma pone pure in luce le varie cause, di tipo storico, politico, psicologico e antropologico. L'Italia ha avuto sì la ventilazione d'idee del secolo dei lumi, ma è rimasta comunque arretrata, ferma nei suoi schemi di sempre, così da crearsi un dannoso contrasto fra la dimensione culturale e quella più pratica e quotidiana.

Nel valutare il pensiero leopardiano dinanzi alle dilacerazioni della modernità, Bruno Biral riconosce tutto il pregio di una diagnosi così lucida, capace di cogliere i veri motivi di una stagnazione deleteria: «Siamo davvero grati al Leopardi per aver individuato questa specifica carenza dell'Italia: non basta un profondo rinnovamento nel campo delle idee perché possa costituirsi una nuova moralità. Se ad una cultura progredita non corrisponde un reale progresso nella struttura e nelle attività del paese, si determina una situazione contraddittoria e pericolosa»³⁹. Queste parole invitano a guardare il nodo civile-morale con più attenzione e ad inserirlo entro un contesto critico più largo. Visto da un'angolatura pedagogica, uno scenario così deprimente offre il vantaggio di una lettura in controluce. L'analisi leopardiana segnala non solo tutta l'urgenza di una formazione morale e nazionale, ma indica pure, con molta precisione, i vari punti su cui urge intervenire.

Nelle pagine del *Discorso* è ben visibile come il problema pedagogico – l'educazione civile in Italia – sia pensato perlopiù nei termini di una responsabilità della «società stretta». Quest'ultima potrebbe svolgere un prezioso ruolo formativo, dando l'esempio all'intera popolazione. Con altre parole, il suo compito potrebbe consistere nel promuovere un codice di valori e di comportamenti. Con «società stretta», Leopardi vuole intendere la classe agiata del

³⁷ *Ivi*, p. 980.

³⁸ *Ivi*, p. 981.

³⁹ B. Biral, *La posizione storica di Giacomo Leopardi*, Einaudi, Torino, 1987, p. 102.

tempo, specialmente la borghesia colta, cui riconosce, in potenza, l'esercizio di un grande ruolo educativo: quello di fungere da esempio, da modello etico e culturale, così da conferire un certo tono all'intera società. Anziché svolgere simile funzione, questa *élite* è dedita solo a un vivere frivolo e dissipato, a ridere, a disprezzare tutto e tutti, cosicché il problema pedagogico è spostato a monte, coincidendo, ancora una volta, con la pochezza dell'educatore. Più precisamente, è da rintracciarsi in una cronica mancanza di responsabilità, senso civico e, più in generale, di cultura moderna.

Nel recare il suo contributo alla causa nazionale, Leopardi manifesta la sua sensibilità pedagogica e dà prova di saper equilibrare la dimensione teorica con quella più pratica. Pensata nella sua totalità, l'educazione morale della gioventù italiana è assunta come un problema serio, incalzante, cui dedicare il massimo impegno. A questo punto, non pare affatto fuori luogo includere Leopardi fra i pedagogisti del Risorgimento italiano⁴⁰.

Se comparato in chiave sincronica, il contributo in esame denota una certa similarità con altre posizioni teoriche coeve. Non diversamente dalla pedagogia del primo Ottocento italiano, nell'elaborazione leopardiana confluiscono motivi culturali i più diversi. Nel problema educativo risorgimentale – problema molto vivo nei pensatori del tempo – si annodano i più svariati interessi teorici; un fenomeno, questo, ben rilevato da Lamberto Borghi che parla di una «orchestrazione integrata delle scienze sociali» quale «motivo operante dell'indagine pedagogica ottocentesca»⁴¹. Nei maggiori studiosi del tempo, l'elaborazione pedagogica è stata «terreno d'incontro di interessi molteplici, filosofici, religiosi, logici, morali, politici, sociali»⁴². Ne danno prova le più grandi figure del Risorgimento, come Capponi, Cattaneo, Cuoco, Lambruschini, Mazzini, Romagnosi, Rosmini, Tommaseo – tutti studiosi molto sensibili al tema educativo, nei quali però prevale un'altra cifra culturale: politica, storica, economica, giuridica, filosofica, letteraria o religiosa.

A ben vedere, l'incursione nella sfera pedagogica è una sorta di deviazione pragmatica dall'asse epistemico principale. La teoria educativa declinata in senso risorgimentale e nazionale può quindi vedersi come il piano pratico di un imperativo etico-politico superiore, all'epoca pervasivo e accomunante pressoché ogni intellettuale. Leopardi non fa eccezione e dà prova di contribuire con efficacia alla stagione di una pedagogia finalizzata alla riscossa.

Con questa riflessione, Leopardi si cimenta con il problema educativo nella sua concretezza, affrontandolo con realismo e lucida determinazione. Ciò consente di qualificarne il discorso in termini di validità pragmatica, operativa, di aderenza alla datità storico-sociale del tempo. A essere precisi, è bene distinguere fra la produzione poetica giovanile e il *Discorso* del 1824. Nella

⁴⁰ Non deve stupire che Giovanni Calò ha dedicato al pensiero di Giacomo Leopardi alcune pagine del suo pregevole volume, *Pedagogia del Risorgimento* (Sansoni, Firenze, 1965).

⁴¹ L. Borghi, *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Sansoni, Firenze, 1958, p. VII.

⁴² *Ibidem*.

prima, domina la tonalità emotiva, persuasiva, esortativa. Nel secondo, prevale invece l'argomentare svolto con rigore, distacco e precisione, ciò che genera un esito di teoricità ben diverso. Bisogna però riconoscere un'utilità a entrambe le modalità discorsive, senza porle in antitesi; e ricordando che alla base vi è pur sempre un movente preciso: modificare la situazione italiana. Con questo contributo a favore della causa nazionale, Leopardi svolge un ruolo duplice, attivandosi sia nella veste di *pedagogista*, sia in quella di *educatore*.

ARTICOLI

Competenze, assi culturali e discipline. Un'esperienza di progettazione didattica a Monteroni d'Arbia: brevi note

Emanuela Caione

Premessa 1: perché le competenze?

Nella scuola si dovrebbe agire con la finalità pedagogica di permettere al soggetto in formazione di conferire senso alla propria vita per mezzo dei prodotti culturali, che assumono valore formativo nel momento in cui forniscono all'individuo la possibilità di impadronirsi dei significati del mondo reale con cui egli è in continua interazione (Stenhouse, 1975). La traduzione operativa di tale finalità nelle prassi progettuali e valutative dei docenti consiste nell'accompagnare lo studente, attraverso un progetto didattico, verso l'acquisizione di una metodologia esperienziale e di una modalità di esplorazione della realtà orientata, quindi, a formare dei concetti utili a leggere la realtà stessa, a ordinarla e classificarla (Castoldi, 2009).

Per tali motivazioni è quantomeno plausibile, se non necessario, accogliere in maniera critica ma pertinente il costrutto della competenza nella formazione scolastica. Delineare il significato della competenza in senso pedagogico significa prima di tutto differenziarlo dall'accezione che assume nel senso comune, cioè l'insieme delle prestazioni efficaci che si manifestano in una determinata attività e che derivano da prolungate pratiche da parte di persone che "sanno fare". Le competenze in chiave pedagogica e formativa sono strumenti cognitivi per lo sviluppo di azioni consapevoli ed efficaci in situazioni che richiedono il *problem solving*, ripensati in riferimento alla peculiarità dei luoghi di istruzione formale, coniugabili al modello di autonomia scolastica in cui si progetta il curricolo (la predisposizione dell'*iter* formativo degli alunni che nasce dalla rilevazione di bisogni formativi specifici di un gruppo in un preciso contesto storico-sociale) (Baldacci, 2010). Dal punto di vista formativo, pertanto, la competenza di un soggetto non riguarda il solo possesso di abilità, ma prevede un'astrazione più ampia che implica conoscenze, strategie co-

gnitive, capacità riflessive, visione di insieme e autonomia di giudizio¹. Si può dire che il soggetto agisca in modo competente quando il suo atteggiamento è funzionale allo sviluppo di cambiamenti di prospettive, rappresentazioni mentali, schemi, e genera ulteriore apprendimento.

La centralità della competenza si ripercuote in modo inevitabile non solo sulla teoria ma anche sui significati e sulle modalità di progettazione e di azione didattiche, nonché sul ripensamento *in toto* delle dinamiche del processo di insegnamento/apprendimento. In un approccio didattico basato sulle competenze, infatti, i saperi dovrebbero essere considerati come risorse da mobilitare, e non nozioni ripartibili secondo rigide divisioni disciplinari e ripetibili in forma sempre omologa. L'insegnante dovrebbe favorire l'interconnessione tra la realtà e la scuola, favorendo attività che siano in grado di integrare i diversi saperi e di renderli significativi e rendere innovativi i processi di conoscenza. Egli permetterebbe, così, di accrescere la consapevolezza dei processi attraverso cui si costruisce la conoscenza, accompagnando l'alunno verso uno stato di meta-riflessività non solo sui propri processi di apprendimento sviluppati ma anche sul proprio *modus cogitandi* (Perrenoud, 2003). Da questa nuova visione dell'insegnamento deriva, e si configura come complementare, un nuovo concetto di apprendimento, per il quale si viene ad operare una rilettura in chiave attiva, denotando il ruolo consapevole di colui che apprende e la rilevanza della funzione strutturante dei linguaggi che divengono il perno della negoziazione dei significati, per mezzo di una circolarità tra conoscenza, esperienza e riflessione che riveste l'apprendimento di un profondo *habitus* riflessivo (Baldacci, 2010).

Il concetto di competenza è, quindi, legato alla capacità di usare in maniera consapevole ed efficace le conoscenze in relazione a contesti significativi e implica il passaggio da un apprendimento riproduttivo ad uno attivo, intelligente, trasferibile, che si disponga come capacità di usare le conoscenze in modo consapevole, sia in campi noti sia in rapporto a compiti inediti e problematici. Oggi più mai, infatti, ci si riferisce alle 'competenze' in ambito scolastico anche con una precisa critica alle modalità di apprendimento che tendono al verbalismo, all'erudizione, alla sola ostensione di un patrimonio nozionistico posseduto dall'allievo.

La competenza si caratterizza, pertanto, da un'integrazione degli schemi operativi, i quali poggiano su una riflessione critica tanto più efficace quanto più sostenuta da categorie e quadri concettuali adeguati. E in questa progressiva organizzazione risulta rilevante l'incidenza anche della componente affettivo-emotiva e della percezione del significato e dell'attribuzione di valore alle esperienze. Così l'integrazione tra saperi e esperienze diviene, appunto,

¹ Molti testi comunitari, come il *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, a cura della Commissione dell'Unione Europea (Bruxelles 1996) sottolineano il significato allargato della competenza professionale valorizzando il ruolo dei processi formativi e la necessità di un intreccio con la formazione alla cittadinanza.

habitus, cioè un «piccolo insieme di schemi che permettono di generare un'infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, senza mai costruirsi in principi espliciti»². In questa visione ogni schema è una totalità costituita, che sottende un'azione relativa a un campo operativo particolare, e può divenire sempre più complesso e, al contempo, sempre più interiorizzato, tanto da risultare come una componente stabile di una capacità spontaneamente spendibile in una varietà di situazioni. Lo schema trae origine da una forma di autoregolazione dell'individuo che si articola in tre fasi: nella prima si giunge all'elaborazione di un progetto d'azione e implica la capacità di integrare, sul piano decisionale, le varie dimensioni del sé e la percezione della situazione da affrontare; nella seconda si realizza l'azione; nella terza si volge un'autovalutazione del proprio operato in relazione ai fini e ai mezzi (Pellerey, 2004).

Il significato della competenza in rapporto alla formazione, comunque, non invalida l'opportunità del soggetto di inserirsi all'interno di un contesto lavorativo o di qualifica e sviluppo professionale, ma parte dal presupposto che queste applicazioni si costruiscano attraverso un apprendimento vissuto come effettivo percorso conoscitivo, come un'avventura intellettuale (Lichtner, 1999). La competenza in ambito scolastico va riletta, allora, come istanza co-costruttrice di abiti mentali e non come pratica immediatamente spendibile, secondo l'angolatura della formazione e dell'aggiornamento di tipo professionale. Nell'ottica della formazione personale le conoscenze e le competenze acquisite dai soggetti non contano per la loro spendibilità in un contesto lavorativo o sociale ma assumono valore e significato per il soggetto. Evidente si presenta, qui, il richiamo alla concezione deweyana del processo educativo, che consiste in una continua riorganizzazione dell'esperienza e che non ha altro scopo che se stesso, rendendosi una premessa (da cui prende le mosse anche la prestazione lavorativa, concepita però come un ulteriore strumento per sviluppare nuovo apprendimento non il fine ultimo del processo formativo) (Dewey, 1970). Così altrettanto evidente è il richiamo e la sintonia con la concezione deweyana di democrazia e di cittadinanza. Infatti solo laddove c'è capacità di reciprocità nei rapporti sociali può avvenire che si riconosca la formazione nella sua 'efficienza sociale'. E non come capacità produttiva e ri-produttiva. Bensì come possibilità di prendere parte alla comunicazione sociale partecipando allo scambio di quelle esperienze dense di significato perché fanno sorgere nuovi problemi, permettono di formulare ipotesi, sollecitano alla riflessione, aprono prospettive di ulteriore partecipazione, impegno e ricerca (Dewey, 1949).

Premessa 2: competenze e cittadinanza

La letteratura in materia di educazione e formazione che ha avuto come perno la ricerca di una definizione delle competenze, dell'essere competenti, e

² La citazione appartiene Pierre Bourdieu, tratta da *Equisse d'une théorie de la pratique*, Ginevra, Droz, 1972.

dell'agire competente ha conosciuto una complessa e significativa diffusione, tra la fine del Ventesimo e l'inizio del Ventunesimo secolo, proprio per il nesso che si pone tra la maturazione di competenze (nel senso già detto di sviluppo di capacità cognitive-relazionali trasferibili e innovative) e la possibilità di esercitare una vera cittadinanza attiva.

La scuola è, oggi, profondamente coinvolta nel processo di democratizzazione culturale, in quanto è chiamata a rispondere a nuove istanze socio-economico-culturali dettate dall'avvento di una società complessa, contrassegnata dal superamento di localismi e di 'compattezza del sistema', come pure dagli assetti legati alla globalizzazione, alla flessibilità, al postmoderno. E tutti questi fattori influiscono sulla struttura sociale, sulla cultura, sulla politica, sull'economia. Già a partire dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento si iniziò a considerare l'istituzione scolastica come un fondamentale canale di socializzazione, attraverso cui è possibile maturare elementi di un *ethos* democratico che va dalla partecipazione alla collaborazione, dall'interazione all'integrazione, dal più semplice pluralismo al multiculturalismo (Cambi, 2004).

La scuola ricopre, dunque, un ruolo determinante nella «società della conoscenza» in quanto sapere e conoscenza sono condizioni *sine qua non* per essere individui-persone-cittadini in grado di scegliere il modo in cui intendono partecipare alla costruzione della collettività nazionale e globale secondo una prospettiva di cittadinanza europea e poi planetaria (Bocchi & Ceruti 2004). In particolare, anche in Italia, negli ultimi dieci anni, il confronto con entità sovranazionali che hanno tenuto il timone del rimodellamento delle architetture socio-politico-economiche generali, ha condotto al rinnovamento del sistema di istruzione nazionale, sia nell'assetto generale sia negli aspetti organizzativi. Alcuni provvedimenti europei, successivamente ratificati in ogni Paese – anche nel nostro – assumono un particolare rilievo in questa ristrutturazione. La *Strategia di Lisbona* e il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (1999-2000), pur contenendo documenti che riguardano l'ambito delle politiche economiche, individuano il tema della conoscenza come asse portante della profonda necessità di rigenerazione del tessuto socio-economico.³ In particolare si richiede un generale aumento della qualità dei sistemi di istruzione e formazione e un'agevolazione al loro accesso attraverso adeguate politiche sociali ed interventi mirati all'eliminazione di eventuali barriere

³ L'obiettivo della Strategia di Lisbona ha un'esplicita direzione economica, cioè quella di rendere l'Unione europea una realtà tra le più competitive e dinamiche. A tal fine il processo di Copenaghen del 2002 è incentrato sul rafforzamento della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale; il processo di Bologna, già avviato nel 1999, si propone, lo scopo di creare un'ampia offerta di conoscenze di alta qualità, attraverso la realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, per assicurare un omogeneo sviluppo economico e sociale dell'Europa, così da rendere la Comunità più competitiva a livello internazionale. E proprio da qui nascono il sistema dei titoli e il sistema dei crediti formativi.

socio-economiche. Tali finalità, apprezzabili dal punto di vista della crescita e dello sviluppo economico, devono comunque essere ricondotte ai postulati della cittadinanza attiva e della maturazione di *competenze* intese come capacità di fornire criteri di giudizio per scoprire quali informazioni, conoscenze o esperienze siano maggiormente pertinenti in una situazione specifica. Alla scuola è assegnato il compito di accompagnare gli individui nella realizzazione di uno spirito di laboriosità, che non sia inteso nel senso produttivo del termine, ma che si manifesti mediante la gestione intellettuale del proprio bagaglio culturale e sociale, nel presente e per il futuro (Bocchi e Ceruti, 2010).

La *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006) e l'*European Qualification Framework-EQF* (2008) rappresentano invece una sollecitazione diretta alle politiche scolastiche affinché contribuiscano allo sviluppo di un'istruzione di qualità, orientando l'azione didattica al raggiungimento, ancora una volta, di competenze adeguate a preparare i giovani alla vita adulta e a creare i presupposti per ulteriori occasioni di apprendimento; al contempo prevedono un sostegno particolare per coloro che si trovino in situazioni di svantaggio educativo dovuto a circostanze personali, sociali, culturali o economiche, affinché anch'essi realizzino le loro potenzialità educative. Così raccomandano la realizzazione di un'offerta formativa in grado di mettere anche gli adulti in condizione di affinare ed aggiornare le proprie competenze lungo tutto l'arco della vita, e la contemporanea realizzazione di un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione affinché la coerenza dell'offerta sia raggiunta mediante profonde connessioni con le politiche culturali, sociali, dell'innovazione e, infine, dell'occupazione.

Il dispositivo che veicola queste interconnessioni viene fissato nelle *competenze chiave* in quanto espressioni di una forma dinamica e soggettiva delle potenzialità di ciascuno. Esse, elencate come 'competenze per l'apprendimento permanente', nella loro ratifica e trasposizione italiana (Cfr *Regolamento 'Il nuovo obbligo di istruzione. Cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007'*, Allegato 2) vengono denominate con la specificazione 'competenze-di-cittadinanza'⁴, proprio al fine di sottolineare il rapporto di causalità tra la loro maturazione in un soggetto e la maggiore probabilità che egli possa interagire nel contesto socio-culturale di riferimento con autonomia e responsabilità.

⁴ Competenze di cittadinanza (Allegato 2 del *Regolamento*)

1. Acquisire ed interpretare l'informazione
2. Individuare collegamenti e relazioni
3. Risolvere problemi
4. Agire in modo autonomo e responsabile
5. Collaborare e partecipare
6. Comunicare
7. Progettare
8. Imparare a imparare.

Se si assume la competenza come la chiave fondamentale di rinnovamento della scuola, e soprattutto della scuola dell'obbligo alla quale possono essere attribuite forti responsabilità nella determinazione dei risultati formativi, è fondamentale individuare le coordinate concettuali ed operative necessarie per attuare un valido processo di insegnamento/apprendimento per competenze. Nonostante l'approccio comporti il rischio di essere visto e vissuto con diffidenza da larga parte del mondo scolastico, che lo qualifica come conseguenza di un orientamento economicista, eccessivamente pragmatico e snaturante il valore della cultura offerta dalla scuola, offre tuttavia degli indirizzi estremamente rilevanti per la formazione di abiti mentali intelligenti, dinamici ed aperti, condizione essenziale per predisporre una convivenza autenticamente democratica (Castoldi, 2011).

Vi sono ulteriori rilevanti motivi per accettare la sfida sia sul piano della ricerca sia sul piano della prassi didattica. In primo luogo la competenza fornisce alla scuola l'occasione misurarsi con le profonde trasformazioni dell'epistemologia contemporanea, senza perdere il patrimonio culturale e professionale sino a quel momento costruito; in secondo luogo sollecita gli insegnanti a individuare negli statuti, nei linguaggi e negli oggetti epistemici delle discipline quei "nuclei fondanti" e quei momenti più incisivamente formativi in grado di favorire la costruzione di quel sapere critico e di quella intelligenza duttile che trovano nella trasversalità il loro valore; in terzo luogo la competenza si dispone come uno strumento valido in ogni segmento del percorso e in ogni area disciplinare per raggiungere il successo formativo (Bertonelli, 2000).

L'approccio per competenze può, inoltre, configurarsi come una risorsa importante per far fronte a problemi di apprendimento che sono imputabili alla difficoltà degli allievi a impadronirsi di un sapere disciplinare proposto dalla scuola spesso in forma decontestualizzata ed estremamente formalizzata (Maccario, 2006). In primo luogo perché l'alunno prima di poter padroneggiare una problematica, impara a esaminare, costruire e decostruire proposizioni e significati. Inoltre mobilita le proprie risorse esperienziali, permettendo al sapere scolastico di configurarsi come un sapere dinamico e non stabilizzato, aperto e pronto all'integrazione rispetto ad altri saperi, scolastici ed extrascolastici (Fiorin, 2008). Tale approccio potrebbe costituire, dunque, una possibile risposta al problema dell'insuccesso scolastico, legando l'apprendimento anche a contesti di esperienza e a pratiche sociali.

Un inquadramento critico in merito alle caratteristiche della didattica per competenze, quindi, oltre ad offrire significativi spunti per gli orientamenti metodologici della prassi scolastica – attraverso la costruzione di progetti didattici o unità di apprendimento in cui siano indicati i criteri dell'azione didattica e i percorsi di tipo attivo che producono apprendimento – può costituire un elemento di discussione e ricerca assai utile per gli insegnanti: anzi, oggi, necessaria.

Un progetto di formazione sulle competenze

E ora passiamo dalla teoria alla pratica. Si riporta in questa sede un'esperienza di formazione intrapreso dagli insegnanti dell'Istituto Comprensivo "Renato Fucini" di Monteroni d'Arbia (SI), intrapresa per favorire l'integrazione tra gli strumenti normativi che la scuola ha a disposizione, per praticarne una lettura trasversale e per utilizzarli nella progettazione didattica e nella valutazione formativa.⁵ Il percorso di formazione dei docenti testimonia come sia possibile ipotizzare, promuovere e praticare tale integrazione attraverso l'intreccio dei contenuti dei documenti, cioè proprio le competenze, gli assi culturali e le discipline allo scopo di affrancare la scuola dal bollo di recettore passivo delle nuove istanze formative che riveste di nuovo lessico vecchie metodologie d'insegnamento, lasciandone immutati sia le dinamiche sia i contenuti. Il quadro normativo italiano sulla scuola attualmente costituito dalla legge 53/2003 e dalle *Indicazioni per il Curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* del Ministro Giuseppe Fioroni, è accompagnato da un *Regolamento* dal titolo *Il nuovo obbligo di istruzione. Cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, attraverso cui si intende far fronte alle richieste europee di adeguamento del sistema scolastico su una frontiera sovranazionale mediante un cambiamento significativo dell'idea di insegnamento, di apprendimento, di scuola nel suo complesso, riferendosi in particolare alla scuola dell'obbligo⁶.

I Fase. Scomposizione di una competenza

Il concetto di competenza ingloba una natura di potenzialità individuale, che la rende non solo una meta formativa ma soprattutto una risorsa per il soggetto, affinché egli la interiorizzi come patrimonio personale. Un patrimonio che mobilita le risorse in possesso, ha un carattere finalizzato, si lega a famiglie di situazioni ed è suscettibile di valutazione o, meglio, di rilevabilità (Ajello & Meghnagi 1998). Dal punto di vista pratico è necessario definire dei criteri in grado di verificare la progressione della maturazione di una competenza (il numero di operazioni da effettuare, l'ampiezza della situazione in

⁵ Si ringraziano la Dirigente prof.ssa Maria Donata Tardio e l'esperto di formazione dott.ssa Margherita Bellandi per l'opportunità di partecipazione ai lavori e per la concessione dei materiali. Si ringraziano altresì i docenti dell'Istituto Comprensivo "Renato Fucini" di Monteroni d'Arbia (Siena) per la disponibilità e la cortesia.

⁶ In data 5 settembre 2012 sono state emanate le nuove *Indicazioni per il curricolo* che riprendono ed integrano le precedenti, qui prese in esame. La considerazione del percorso di istruzione come *iter* unitario dalla scuola dell'infanzia fino al primo ciclo, lo spostamento dell'attenzione dai saperi all'organizzazione dei saperi, il grande rilievo alla cittadinanza sono elementi in continuità che sottolineano, ancora una volta, l'inderogabile ruolo della scuola come comunità educante che formi cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie, sia nazionali sia europee sia mondiali.

esame, il grado di autonomia, il livello di precisione, etc.) rispetto anche alle attese finali, conferendo però, allo stesso tempo, carattere di globalità al compito formativo che si assegna, in modo che l'alunno lavori sistematicamente e secondo un orientamento progressivo (Maccario 2006).

In questa contingenza formativa specifica, il criterio che ha guidato la costruzione di ciascuna griglia di competenze è di tipo *semantico*, riguarda cioè la relazione tra i significati di più abilità e tra questi e il compito unitario, che è la competenza stessa. Si noti, ad esempio, (Figura 2) che il livello elementare della competenza “Imparare a imparare” prevede una serie di abilità del tipo “Individuare”, legato ad oggetti ed esperienze diverse, ed un ultimo “organizzare” come voce che ricapitola le abilità precedenti e getta un ponte al livello successivo (la prima abilità del Livello Maturo è, infatti, “Individuare varie fonti *in funzione delle proprie strategie*”, che presuppone una capacità di organizzazione del proprio apprendimento, pur ancora embrionale). E ancora, il livello Esperto presuppone quattro diverse abilità, l'una propedeutica all'altra e con oggetti che si vanno via via sofisticando. Si passa da “Individuare le modalità di fonti informali” a “Scegliere”, che presuppone una maggiore capacità discriminativa ed una migliore padronanza degli artefatti culturali, da “Utilizzare modalità...” come abilità maggiormente legata alla strumentalità a “Organizzare il proprio apprendimento in funzione delle proprie strategie”, abilità che richiede una capacità metariflessiva di una qualità considerevolmente elevata. Il procedimento di smontaggio delle competenze e delle abilità è pressoché uguale per tutti i livelli di tutte le competenze (Figura 1).

COMPETENZA DI CITTADINANZA: IMPARARE A IMPARARE		
LIVELLO ELEMENTARE	LIVELLO MATURO	LIVELLO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> • Individuare varie fonti • Individuare varie fonti in funzione dei tempi disponibili • Individuare varie modalità di informazione • Individuare varie modalità di informazione in funzione dei tempi • Individuare fonti formali • Individuare modalità di formazione formali • Utilizzare varie fonti • Utilizzare varie fonti in funzione dei tempi disponibili • Utilizzare varie modalità di informazione in funzione dei tempi disponibili • Utilizzare varie modalità di formazione formale in funzione dei tempi disponibili • Organizzare il proprio apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare varie fonti in funzione delle proprie strategie • Individuare varie modalità di informazione in funzione delle proprie strategie • Individuare le proprie strategie di studio • Scegliere varie fonti • Scegliere fonti non formali • Utilizzare varie fonti in funzione delle proprie strategie • Utilizzare varie modalità di informazione • Utilizzare varie modalità di informazione in funzione delle proprie strategie • Organizzare il proprio apprendimento in funzione dei tempi disponibili • Organizzare il proprio apprendimento in funzione delle proprie strategie 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare le fonti informali • Individuare le modalità di informazione informali • Scegliere modalità di informazione informali • Utilizzare modalità di informazione informali • Utilizzare modalità di formazione informali • Utilizzare varie modalità di formazione (formale, non formale) in funzione delle proprie strategie • Organizzare il proprio apprendimento in funzione delle proprie strategie • Organizzare il proprio apprendimento in funzione del proprio metodo di studio e di lavoro

Figura 1. Esempio di classificazione di una competenza per livelli di padronanza

II Fase. Competenze di cittadinanza e assi culturali

Le competenze di cittadinanza per trovare la loro legittimazione pedagogica e formativa sono state ricondotte, in prima istanza, agli assi culturali indicati nell'Allegato 1 del *Regolamento*, cioè le cornici culturali entro le quali avviene la formazione del soggetto oggi. Gli assi culturali (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale) compren-

dono gli alfabeti disciplinari che accompagnano le tematiche specifiche, cioè i nuclei fondanti gli ambiti stessi della conoscenza.

Il criterio utilizzato per tessere queste “trame” è, ancora, di natura *semantica*, legato all’individuazione dei domini comuni alle competenze chiave di cittadinanza e alle abilità (cioè le capacità cognitivo-pratiche di applicare conoscenze) riportate in ciascun asse (Figura 2).

COMPETENZA DI CITTADINANZA: COMUNICARE		
Livello elementare	Livello maturo	Livello esperto
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere messaggi • Utilizzare linguaggi • Rappresentare stati d’animo • Comprendere messaggi di genere diverso • Comprendere messaggi trasmessi mediante supporto cartaceo • Rappresentare eventi • Rappresentare fenomeni • Rappresentare eventi mediante supporto cartaceo • Rappresentare stati d’animo • Comprendere messaggi trasmessi mediante supporto informatico 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere messaggi trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale) • Comprendere messaggi di genere diverso • Comprendere messaggi di complessità diversa • Utilizzare linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico) • Utilizzare linguaggi diversi mediante supporto informatico • Rappresentare emozioni • Rappresentare i fenomeni • Rappresentare principi. • Rappresentare concetti, • Rappresentare norme • Rappresentare procedure • Rappresentare principi • Rappresentare concetti • Rappresentare norme • Rappresentare procedure mediante supporto informatico 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere messaggi complessi trasmessi utilizzando linguaggi diversi • Comprendere messaggi complessi trasmessi mediante supporti multimediali • Utilizzare diverse conoscenze disciplinari • Utilizzare supporti multimediali • Utilizzare linguaggi diversi mediante diversi supporti



COMPETENZE DI BASE DELL’ASSE DEI LINGUAGGI (solo quelle riferibili alle competenze prese in esame)
<ul style="list-style-type: none"> • Padronanza della lingua italiana: Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l’interazione comunicativa verbale in vari contesti; leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. • Utilizzare e produrre testi multimediali

Figura 2. Scelta delle competenze di un asse riferibili alla competenza di cittadinanza presa in esame

III Fase. Competenze, assi culturali e discipline

La ricerca delle articolazioni tra competenze e assi culturali prospetta ampie possibilità di estrapolazione di quegli snodi che risultano più adatti ad una specifica situazione del gruppo-classe. I docenti, partendo dall’analisi dei bisogni formativi rilevati attraverso colloqui informali, questionari, fino ai test di abilità trasversali⁷, decidono, sulla base di quelli enucleati, quale segmento di abilità e conoscenze far percorrere ai propri allievi durante le attività didattiche.

⁷ Si sono rivelati particolarmente utili i test Q1 VATA - Batterie per la Valutazione delle Abilità Trasversali all’apprendimento, Giunti.

Attraverso tale esperienza le *Indicazioni* sono state interpretate come strumento per orientare la didattica allo sviluppo e all'affinamento delle competenze, attraverso la valorizzazione dell'esperienza dell'alunno, al sostegno di un apprendimento di tipo operativo (esplorativo, di laboratorio, che si misuri con situazioni-problema), all'attenzione alle diversità, allo sviluppo di un apprendimento collaborativo che riconosca l'importanza della discussione e del confronto, puntando a favorire la consapevolezza delle proprie modalità di apprendere. La progettazione didattica che si delinea promuove sia un'organizzazione degli apprendimenti orientata progressivamente ai saperi disciplinari sia la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari stessi, come previsto dalle *Indicazioni per il curricolo*.

Le discipline costituiscono da sempre uno dei nuclei essenziali del processo di insegnamento-apprendimento, ma ciò che è rilevante ai fini della didattica per competenze è che la loro possibilità di utilizzo all'interno di questo processo non sia più un fine ma un mezzo, non solo strumentale ed applicativo, ma soprattutto di raccordo e di riflessione, attraverso cui realizzare l'apprendimento. Ciascuna disciplina diviene un organizzatore concettuale delle esperienze e viene presentata con il proprio assetto epistemologico, ossia con gli oggetti epistemici che costituiscono i nuclei tematici fondanti la disciplina stessa, mantenendo omogenea la sua morfologia interna; la consistenza dei sistemi simbolico-culturali resta, dunque, una coordinata fissa, mentre l'aspetto dinamico della disciplina è costituito dalla progressione verso saperi sempre più organizzati e complessi attraverso il mutamento della natura della mediazione didattica, che si evolve a partire dalle prime forme di rappresentazione dell'esperienza fino a differenziare i codici e le differenti forme di rappresentazione formale.

Le discipline sono messe in luce come elemento essenziale per l'acquisizione del pensiero concettuale e per la graduale differenziazione del sapere, e si configurano come "sguardi diversi su un medesimo oggetto" (Baldacci, 2010) ancor più perché le Indicazioni ne permettono un raggruppamento per Aree disciplinari, intense come momenti di aggregazione di saperi e linguaggi affini, indipendentemente dalla loro matrice epistemologica. Le aree riportate nelle Indicazioni sono delle ipotesi di raggruppamento e rappresentano alcuni dei modelli praticabili di curricolo integrato, composto cioè dagli apporti dei differenti temi, oggetti di indagine, problemi e metodi di cui ogni disciplina è generatrice (Figura 3).

La centralità dell'Unità di Apprendimento.

Due parole ancora sull'esperienza sopra descritta nel suo *iter* (e modello) di massima. Sulla base delle intersezioni individuate tra competenze, assi culturali e discipline, il progetto di formazione è proseguito con l'elaborazione e la realizzazione di diverse Unità di Apprendimento (UA). L'UA è un modulo di lavoro pensato dal punto di vista dei processi che accompagnano

COMPETENZE DI BASE DELL'ASSE DEI LINGUAGGI (solo quelle riferibili alle competenze prese in esame)	Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; • Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; • Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. • Utilizzare e produrre testi multimediali 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale - Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale - Esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Principali strutture grammaticali della lingua italiana - Elementi di base delle funzioni della lingua - Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti - formali e informali -

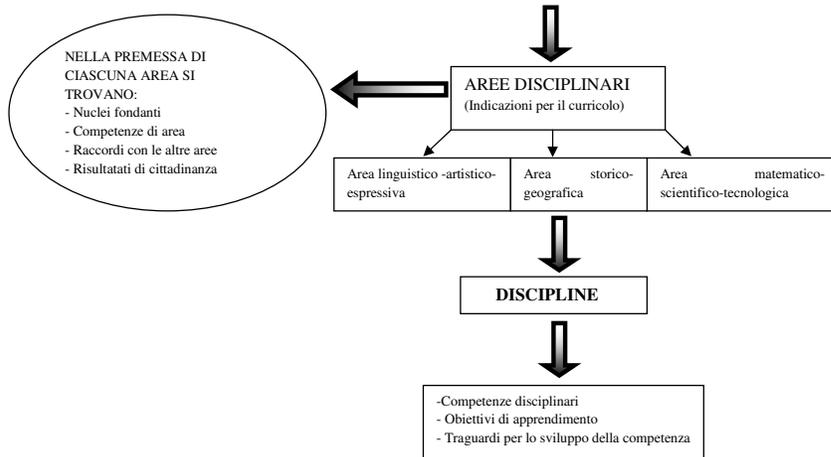


Figura 3. Modello di progettazione didattica dalla competenza alla disciplina

l'alunno verso un apprendimento significativo ed in funzione del raggiungimento di una o più competenze. L'UA è l'elemento chiave della progettazione e dell'azione didattica centrate sulle competenze, sia quelle di cittadinanza sia quelle di area e disciplinari. Può essere considerata una proposta che ha un senso unitario su due fronti poiché da un lato è una tappa di un lungo percorso, dall'altro è essa stessa un itinerario compiuto. Trae origine dai momenti di progettazione collegiale, fissa competenze, abilità e saperi come mete, prevede un percorso (la mediazione tra insegnamento e apprendimento) e una conclusione (valutazione del rapporto processi/mezzi/risultati). La sua ideazione e la sua realizzazione non può essere standardizzata; la durata e l'efficacia dipendono, infatti, da molti fattori, il primo dei quali è l'insieme delle caratteristiche del gruppo-classe nel quale si intende agire, dal punto di partenza e dal successivo sviluppo della capacità di dominare in maniera riflessiva il percorso compiuto. Senza dubbio incidono in maniera decisiva la qualità dei contenuti affrontati, i metodi scelti, il grado di complessità del compito di apprendimento (Fiorin, 2008).

La realizzazione di un'unità di apprendimento prevede, dunque, diverse fasi, ognuna con funzione e scopi diverse. Nella fase ideativa si individuano i destina-

tari e i loro bisogni formativi. Attraverso prove semi-strutturate e test oggettivi si possono rilevare gli aspetti cognitivi del bisogno formativo, per precisare gli apprendimenti che saranno oggetto della progettazione della didattica; attraverso giochi in gruppo e attività laboratoriali si possono cogliere gli aspetti emotivi e relazionali, utili alla scelta delle modalità di comunicazione. Successivamente si delineano gli obiettivi formativi, i contenuti, le esperienze didattiche, i metodi e le soluzioni organizzative, le modalità per la verifica e la valutazione.

La fase applicativa consiste nel mettere in pratica all'interno del contesto classe specifico ciò che si è progettato, utilizzando, pur in maniera flessibile, gli strumenti e le modalità previste.

La fase finale dell'UA riguarda la valutazione dei risultati (monitoraggio intermedio e finale) e la conseguente progettazione di altre UA, oppure il ritorno sulla precedente se non tutti gli obiettivi sono stati raggiunti, orientandosi verso approcci diversificati che meglio si confanno alla molteplicità di realtà cognitive ed emotive che si hanno di fronte.

L'iter che ha portato alla costruzione delle Unità di Apprendimento centrate sulle competenze, in questo percorso specifico, ha dato luogo ad alcune riflessioni sul ruolo della scuola e dei docenti che vi operano. Consapevolezza e riflessività nella professione docente sono gli elementi in grado di valorizzare la professionalità e renderla idonea ai processi di insegnamento/apprendimento che sollecitino il soggetto che apprende ad acquisire una sempre maggiore capacità critica, al fine di mettere in atto una continua e positiva costruzione di sé e una relativa edificazione e interpretazione dei contesti intorno a sé.

Portare a termine un percorso di formazione significa anche guardare al mondo come una risorsa, non solo ampliando il bagaglio di nozioni e conoscenze degli allievi, ma dando spazio alla loro crescita autonoma. Gli alunni dovrebbero possedere chiavi di lettura della realtà ben più ampie di una nozione, e la scuola dovrebbe agevolare il lavoro di scoperta di sé e del mondo che sta intorno. I progetti che dovrebbero essere attuati costituiscono dei mezzi allo scopo di formare il cittadino di domani, offrendogli strumentalità cognitive e operative adatte e consone alla sua persona, nella consapevolezza che la scuola abbia forti responsabilità nel delineare le personalità dei cittadini del domani, un domani sempre più complesso e globale. Nella scuola però si incontrano non poche contraddizioni e soprattutto sembrano esistere ostacoli apparentemente insormontabili che impediscono ai docenti di adempiere correttamente al proprio compito. Spesso infatti si fa ancora riferimento ad una inesistente tassatività del programma, pur abolito da tempo, per cui si prediligono lezioni frontali apparentemente più dirette ed efficaci. Nell'ambito della progettazione spesso si fa fatica a definire le linee generali di un progetto, preferendo semplicemente annoverarlo nel POF.

Durante la realizzazione delle UA, inoltre, si dovrebbero saper gestire fasi di monitoraggio e valutazione/autovalutazione. L'estrema fatica di compiere questi passaggi spesso conduce gli educatori all'oblio della questione valutativa, per il quale si ritiene erroneamente più efficace il rendimento degli allievi relativa ad un micro-compito specifico *hic et nunc* e non l'incisività di tali

apprendimenti su apprendimenti futuri e sulla propria modalità di apprendere globale. Ogni area, ogni disciplina, ogni apprendimento se pensato nella visione sistemica e funzionale di creare cittadinanza della cittadinanza, permette di maturare una *forma mentis* critica e autentica.

E a tal proposito si ricordi ancora la *lectio* di Dewey: la scuola nuova fa cittadini democratici per via cognitiva e per via comunicativa. È l'agire democratico in classe che fa da supporto allo sviluppo cognitivo critico e competente. Per noi oggi significa comprendere come l'educare alle e per le competenze deve collocarsi sulla comunità-classe (e scuola) per determinare quello spunto di cittadinanza attiva e critica e progettuale. Su questo fronte si potrebbe attivare una sperimentazione parallela e più ampia rispetto a quella cognitiva. Ma che, di fatto, verrebbe appunto a svilupparla, facendola divenire *habitus* condiviso, intelligente, dinamico ed aperto, condizione indispensabile per predisporre, appunto, una convivenza autenticamente democratica. Alla luce di questo spunto la riflessione deweyana costituisce un sempre valido supporto concettuale all'approccio didattico per competenze, proprio perché esso è teso a garantire il pieno sviluppo della persona nella maturazione di una *forma mentis* critica e collaborativa insieme.

Bibliografia

- A.M. Ajello, S. Meghnagi (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Milano, Vita e Pensiero, 2008.
- M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.
- M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci, 2006.
- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci, La Nuova Italia, 1990.
- A. Calvani (a cura di), *Fondamenti di didattica*, Roma, Carocci, 2007.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- F. Cambi, *Odissea scuola*, Casoria, Loffredo, 2008.
- M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2011.
- M. Castoldi, M. Marino, *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- M. Castoldi, *Progettazione curricolare. Unità, moduli, progetti*, in «L'educatore», 5, 13-16, 2007.
- E. Damiano (a cura di), *Il mentore*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- J. Dewey, *The school and the society*, Chicago, Chicago University Press, 1899 (trad.it *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949).
- J. Dewey, *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, New York, The Macmillan Company, 1916 (trad.it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- I. Fiorin, *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*,

- Brescia, La Scuola, 2008.
- F. Frabboni, *La sfida della didattica. Insegnare di meno, apprendere di più*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- L. Galliani, *Le tecnologie didattiche*, Lecce, Pensa Multimedia, 1999
- A. Genovese, *Una scuola nuova per nuovi insegnanti*, in *Nuovi insegnanti per una scuola nuova?: Un'indagine tra i docenti della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*, Bologna, Clueb, 2008.
- L. Guerra, F. Fortunati (a cura di), *Sviluppo, merito, competenze, occupazione. Come valorizzare le risorse umane per attraversare la crisi e accompagnare la ripresa*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- R. Laporta, *Educazione e libertà in una società in progresso*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.
- D. Maccario, *Insegnare per competenze*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2006.
- S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*. Torino, Loescher, 1992.
- M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, RCS, 2004.
- P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- J. Piaget, *L'equilibratura delle strutture cognitive: problema centrale dello sviluppo*. Torino, Boringhieri, 1981.
- L. Stenhouse, *An introduction to curriculum research and development*, London, Heinemann Educational Books, 1975 (trad.it *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma, 1977).
- B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

La pedagogia generale oggi: le tensioni interne¹

Franco Cambi

1. Tra “congedo” e “permanenza”

Sì, la pedagogia [d'ora in poi p.g.] è sottoposta, da tempo, a forti critiche. Si dice: è elaborazione generica e introduttiva, ancora fortemente ideologizzata e, pertanto, da superare in una serie di teorie empiriche dell'educazione: più mirate, scientifiche, produttive. E poi: oggi il sapere-vero è specialistico, settoriale, definito, micrologico perfino e quello “generale” ha solo una funzione introduttiva, didattica soprattutto e non di ricerca. Allora lasciamo fuori scena la p.g. e avanti con la ricerca empirica. Che, sì, elabora teorie, fa generalizzazioni, ma sempre mirate e settoriali, ma “generali”.

Purtuttavia il bisogno di p.g. permane e viene teorizzato e sta ben oltre la pratica universitaria degli studi pedagogici che la legittima per tradizione. La riflessione su questo ambito della pedagogia non è affatto scomparso e si nutre di una sua *trasversalità* e *permanenza* proprio perché affronta non solo gli aspetti di legittimazione di un sapere (qui quello pedagogico, trattato tra epistemologia, axiologia e saggismo, possiamo dire) e come tali generali e costanti, ma anche la riflessione di tipo critico e interpretativo e regolativo sui problemi educativi, ritematizzandone con acribia e costanza i “fondamentali” e i processi di pensiero e di azione che li riguardano. E fondamentali costitutivi e fondamentali epocali al tempo stesso, ridefiniti alla luce di una scienza dell'educazione e di una teoria critica dell'educazione (che sono due dispositivi diversi: l'uno più empirico-critico, l'altro più critico-interpretativo-radical) che si unificano in uno stile di pensiero ispirato alla riflessività organica e di cui la p.g., nel suo *identikit* saggistico, è lo spazio di esercizio più proprio e più efficace e, pertanto, imprescindibile. E ciò da più parti ormai si rileva.

¹ Testo preparato per il Seminario padovano del 4 ottobre 2012 dedicato alla Pedagogia generale.

2. La “scienza dell’educazione” e la “teoria critica dell’educazione”

Ma definiamo meglio questo statuto complesso della p.g. a livello già di stile di pensiero e poi di ambito di ricerca. Tale sapere è ormai stabilmente connesso a Dewey, che ne fissò il modello più maturo. La pedagogia ha scienze (e molte) come fonti, ma ha poi una sua intenzionalità educativa (da tener ferma riflessivamente) e si declina così come scienza dell’educazione, in modo integrato e dialettico proprio tra “fonti” e “educazione”, elaborandosi in modo ricorrente e in ogni settore dei suoi saperi (che sono molti e ormai ben settorializzati, ma che da quello prospettava generale dipendono per metodo e per intenzionalità). Inoltre tale sapere plurale e dinamico ha bisogno, sempre, anche di un’ottica critico-dialettica che lo leghi a tempi storici e società e alle loro dinamiche dei saperi, delle ideologie, degli interessi, che ne affini la comprensione sia rispetto al giudicare l’esistente educativo sia rispetto al progettare il nuovo e il “più degno”. Accanto alla *scienza* va pertanto tutelata una *teoria critica* in modo da fissare un *tipo* di p.g. metodologicamente riflessiva che fa da *matrice* poi all’esercizio della criticità comprendente e de costruttiva, presso ogni fascio di problemi educativi (o settore specializzato dei saperi pedagogici).

Allora la p.g. è un sapere e di *metodo* (empirico, critico, regolativo) e di *merito* (relativo a fasci di problemi da trattare sempre criticamente) che non può essere mai messo fra parentesi e che va svolto in quell’unità complessa, ripetiamo, e di scienza (empirica e riflessiva) alla Dewey e di teoria critica (interpretativa, de costruttiva, dialettica) alla “francofortese” (o alla marxista, ma riportata al marxismo critico o all’ermeneutica). Tale unità integrata garantisce proprio la funzione di costante discussione aperta della p.g. Questa è a sua volta funzionale al governo di un sapere-di-saperi (e in più forme: come settori specializzati e come saperi interdisciplinari) così complesso e alla disamina, anche dei suoi “fondamentali” oggettuali e formali, *in unum*.

3. Un lavoro trasversale, ricorsivo, regolativo...

Così la pedagogia generale non è più né *vestibolo* né *sintesi* finale di raccordo tra saperi e problemi dell’educazione. Una teorizzazione ad uso formativo e parentetico. Un modello euristico *ad usum Delphini*, per così dire. No: è un esercizio critico fondante e relativo a *stile* cognitivo della pedagogia, a *modello* di sapere (empirico e critico e dialettico), a *interpretazione* sempre riaperta e sempre rilanciata dei suoi stessi *fondamenti ontologici* (tipo: educare/formare; relazione educativa; agire pedagogico; istituzionalizzazione di tali prassi e loro permanenza come pratiche sociali diffuse; e poi: la cura; la maieutica; l’“amore pensoso”; l’empatia). Come tale è dispositivo trasversale: va applicato in ogni ambito del sapere pedagogico e lì alimenta una riflessione regolativa e critica. Lì svolge una funzione di *chiarificazione* e di *rilancio* secondo autenticità, garantita dalla libera discussione critica. Ma è anche ricorrente: sempre si riaccende e va coltivata. Con costanza e acribia costante. E così svolge la sua funzione regolativa: di esser fine-in-vista in quanto ripresa del fine-ultimo

sempre in una situazione (di ricerca o di azione) specifica, da illuminare comprendendone i limiti e le possibilità e lo stesso compito teleologico.

La pedagogia generale tra *metodo* e *fondamentali* e unificando *scienza* e *teoria critica* allora è l'atto di tutela del dispositivo complesso e chiave del pedagogico. Pertanto, vale ripetere, non è né vestibolo né sintesi di tale di sapere, ma suo *centro animatore*, in quanto suo attore critico e radicalmente critico, sempre e per statuto.

4. ... sempre "in situazione"

Certo è, però, che tale esercizio critico, come decostruttivo e come ricostruttivo, rispetto ai fondamentali, per consegnarli come *focus alla* stessa ricerca empirica e ai vari ambiti di specializzazione pedagogia, si dà sempre qui e ora, in un tempo e luogo definitivo e sostenuto da schemi di organizzazione sociale, di produttività economica, di elaborazione culturale, di controllo ideologico etc.: come si è detto. La p.g. sta, allora, sempre in un tempo storico-sociale determinato e in quello esercita la propria funzione critica e radicale. Lì, sempre, in quel tempo e in quel luogo e dentro la sua storia dovrà avvenire la sua messa a punto e critica e regolativa, secondo il ripensamento costante dei "fondamentali". Così si decostruisce, sempre, in relazione a saperi definiti e dentro un *habitat* storico, una congiuntura epocale, sociale e culturale. E proprio rispetto ad essa si chiarifica la stessa scienza critica dell'educazione, sì, nel suo *iter* teorico astratto ma sempre mediante un esercizio concreto su tipologie di educazione e teoriche e pratiche. In un procedere costantemente dialettico.

E noi, oggi, siamo chiamati a farlo per il Nostro Tempo, che è tempo sì di crisi e di crescita, ma anche di nuove *auctoritates* e teoriche e politiche, che vanno rilette e esaminate e criticate alla luce di una scienza critica dell'educazione che, per noi, oggi, è lo statuto stesso del pensare/agire in pedagogia.

5. Tre exempla: i saperi-guida, l'agire educativo, il soggetto-persona

Bene: chiariamo ora con tre esempi. Uno relativo ai saperi-guida, che vanno sì accolti, ma anche criticati, per leggerne potenzialità e rischi al tempo stesso. Oggi ciò avviene sia rispetto alle tecnologie sia rispetto alle neuroscienze, che premono in modo forte sui saperi educativi e sull'immagine stessa della pedagogia. Un secondo relativo all'agire educativo stesso, quale si è declinato tra scienze e riflessività attuali, e come si è regolativamente meglio e più radicalmente, oggi, definito, attraverso dinamiche specifiche e una visione organica più pregnante, dentro un agire per la libertà del soggetto, che ci è stata ricordata, di recente, come l'"assoluto pedagogico". Un terzo rivolto alla tutela di quel soggetto come persona che da motore allo stesso "assoluto pedagogico" e che va riletto empiricamente e riflessivamente per fargli svolgere tale ruolo in ogni ambito della pedagogia, che di lui sempre, alla fine, tratta. Non diciamo altro sui tre esempi, per i quali rimandiamo alla ricca bibliografia specifica, che ben ne sviluppa la funzione sia critica sia regolativa.

Sono tre ambiti in cui il gioco tra decostruzione e interpretazione si fa preciso e costante. Lì le teorie e le pratiche in atto vanno giudicate (alla luce del *metodo* critico e dei *fondamentali* riflessivamente compresi). E lì vanno anche proiettate teorie più adeguate e prassi più idonee, tutelate dalla riflessione empirico-critica sui “fondamentali” stessi che, alla fine, sono il terreno più proprio e più specifico (e più complesso e più arduo) della p.g.

Così, però, anche la vediamo all’opera come dispositivo trasversale e ricorrente e in funzione di una comprensione critica e del rilancio secondo regolatività del proprio tracciato operativo e progettuale, come detto di sopra.

6. *Un sapere riflessivo da tutelare sui “fondamentali”*

A ben guardare è proprio nel corso del lavoro critico sui “fondamentali” che la p.g. trova il proprio ambito e la propria funzione, collocandosi al centro di scienza/*focus* educativo/esercizio critico quale si è declinata nel suo *iter* (e stemma) moderno-contemporaneo. Collocandosi lì ha di fronte un lavoro critico e permanente e poi disseminativo dentro i vari ambiti dei saperi educativi che, però, sempre e a quel dispositivo e a quel *focus* si raccordano: anzi lo inglobano in modo generativo.

Ma proprio qui sta la *forza* e il *fascino* stesso di tale sapere-di-generalità. La forza nel tener viva una scienza critica dell’educazione, costantemente ripresa e definita e rilanciata, con ruolo trainante nei saperi-dell’-educazione e sul loro stemma comune. Il fascino di un sapere sempre *in fieri*, rinnovato e riorganizzato e rilanciato come *fulcro* di tutto il pensare/agire educativo e della “sistematica” stessa dei suoi saperi più specifici, teorici e pratici.

Allora: la p.g. va teoricamente tutelata; va strutturata inoltre secondo quel gioco di *metodo* e di *merito* già sottolineati; va coordinato il suo “merito” a quei *fondamentali* che lo regolano; va poi messa a punto sempre qui e ora: in uno *spazio/tempo social-cultural-politico* ben definito, nel quale deve attrezzarsi come sapere organico e critico insieme, decostruttivo e progettuale nello stesso tempo.

Bibliografia

- M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012
 F. Cambi, *Manuale di filosofia dell’educazione*, Roma-Bari, 2000
 F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2006
 E. Colicchi, *Dell’intenzione in educazione*, Napoli, Loffredo, 2011
 F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 1994
 A. Mariani, *Elementi di filosofia dell’educazione*, Roma, Carocci, 2006
 F. Mattei, *Sfibrata paideia*, Roma, Anicia, 2009

Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)

Franco Cambi

1. Tra narratività e formatività

Le opere letterarie per l'infanzia hanno sempre una doppia identità: narrano e formano. Sì, questo vale per ogni opera letteraria, da Omero a Calvino, a Borges etc. Tutte narrano storie per creare adesione dell'immaginario e della coscienza del lettore e, così, influenzerlo, orientarlo, farne crescere l'interiorità. Ma la letteratura infantile è, su questo piano, più esplicita e programmatica. Narra e educa, *in unum*. Già la fiaba, e già nel corso della sua comunicazione orale, si tende tra questi due fronti. Sempre. La narrazione ha in sé una morale. Anzi, più di una. Che possono essere esplicitate e fissate come senso e proprio alla fine dell'ingranaggio narrativo. Si pensi a Perrault. Le sue fiabe si chiudono con le morali. La narrazione può insegnare. Nel passaggio alla scrittura tale valenza (che nell'oralità resta sottesa) si fa conclamata e sottolineata. Così accade poi in tutta la storia della scrittura di storie per l'infanzia, ricca di tre secoli di storia, appunto. E carica di forme, di modelli, di orientamenti, ma sempre fedele a quest'asse binario della sua testualità: sì letteraria *in primis*, ma sempre anche (e nel contempo) pedagogica.

Da qui emerge la specificità e complessità di tale forma letteraria. Il suo essere e dover essere letta secondo un duplice registro che fa di quei testi, per alcuni, testi letterari "minori", poiché pedagogici, al servizio di altro, rispetto al puro obiettivo estetico, per altri, invece dei testi "maggiori", poiché carichi di risonanze formative e pertanto capaci di agire nel cuore/mente/coscienza del lettore e di nutrire il suo stesso "io". Ma minori o maggiori che siano sono sempre testi letterari (e da leggere come tali) e pedagogici (e da analizzare in questa loro ulteriore valenza, incrociandola proprio nel letterario). La lettura critica di quei testi ha bisogno di uno sguardo duale che ne potenzi il significato ma anche ne esalti la struttura, senza niente far perdere alla letterarietà. Si rifletta un po' su uno di quei testi. Si prendano *Le avventure di Pinocchio* la cui letterarietà sofisticata e smagliante è stata e più e più volte sottolineata. E sempre più con energia, con rilievi finissimi, che vanno – tanto per esemplificare – da Garroni a Manganelli, alla Marcheschi,

etc. Ma quel testo è stato anche pedagogicamente attraversato con finezza e pregnanza, mostrandone la complessità di modelli educativi e di istanze pedagogiche che possiede – e lo hanno fatto in molti, da Volpicelli a Cives, a Faeti, alla Gentile e oltre. Ma c'è di più: lì i due registri sono interconnessi e fusi insieme, creando un *melange* letterario-formativo di altissimo significato, e proprio in entrambi i registri. Sì, *Pinocchio* è un capolavoro assoluto ma ciò vale – metodologicamente – anche per tutti gli altri testi per l'infanzia: maggiori o minori. Anche se in alcuni l'equilibrio felice tra i due registri si rompe e il testo si fa, spesso, prevalentemente pedagogico e squisitamente letterario. Non servono esempi: tutti possiamo trovarli nella nostra memoria di lettori. Se pure: talvolta il pedagogico dominante è di grana fine o altre volte no, così come accade anche per il letterario.

Comunque narrativa e formatività (o pedagogia) stanno come DNA nel testo di letteratura per l'infanzia e ciò costituisce il suo *specifico*, la sua *ricchezza*, la sua *sofisticazione*; aspetti che vanno riconosciuti e tutelati e interpretati. E qui entra in gioco la critica, che qui è e deve essere al tempo stesso letteraria e pedagogica, giocando i due registri ora insieme ora separati ma sempre interagenti.

2. *La testualità sempre più al centro*

Certo è che nella cultura contemporanea i due *fuochi* si sono sempre più decantati e proprio partendo dalla *testualità* di quelle opere. Testualità che implica scrittura e storia, ma anche interpretazione e senso (che qui si fa preciso e programmatico e non solo possibile e ai margini rispetto al testo: anzi oltre di esso), che salda e reclama una doppia analisi come strumento comprensivo di quella testualità plurale/duale. E qui si apre un problema critico... nella e della critica.

Bisogna applicare lì gli strumenti sia della critica letteraria sia di quella pedagogica e farli agire dialetticamente, per dipanare *struttura* e *senso* di *quel* testo. Ma qui si apre un quadro complesso in relazione alle competenze necessarie per affrontare tale tipologia di testi. Competenze, appunto, plurali e incrociate. Devono collocarsi sui due fronti e cogliere gli approcci che le due prospettive offrono per entrare nell'ingranaggio stesso di quel testo. Sono competenze spesso estranee l'una all'altra ma che qui vanno ricongiunte e ad un livello di pluralismo consapevole, ovvero critico, anzi critico-critico. Il che rende difficile e complicata la critica della letteratura per l'infanzia. Ma se non ci si muove di qui si rischiano letture parziali, improprie, riduttive e...devianti.

È questo un *memento* metodologico da tener fermo con costanza e impegno, da cogliere nei suoi *registri* e nelle sue *varianti* interne ai registri stessi e da portare avanti sempre con lucida acribia. Va realizzata ai due livelli una critica della critica che ne mostri le potenzialità e i modelli e li collochi poi come dispositivi attivi nella comprensione della lettura (o nella lettura comprendente).

Allora: 1) è necessaria una tassonomia dei metodi; 2) un loro confronto integrato; 3) attraverso una disamina critica sui testi. Ciò viene a delineare un tornante meno affrontato (quello metodologico) della letteratura per l'infanzia, anche se di esso si sente ormai l'esigenza e si vengono fissando le varie traiettorie, che va – però – più esplicitamente coltivato e messo a fuoco nella sua dialettica, in generale sì, ma soprattutto *in re*: nell'analisi testuale specifica. Aspetto anche questo che si è oggi affermato più di ieri.

3. *Incrocio di modelli critici*

Proviamo a delineare i modelli, in uso e/o possibili, per l'analisi della testualità dei testi letterari per l'infanzia, ai due livelli sopra indicati.

Sul terreno letterario sono attivi i canoni critici sì dello storicismo e dello strutturalismo, ma anche dell'analisi culturale (i *cultural studies*) e della tipologia della ricezione. Metodi diversi e da incrociare. Lo storicismo connette alla tradizione e salda il letterario al tempo storico, alle società, alle strategie discorsive che ogni società letteraria, in quel tempo, mette in gioco e che fanno da “griglia” sottostante le opere stesse. Ed è una prospettiva che in Italia conosciamo bene, da Croce a Sapegno, da De Sanctis a Asor Rosa. Lo strutturalismo invece fissa le forme del narrativo, i congegni discorsivi delle tipologie dei testi così come si è sviluppato da Propp a Barthes, a Genette e oltre. Fino a Calabrese. Approccio che si è rivelato sempre più fondamentale, in quanto ci fissa la “logica” dei testi e ce li fa leggere negli ingranaggi complessi sul piano squisitamente narrativo. L'analisi culturale ci fa leggere i modelli o stili-divita, collegando i testi ai tessuti antropologico-culturali, fissando i messaggi che essi veicolano e perché (come è avvenuto per il femminismo, il lesbismo nelle ricerche statunitensi): così il testo si fa *exemplum* di cultura, di culture e loro “cassa di risonanza” ideologica. Ma ogni testo reclama un lettore e, a suo modo, lo contiene. Per la letteratura infantile ciò è ancora più netto. È il ragazzo in età evolutiva. Ma che non è un *ne varietur*: è storico, è sociale, è collocato in un *habitat* e lì lo si sollecita alla lettura e da lì (o per lì) quel testo gli parla. Veicolando intenzioni e messaggi. Modelli e valori. E mutandone la coscienza.

Sono, queste, prospettive metodologiche diverse, ma che nel testo per l'infanzia vanno rese integrate, ancor più che in altri casi, e proprio perché quel testo è *anche* pedagogico e quindi con una valenza sociale, ideal-ideologica, formativa etc. e, pertanto, storica, culturale, ricettiva oltre che strutturale. Se pure già nella struttura quei testi attivano una loro specificità: e si pensi solo alla generatività della fiaba che in essi ha un ruolo ricorrente e fondativo.

E sul piano pedagogico? Qui sono i metodi dell'ideologia (o critica dell'ideologia), dello sviluppo fantastico, del potenziamento emancipativo che entrano in gioco, della crescita psico-sociale, anche, e della riflessività sul “senso” che si vengono ad attivare. Piani pedagogici più “duri” o più “sottili”, ma comunque attivi nel testo allorché passa nelle mani del suo lettore “naturale” (il bambino, il ragazzo, la ragazza). E sono metodi che sono in uso nella critica attuale della letteratura infantile. Anche in Italia. Per il primo ricordo Faeti

e il suo *Guardare le figure*. Per il secondo Rodari e la sua *Grammatica della fantasia*. Per il terzo le ricerche di Emy Beseghi. Per il quarto i rilievi fatti da Boero, Bellatalla e Bacchetti nei loro saggi critici. Per il quinto le indagini interpretative su *Pinocchio* già di sopra ricordate. Anche qui: sono metodi alternativi e integrabili. Anzi, da integrare il più possibile per dar corpo a una formatività che agisce dentro e insieme alla stessa letterarietà del testo. E che ci consente di capirne e leggerne più organicamente il “congegno”.

4. *Un confronto aperto... per la complessità*

È dall'incrocio di questi modelli critici, usati anche in prospettive separate, ma compresi nella loro funzione dialettica e integrata per fissare (e dipanare) la complessità della testualità tipica della letteratura infantile, che può emergere una critica adeguata in questo campo letterario, così plurale e intricato. Tale metodologie vanno “esposte e esaminate”, vanno affrontate con una riflessione critica sulla critica, da tenere sempre attiva e presente. E poi vanno applicate ai testi, agli autori, ai vari momenti della storia della letteratura infantile, che nei suoi trecento anni e più di vita ha avuto un'estensione mirabile, una crescita (espansiva e di qualità) eccezionale, una capacità di essere pregnante socio-culturalmente in modo esemplare. Tutto ciò come punto consapevole “di fuga” dell'attività critica stessa. Che poi potrà privilegiare strumenti e prospettive, potrà essere ora più letteraria ora più pedagogica (ma anche storica: tra letteratura e pedagogia), ma comunque dovrà possedersi criticamente nel proprio esercizio critico, per far emergere e tener ferma la complessità testuale che la riguarda e le potenzialità complesse, ancora, che animano quel tipo di testo e lo fanno quello che è: formativo lì e allora, ma anche, retrospettivamente, per tutti. Per i lettori e per i critici.

Bibliografia

- A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- A. Asor Rosa, *Scrittori e popolo*, Roma, Samonà e Savelli, 1965.
- A. Asor Rosa, *Sintesi di storia della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento*, Firenze, Le Lettere, 1997.
- F. Bacchetti (a cura di), *Attraversare boschi narrativi*, Napoli, Liguori, 2010.
- S. Barsotti, *E cammina, cammina, cammina...*, Pisa, ETS, 2004.
- R. Barthes, *Saggi critici*, Torino, Einaudi, 1966.
- L. Bellatalla, *Il piacere di narrare il piacere di educare*, Roma, Aracne, 2005.
- M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, Bologna, BUP, 2005.
- A. M. Bernardinis, *Filosofia e pedagogia del leggere*, Pisa-Roma, Istituti Poligrafici Editoriali, 1998.
- E. Beseghi, *Infanzia e racconto*, Bologna, BUP, 2003.
- E. Beseghi, G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile*, Roma, Carocci, 2011.

- P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- S. Calabrese (a cura di), *Letteratura per l'infanzia*, Milano, Rizzoli, 2011.
- F. Cambi, *Collodi De Amicis Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1995.
- L. Cantatore, *I fantasmi di Ida Baccini*, in I. Baccini, *La mia vita*, Milano, Unicopli, 2004.
- R. Cardarello, *Storia facile storia difficile*, Azzano San Paolo, Junior, 2006.
- E. Catarsi (a cura di), *I tusitala*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2006.
- G. Cives, *Pinocchio inesauribile*, Roma, Anicia, 2006.
- B. Croce, *La letteratura della nuova Italia I.*, Bari, Laterza, 1956.
- A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972.
- I. Filograsso, *Polisemia della fiaba*, Roma, Anicia, 2005.
- M. T. Gentile, *L'albero di Pinocchio*, Roma, Studium, 1982.
- E. Garroni, *Pinocchio uno e bino*, Bari, Laterza, 1975.
- G. Genette, *Figure II. La parola letteraria*, Torino, Einaudi, 1972.
- R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003.
- D. Lombello (a cura di), *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Padova, Cluep, 2010.
- G. Manganelli, *Pinocchio: un libro parallelo*, Torino, Einaudi, 1977.
- A. Marchese, *L'officina del racconto*, Milano, Mondadori, 1983.
- D. Marcheschi, *Collodi ritrovato*, Pisa, ETS, 1990.
- V. Propp, *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.
- G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.
- N. Sapegno, *Compendio di storia della letteratura italiana 3 voll.*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.
- L. Volpicelli, *Identikit di Pinocchio*, Roma, Gentile, 1978.

Per una storia del rapporto tra alimentazione e diversità culturali

Maura Di Giacinto

Oggi sono sempre più numerose le società che scoprono di essere multiculturali, nel senso che comprendono più comunità culturali decise a farsi riconoscere, e di essere, nello stesso tempo, più “porose” (Habermas, Taylor 1998) ossia più aperte alle migrazioni internazionali e con un numero sempre maggiore di cittadini che vive nella diaspora.

Si potrebbe dire che i flussi migratori fanno parte del complesso di processi che vanno sotto il nome di globalizzazione, evidenziandone uno degli aspetti di maggiore conflittualità; “per globalizzazione si intende generalmente un processo mediante il quale società, economie, culture, forme e stili di vita prima separati si inseriscono in una prospettiva di interdipendenza. Con questo termine non solo si indica il fatto che elementi prima separati vengono a contatto, ma si vuole mettere in rilievo il fatto che, dal momento in cui si entra in una prospettiva di tipo globale, qualsiasi cosa accada ad un elemento del sistema avrà ripercussioni sugli altri” (Cotesta 2004, p. 94).

Questa definizione descrive il processo globale che investe la politica, l'economia, la salute, i consumi e il modo di divertirsi; la novità che caratterizza i riflessi attuali del mercato globale sta nel fatto che, a partire dagli anni '80, emerge il fenomeno - senza precedenti - di internazionalizzazione delle attività finanziarie che costituisce la premessa per quel profondo cambiamento culturale, quel rimescolamento di abitudini e aspirazioni che i sociologi chiamano “globalizzazione” (George 1983).

Il mondo globale, per quanto imprecisi siano i suoi contorni, è diventato la cornice nella quale vanno inseriti i fenomeni sociali, politici e culturali del nostro tempo, se vogliamo comprenderne la natura.

La globalizzazione è definita da uno dei suoi principali studiosi, il sociologo inglese Antony Giddens come “l'intensificazione di relazioni sociali mondiali che collegano tra loro località distanti facendo sì che gli eventi locali vengano modellati da eventi che si verificano a migliaia di chilometri di distanza e viceversa” (Giddens 1994, p. 23).

Sono questi alcuni degli indicatori interpretativi di quel processo di universalizzazione e di globalizzazione che ri-definisce e ri-disegna i fondamenti e le immagini tradizionali che rimandano al significato di appartenenza e di

adesione alle tradizioni culturali di riferimento. La diversità insita nei processi di globalizzazione si traduce, spesso, nella dicotomia “locale-globale” dove il “locale” si traduce come fonte di continuità culturale e il “globale” come fonte di cambiamento.

Il processo culturale mondiale sembra, però, presentare un'organizzazione della diversità molto più complessa di quanto non sia possibile rappresentarla immaginando una struttura centro-periferia con pochi centri che concentrano tutte le funzioni. Oggi è sempre più difficile vedere il mondo come mosaico culturale formato da pezzi separati, dai margini netti e ben definiti; le entità che per abitudine definiamo culture diventano sempre più simili a subculture, a culture locali, all'interno di un'entità più ampia, o globale, con tutto ciò che questo comporta in termini di indeterminatezza di confini. Non è casuale, infatti, che l'idea di globalizzazione all'interno del panorama interpretativo delle scienze sociali ha sempre supposto una visione asimmetrica per mezzo di antitesi quali centro e periferia.

Ma che peso hanno i rapporti mondiali centro-periferia sulle strutture di significato e sull'espressione culturale? E in quali habitat di significato devono essere collocati? C'è una specifica *political economy* della cultura, dal momento che il potere sociale e le risorse materiali vengono a incastrarsi nello spettro delle forme culturali, così che il termine “creolizzazione è la metafora più utile per cogliere la qualità dei processi in cui i significati e le forme significanti si formano e si organizzano tra il centro e la periferia” (Hannerz 1998, p. 53).

I processi culturali di creolizzazione non sono solo il risultato di una pressione costante dal centro verso la periferia, ma nascono da un movimento reciproco, da una interazione creativa; sono una “combinazione di diversità, interconnessione e innovazione nel contesto dei rapporti globali centro-periferia” (Hannerz 2001, p. 108). Le culture che vengono identificate come culture creole sono caratterizzate dal confluire di due o più correnti ampiamente separate che interagiscono in quello che è, essenzialmente, un rapporto centro-periferia; sono il prodotto di incontri culturali multidimensionali da cui possono uscire nuove combinazioni di elementi.

La creolizzazione consente anche alla periferia di interagire sempre di più con il centro; via via che si crea una maggiore affinità tra culture del centro e della periferia e, mano a mano che quest'ultima viene a usare sempre di più le stesse forme organizzative e la stessa tecnologia usate dal centro, anche alcuni dei suoi prodotti culturali diventano sempre più attraenti sul mercato globale.

In questo scenario per inquadrare gli andamenti che oggi assume il pluralismo culturale e il rapporto interculturale, dovremmo adottare un'ottica globale e globalizzante: in fondo spaesamento ed estraneità invadono l'intero pianeta, riguardano “noi” e “loro” in quanto i confini culturali sono caratterizzati da un dinamismo così veloce da essere sempre per tutti in via di continua definizione (Callari Galli, Cambi, Ceruti 2003).

L'intensificarsi dei flussi migratori verso le nostre città, la rapida e capillare circolazione delle merci nel mercato globale, le rivoluzioni mediatiche hanno determinato, tra l'altro, un effetto moltiplicativo della varietà e quantità sui nostri banchi di vendita di nuovi prodotti alimentari, favorendo la diffusione

di molti ristoranti e gastronomie di cucine extraeuropee in tantissime città italiane e europee. Tutto questo ci ha permesso di avvicinare le altre culture anche attraverso il cibo, dando via a processi di scambio, di contaminazione, di mescolamento di nuovi prodotti e abitudini alimentari.

Così come ci ricorda lo storico Giovanni Rebora “l’economia e l’antropologia dell’alimentazione risentono anche direttamente dei grandi avvenimenti politici, dei mutamenti dell’assetto territoriale dei regni, delle grandi scoperte, degli esiti delle guerre, delle fortune e delle sconfitte degli Stati ed anche degli accordi mercantili che una vera e propria classe sociale, quella dei mercanti internazionali, riusciva a stipulare nonostante le frequenti guerre e le differenze religiose che, soprattutto in età moderna, dividevano l’Europa. I mercanti infatti non scambiavano solo merci e denaro, ma anche idee e soprattutto mode, usi e costumi, compresi i modi di cucinare” (Rebora 2006, p. XI).

L’alimentazione umana è, dunque, soggetta a forti condizionamenti culturali, economici e socio-ambientali; mangiare è differente da nutrirsi per il diverso tipo di rapporto che il genere umano ha sviluppato nei confronti del cibo. Nell’esperienza umana i valori portanti del sistema alimentare non si definiscono in termini di “naturalità” ma rimandano alle *res non naturales*, ossia all’esito e alla rappresentazione di processi culturali che prevedono l’addomesticamento, la trasformazione, la reinterpretazione di ciò che è presente in natura.

“Il cibo è cultura *quando si produce*, perché l’uomo non utilizza solo ciò che trova in natura (come fanno tutte le specie animali) ma ambisce anche a creare il proprio cibo, sovrapponendo l’attività di produzione a quella di predazione. Il cibo è cultura *quando si prepara* poiché, una volta acquisiti i prodotti base della sua alimentazione, l’uomo li trasforma mediante l’uso del fuoco e una elaborata tecnologia che si esprime nelle pratiche di cucina. Il cibo è cultura *quando si consuma* perché l’uomo, pur potendo mangiare di tutto, o forse proprio per questo, in realtà sceglie il proprio cibo, con criteri legati sia alle dimensioni economica e nutrizionale del gesto, sia a valori simbolici di cui il cibo stesso è investito. Attraverso questi percorsi il cibo si configura come elemento decisivo dell’identità umana e come uno dei più efficaci strumenti per comunicarla (Montanari 2004, pp. VII-VIII).

Dunque, gli uomini nel corso dell’evoluzione della specie non si sono limitati a cacciare le loro prede, a raccogliere frutti e bacche, a cercare tuberi e radici, ma hanno iniziato a coltivare le piante e ad allevare il bestiame, in modo da avere sempre a disposizione di che sfamarsi. Hanno poi creato gli utensili per riuscire a manipolare e trasformare gli ingredienti in alimenti commestibili, elaborando tecniche di cottura via via più raffinate e complesse, fino a dar vita ad un sistema di regole codificate su come consumare i cibi.

Il semiologo francese Roland Barthes nei suoi *Elementi di Semiologia* sostiene che:

Il nutrimento non è solo una collezione di prodotti soggetti a studi statistici o dietetici, ma anche, nello stesso tempo, un sistema di comunicazioni, un corpo di immagini, un protocollo di usi, di situazioni, di comportamenti...

L'atto di nutrirsi rappresenta dunque un comportamento-linguaggio e i singoli alimenti sono le parole; le relazioni esistenti tra gli alimenti (usi e abitudini, tecniche culinarie) danno vita e sostanza alla struttura sintattica e identitaria riconoscibile nei comportamenti collettivi e caratteristici di ciascun gruppo (Kumalè 2007).

Mai come in questi ultimi anni il cibo ha suscitato tanto interesse da parte del mondo della comunicazione, lo dimostrano il moltiplicarsi di riviste specializzate, guide gastronomiche, canali satellitari monotematici, sfide televisive tra chef, portali in internet, per non parlare delle manifestazioni enogastronomiche che muovono decine di migliaia di visitatori e di addetti ai lavori.

Tutto questo interesse, questo clamore plurimediativo, rischia però di trasformarsi in una sorta di bolla generalizzata, di universo confuso, fatto di marchi di qualità, di sigle di denominazioni tipiche e di origine controllata che tempestano il consumatore di stimoli verso questo o quel prodotto-produttore-ristorante. Ovunque si parla in modo generico del cibo come elemento fondamentale di una cultura ma spesso lo si fa per finalità commerciali, banalizzandone i contenuti. L'attenzione esclusiva su questo o quel prodotto e sulle tecniche culinarie necessarie per eseguire i piatti non lascia spazio ad altri fondamentali aspetti che costituiscono l'identità delle diverse culture alimentari.

Nascono quindi spontanee alcune domande: "cosa significa nel terzo millennio sostenere che il cibo è sinonimo di cultura?" e ancora "ha senso parlare in modo univoco di una sola cultura alimentare in un contesto sempre più complesso e differenziato per stili di consumo e composizione multi-etnica?"

Sono in molti a temere che il fenomeno dell'esotizzazione dell'offerta gastronomica rappresenti una minaccia alla nostra identità e alla nostra cucina tradizionale; alcuni partiti politici hanno addirittura lanciato nuovi slogan per resistere a queste nuove tendenze, del tipo "polenta sì...couscous no!" nel vano tentativo di arginare il fenomeno di circolazione e scambio che da sempre contraddistingue la storia dell'alimentazione, dimenticando fra l'altro che il mais non è certo un prodotto di origine padana!!!!

Nello specifico possiamo aggiungere che l'offerta gastronomica di ogni paese comprende influenze, piatti e tradizioni presi in prestito o scambiati con quelli di altri paesi: alcuni mescolati tra loro e difficilmente riconoscibili, altri – come le specialità oggi più globalizzate (pizza, couscous, döner kebab, sushi, hot dog, hamburger) – molto ben identificabili ed etnicamente connotati, pur avendo subito profonde rivisitazioni e adattamenti. Per studiare questi fenomeni non bisogna limitarsi ad analizzare i cibi delle diverse tradizioni e le abitudini alimentari dei diversi gruppi etnici, ma anche le interazioni tra queste tradizioni e quelle delle culture dominanti.

Riferimenti bibliografici

M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003.

- V. Cotesta, *Sociologia del mondo globale*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- P. George, *Société en mutation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983.
- A. Giddens, *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Stanford, Stanford University press, 1994.
- J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano Feltrinelli, 1998.
- U. Hannerz, *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*, New York, Columbia University Press, 1992; trad. it. *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- U. Hannerz, *Transnational Connections. Culture, People, Places*, London-New York, Routledge, 1996; trad. it. *La diversità culturale*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- C. Kumalè, *Il mondo a tavola. Precetti, riti e tabù*, Torino, Einaudi, 2007.
- H. Marvin, *Good to Eat. Riddles of Food and Culture*, New York, Simon and Schuster, 1985.
- M. Montanari, *Il cibo come cultura*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- G. Reborà, *La civiltà della forchetta. Storie di cibi e di cucina*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

Interculturalità, quando? Brevi note per una metodologia interculturale

Angela Giustino Vitolo

Una impellente necessità della nostra epoca è dover pensare ai problemi particolari nel contesto in cui si evidenziano e, nel contempo, considerarli in un'ottica planetaria. Nonostante i progressi conseguiti nella conoscenza, abbiamo difficoltà a cogliere la nostra condizione nel mondo, a riflettere adeguatamente sui problemi che ci riguardano; a cogliere la realtà nella sua multidimensionalità e plurivocità al fine di assumere atteggiamenti critici, responsabili, capaci di riequilibrare il rapporto tra uomo e natura e tra i diversi popoli del pianeta. Il degrado dell'ecosistema, conseguente ad un dissennato sfruttamento delle risorse, può essere foriero di una catastrofe planetaria, se non si pone argine ad uno sviluppo illimitato; ma anche il rapporto tra i popoli della terra è squilibrato dalla violazione della dignità e libertà di tanti, i quali non vedono riconosciuti i loro diritti e continuano ad essere sfruttati, versando in condizioni di totale indigenza.

Per questi motivi sin dagli anni '90 del '900 si è cominciato a riflettere sulla necessità di diffondere una cultura dello sviluppo che, a livello economico, sociale, ambientale, sia sostenibile e coerente con i bisogni attuali planetari e con quelli delle generazioni che verranno; una cultura dello sviluppo che non sia prodotto di una logica di mercato che, come un rullo compressore, va omologando l'intero pianeta, ma sia capace di armonizzare nell'unità, la diversità. A tal proposito, nel 2001, l'Unesco ha dichiarato che: "La diversità culturale è necessaria per l'umanità quanto la biodiversità per la natura (...) la diversità culturale è una delle radici dello sviluppo inteso non solo come crescita economica, ma anche come mezzo per condurre un'esistenza più soddisfacente sul piano intellettuale, morale, emozionale, spirituale"¹)

Dunque la sostenibilità va strutturata sulla valorizzazione della diversità. I problemi che investono l'umanità tutta, quali la pace, i diritti umani, l'ecologia, vanno rilette nella loro interconnessione, ruotando tutti intorno ad un'asse principale: il rispetto della diversità. C'è necessità, per l'immediato futuro, di un modello di società dove la convivenza tra diversità, pur tra le

¹ *Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale*, UNESCO 2001.

necessarie dissonanze, crei nuove armonie, pensate e realizzate attraverso la contaminazione reciproca tra differenti culture.

L'opportunità di "allenarsi" alla valorizzazione della diversità ci è offerta dal nostro vivere quotidiano in una società che si fa sempre più multietnica e multiculturale, dove quella "diversità", che nella cultura occidentale è stata a lungo rimossa da un monoculturalismo governato da una razionalità tecnico-scientifica, reclama oggi il riconoscimento della sua "identità", per cui si avverte il bisogno di elaborare un modello interculturale basato sul reciproco riconoscimento delle culture e sulla reciproca disponibilità ad una contaminazione capace di rigenerare la vita individuale e sociale, arricchendola di nuovi apporti valoriali.

Ciò naturalmente richiede una disponibilità verso l'alterità, conseguibile attraverso un processo formativo che, congedatosi da forme cognitive obsolete, le quali alimentano solo atteggiamenti monoculturali, assuma modelli di apprendimento fondati sulla relazionalità.

Il nostro sistema educativo formale continua ad essere strutturato in maniera troppo trasmissiva e unidirezionale; è persistente una concezione depositaria dell'educazione, per dirla con Freire, per cui alla "comunicazione" si sostituiscono i "comunicati" che vengono depositati nel discente per essere memorizzati. L'educazione spesso si riduce ad un "atto di deposito, di trasferimento, di valori e conoscenze" per cui, azzerati gli spazi di interazione tra discenti e docenti e dei discenti tra loro, ci si limita ad un addestramento di carattere tecnico-scientifico². In questo modello educativo è assopita ogni domanda, ogni capacità critica, ogni creatività, mentre si finisce per diventare passivi ricettori di un sapere ri-prodotto, dopo essere stato memorizzato, il che è perfettamente coerente con una logica di mercato che ha bisogno di un profilo antropologico di uomo individualista, egoista, calcolatore, con attitudine alla produzione e al consumo.

Un'educazione che miri, al contrario, alla valorizzazione dell'*humanitas* delle singole diversità, deve necessariamente strutturarsi non come riproduzione di saperi preconfezionati, ma come luogo di esercizio creativo. Tra gli strumenti metodologici capaci di perseguire questa finalità, il metodo maieutico si rivela utile poiché in esso è insita una relazione comunicativa che consente di vivere la cultura nella sua etimologia, come un coltivare (*colere*) che non si arresta in un prodotto, ma è un continuo seminare e raccogliere.

E' Danilo Dolci nel '900 a sperimentare la maieutica di gruppo, soprattutto con comunità di marginali, dimostrando come essa sia un ottimo strumento metodologico capace di valorizzare la singolarità di ciascuno facendo scoprire il potenziale creativo ed evolutivo di cui ogni essere umano è dotato, un po-

² Freire conferma continuamente con la riflessione e con l'agire il carattere sociale del processo conoscitivo. Pone l'accento sul coinvolgimento di relazioni dialogiche, poiché la conoscenza non può avvenire in solitudine e, senza comunicazione, non vi è vita autentica. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr.it. L. Bimbi, Torino, E.G.A., 2002.

tenziale che viene soffocato e messo a tacere laddove la formazione si muove sui binari di una pianificazione di saperi, sempre finalizzata all'acquisizione di competenze e scarsamente attenta alla salvaguardia della peculiarità dell'essere umano e della sua libertà³.

Nella Struttura maieutica è "implicata la relazione comunicativa" la quale evidenzia un'attenzione complessa all'andamento evolutivo dell'alterità poiché il maieuta, il quale svolge, potremmo dire, il lavoro di facilitatore e non del docente in senso stretto, è attento ad interpretare il pensiero espresso da ciascuno, aiutando il venire alla luce del meglio di sé stessi. E' un evolversi al singolare e al plurale, nel senso che il processo di autoconoscenza si intreccia con la conoscenza degli altri con i quali si interagisce, in un avanzare continuo che è anche un ricercare.

Se si offre a ciascuno la possibilità di esprimersi ci si rende capaci anche di ascolto dell'altro che elabora altri punti di vista che si contrappongono, creano conflittualità, nuove idee, favorendo in tal modo la crescita individuale e del gruppo. Se si offre la possibilità di esprimere un punto di vista personale e gli si dà valore, si lascia aperto il varco perché anche altri si esprimano. Non ci sono competenze da acquisire e dunque non c'è una funzionalizzazione dell'essere umano, piuttosto avviene la progressiva restituzione della dimensione ontologica di ciascuno e della sua irriducibile singolarità, mentre si scoprono gli inestricabili nessi creaturali che un mondo omologante ha spezzato, alimentando divisioni e violenza.

Si impara ad ascoltare, il che significa che si diventa capaci di afferrare il senso di quanto l'altro vuole comunicare; è dunque un ascolto che si fa creativo; non è un passivo recepire ma è una rielaborazione di contenuti confrontandoli con le proprie posizioni. Ascolto è attenzione alle parole dell'altro che si traduce in un'attenzione alla persona dell'altro che mi sta di fronte. Difatti la parola, nella metodologia maieutica, non è vuoto blaterare, ma è "parola incarnata", per dirla con Dolci; si fa "dono profondo", poiché si parla non per "trasmettere" ma per "evocare", per "creare"; viene accolta come seme che va custodito e fatto germogliare. Nel processo maieutico la parola si fa autentica, esce dalla malafede dell'indottrinamento e della volontà di dominio, poiché è un reciproco svelarsi, è un fecondarsi reciproco; è una parola che asseconda il movimento evolutivo dove, ciascuno con gli altri, condivide bisogni e ricerca soluzioni ai problemi comuni. E' una parola che rivela possibilità inedite le quali creano i presupposti di un mondo nuovo, nella disponibilità a costruire fratellanza e solidarietà.

Dal momento che è un comunicare corpo a corpo, dove a ciascuno è consentito di liberare le proprie energie creative, le parole non valgono per quanto dicono, ma per "chi" le dice, e dunque c'è un fiduciosa apertura tra soggettività che entrano in gioco nella relazione dialogica, attraverso un mutuo riconoscimento. La struttura maieutica consente una comunicazione che va al di là della

³ D. Dolci, *La struttura maieutica e l'evolgerci*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

reciproca trasmissione di parole; veicola i messaggi dell' "indicibile", gestisce lo spazio dell' incalcolabile dimensione emotivo-affettiva, dove alberga l' essenziale di ogni essere umano. Nella comunicazione maieutica l' Altro c' è con il suo corpo, con il suo volto: "Il volto si è rivolto a me, dice Levinas, e questa è appunto, la sua nudità"⁴ e se il volto, è epifania del divino, allora ciascun essere umano non può non avere una disponibilità e responsabilità nei confronti dell' Altro.

Attraverso la maieutica di gruppo si costruisce il rispetto della persona dell' altro e della sua dignità, certamente in tempi lunghi e costellati di difficoltà poiché la cultura individualistica e competitiva, nella quale si sono formate intere generazioni, non ha lasciato spazio al riconoscere l' altro come alterità del proprio sé stesso, rendendo di conseguenza, atrofica e anomica la vita degli esseri umani. Solo comunicando emergono le diversità delle varie identità.

Non è solo nei luoghi istituzionali che deve consumarsi l' opportunità di comunicare, ma ovunque. E' un processo lento che deve partire dall' intimo di ciascuno e richiede la libertà, senza la quale la vita di ogni individuo muore. Nella comunicazione avviene un reciproco riconoscimento che provoca identificazione e differenziazione, dando luogo alla trasformazione e al cambiamento dell' esistente. Potremmo dire che il comunicare maieutico è idoneo ad occupare quello che è stato definito "lo spazio dell' incontro abitato da modelli culturali plurali, asimmetrici tra loro per identità, ma anche per ruolo", uno spazio carico di tensioni dove, in un movimento continuo, deve attuarsi il confronto-scontro tra culture diverse, attraverso il dinamico reciproco relazionarsi⁵.

Comunicando, cambia la lettura del mondo il quale non si presenta più necessariamente come "dato" ma come un "farsi"; si aprono spiragli di cambiamento, si offrono soluzioni diverse ai problemi; ci si rende consapevoli di essere parte attiva nella costruzione del mondo e non ricettori passivi, massificati e manipolati. L' individuo cioè impara ad essere una soggettività capace di progettualità creativa la quale si produce attraverso l' interazione con gli altri, con i quali si impara a condividere i problemi.

Attraverso la maieutica di gruppo, che vede interagire autoctoni ed immigrati, il sentimento delle proprie radici si potenzia, alimentato dall' apporto che si riceve comunicando con le diversità; si impara ad avvertire la responsabilità per il bene comune; si favorisce l' acquisizione della coscienza di un' appartenenza planetaria, partecipando al progetto di salvaguardia del pianeta il quale richiede l' intervento responsabile di tutti: "la maieutica diviene così un metodo di autoricognizione dei bisogni più profondi, di individuazione dei problemi esistenziali connessi con quei bisogni, di ricerca di progettazione delle soluzioni, comprese le difficoltà e le risorse inerenti alla realizzazione del progetto"⁶.

⁴ E. Levinas, *Etica e infinito: dialoghi con Philippe Nemo*, tr. it di E. Baccharini, Roma Città Nuova, 1984, p. 73.

⁵ Su "lo spazio dell' incontro, Cfr. F. Cambi, *Incontro e Dialogo*, Carocci, Roma 2007, pp.15-26.

⁶ A. Mangano, *Interculturalità e società non violenta*, in, O. Filtzinger, C. Sirna, (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l' educazione*, Bergamo, Junior, 1993.

Nella struttura creativo-comunicativa si incontrano identità plurime che inevitabilmente devono imparare a gestire una conflittualità che sembra se data nella cultura occidentale ma con la quale bisogna imparare a fare i conti dal momento che l'interculturalità non può essere il prodotto di un pensiero astratto, ma si costruisce dinamicamente nella prassi della vita quotidiana. Frastornati dai rumori di una civiltà che assorda con sollecitazioni effimere ed eccitanti e travolge in ritmi accelerati, non conosciamo la meditazione, non godiamo il silenzio, quel silenzio che aiuta a comunicare, dove l'io e l'altro creano una relazione umana, mettendo in gioco sé stessi, attraverso un reciproco donarsi. La maieutica aiuta a sviluppare in ciascuno la capacità di scoprire, creare; promuove quella conflittualità necessaria che asseconda fisiologicamente la vita che, in quanto tale, è contraddizione; fa recuperare la visione tragica del mondo, per cui niente si dà senza il suo contrario.

Sperimentare la conflittualità significa aiutare la personalità ad evolvere, poiché la conflittualità, separando, crea differenziazione; oltre a far conoscere l'alterità con cui si entra in conflitto, diventa occasione per imparare a conoscersi nei propri pensieri, nelle proprie emozioni; si scoprono le potenzialità e i limiti di ciascuno; si mettono alla prova le proprie capacità e si chiariscono le possibilità di azione che sono date in determinate circostanze. L'esperienza conflittuale insegna ad autoregolarsi nei propri atteggiamenti, a gestire attentamente il proprio comportamento nella diversità delle circostanze e ciò aiuta a combattere la violenza che inevitabilmente esplose laddove si mettono a tacere i contrasti⁷.

È evidente che la metodologia maieutica non si risolve in un aiuto da offrire allo straniero ai fini della sua integrazione, il che si rivelerebbe una distorta prospettiva, pericolosamente mascherante una strategia di assimilazione; è piuttosto una metodologia che presuppone la consapevolezza del reciproco bisogno che abbiamo gli uni degli altri.

Nell'incontro con culture diverse il mondo occidentale può far dono delle conquiste di civiltà, degli avanzamenti nella conoscenza intellettuale, del perfezionamento tecnico-scientifico, ma ha anche bisogno di ricevere e, non certamente manodopera straniera a buon mercato, quanto di rivitalizzarsi al contatto con quelle componenti valoriali che hanno fatto parte della nostra cultura e sono state rimosse, nel corso del tempo, da un processo di intellettualizzazione e di razionalizzazione del reale, che ha provocato quello che Weber, nel '900, ha definito il "disincanto del mondo", perdita cioè della magia, della visione mitica, insieme all'assopirsi della fantasia e della creatività⁸. Oggi scontiamo tutto ciò con la difficoltà nell'ascolto reciproco, con la lacerazione che avvertiamo tra noi e la natura e nel rapporto con gli altri esseri umani. Non siamo abituati all'ascolto reciproco, non siamo educati ad ascoltare la

⁷ Sulla gestione della conflittualità, Cfr. F. Fornari, *Dissacrazione della guerra. Dal pacifismo alla scienza dei conflitti*, Milano, Feltrinelli, 1969.

⁸ M. Weber, *Il lavoro intellettuale come professione*, tr. it. di A. Giolitti, Einaudi, Torino 1948.

natura che ci appartiene e a cui apparteniamo, immemori che siamo gli ultimi arrivati di una crescita lentissima che continua e che i nostri ritmi biologici non possono essere assorbiti e annullati nei ritmi sociali. I popoli africani, gli orientali riescono ancora a sentire il palpito della terra che li ha generati, possiedono ancora quella plasticità che nel nostro pensiero e nella nostra vita è andata perduta; coltivano ancora i valori dell'affettività, della solidarietà, il senso della comunità che noi abbiamo stravolto, riducendo i rapporti umani a rapporti di convenienza e di utilità.

Quando le diversità culturali si incontrano e comunicano, allora emergono le affinità e le differenze. Ci si riconosce uguali e diversi. Nel lavoro maieutico la logica gerarchizzante viene azzerata e ci si rende gradualmente consapevoli che l'umanità è "una", laddove diversi sono i modi di vivere; ci si allena a visioni prospettiche della realtà e alla pluralità di punti di vista da cui la realtà va osservata, rimuovendo pregiudizi e crescendo nella creatività; si riscoprono i nessi che esistono tra popoli apparentemente lontani; ci si allena all'umiltà che non è sottomissione, ma consapevolezza del limite.

Al di là della comune umanità, le affinità che emergono con la condizione degli stranieri sono più di quante si possa immaginare a prima vista. Il mondo occidentale vive la sua "povertà", così come i popoli immigrati i quali, a causa della "povertà" sono spinti verso altre terre, altri continenti. L'indigenza li ha resi nomadi e li ha spinti alla ricerca di un benessere, in terre sconosciute, esposti alle imprevedibilità. La nostra povertà, al contrario, ci vede stanziali, immobili sul suolo artificiale di un mondo mediatico che ci alletta con messaggi pubblicitari, inneggianti ad una falsa vita, ad un falso benessere, ad una falsa felicità, passivamente adattati ad un sistema governato dalla logica di mercato, impotenti ad uscire da una condizione di miseria nella quale siamo precipitati, mentre ci illudevamo di essere circondati di beni e di ricchezza; una miseria morale che ha travolto quanti sono affetti dalla malattia del potere e cinicamente strumentalizzano la vita degli altri, riducendola a valore d'uso; una miseria emotiva poiché nulla più ci commuove dal profondo, nulla più ci intenerisce, mentre lo stesso dolore e sofferenza che, come dice Nietzsche, i greci avevano avuto il coraggio di guardare in faccia, vivendo la dimensione tragica della vita, sono stati nella cultura occidentale gradualmente rimossi, soffocati dalle illusioni di un illimitato progredire scientifico-tecnologico che avrebbe assicurato solo benessere e felicità⁹.

La maieutica può aiutare, attraverso l'esercizio comunicativo, a valorizzare la vita, immensamente sprecata nelle sue potenzialità. Costruendo strutture comunicative si aiuta ciascuno a superare sé stesso, recuperando energie che covano sotto la cenere della manipolazione e del dominio i quali proliferano, così come un cancro estende i suoi gangli, penetrando nel "vuoto" che ormai pervade la vita di molti, priva di senso, già a partire dall'infanzia. In ciò ci può essere d'aiuto la relazione con l'immigrato poiché, paradossalmente, la sua

⁹ F. Nietzsche, *La nascita della tragedia*, tr.it.di F. Masini, Roma, New Compton, 1980.

esistenza gode di una maggiore possibilità di libertà, rispetto alla nostra, il più delle volte “intossicata” da dipendenze di ogni genere le quali hanno avulso la vita dalla sua essenza, hanno assopito ogni coscienza critica, appiattendolo esistere nell’effimero del consumo e delle mode.

La struttura maieutica nella sua processualità corre sul filo della tensione morale ed intellettuale poiché crea rispetto reciproco. Il rapporto si fa simmetrico, non esistono interventi privilegiati ma tutti sono ugualmente legittimati, anzi dà opportunità di parola innanzitutto a chi avverte maggiore insicurezza e si sente più inibito, ciò al fine di consentire a tutti di vedere valorizzato il proprio lavoro evolutivo. Difatti un obiettivo fondamentale della struttura maieutica è di smascherare e smantellare i rapporti di dominio che possono sussistere tra autoctoni ed immigrati; quella asimmetria che nasce dalla presunzione eurocentrica di sentirsi superiori agli altri popoli, valutati con il metro della razionalità tecnico-scientifica occidentale. E’ dall’interno della struttura maieutica che ciascuno, facendo leva su sé stesso può, con atteggiamento avalutativo e con la disponibilità ad aprirsi all’alterità, portare alla luce quelle potenzialità che servono al reciproco arricchimento. Quindi non interventi dall’esterno, ma lavorando su sé stessi, si riesce a realizzare un’interazione tra diversità che aiuta il potenziamento individuale mentre intreccia un’ collaborazione costruttiva che consente di affrontare problemi legati alla conflittualità, all’emarginazione ecc... Nella comunicazione maieutica, autoctoni ed immigrati, parlandosi con il cuore, possono scoprire la reciproca angoscia che li attanaglia; la reciproca solitudine. L’angoscia di chi è sradicato dalla sua terra e di chi, pur vivendo nella sua terra, è stato sradicato da sé stesso. La solitudine di chi rimane “invisibile” a quanti lo incrociano lungo il cammino e di chi, pur circondato da tanti rapporti, avverte di essere azzerato nella massa e di intrattenere con gli altri legami solo “tecnici” ma non “creaturali”.

Affinché la comunicazione come reciproco donarsi (*cum-munis*) abbia luogo, bisogna faticosamente liberarsi da pregiudizi, luoghi comuni, favorendo l’attivazione della curiosità per l’altro. Dalla maieutica di gruppo, realizzata tra diversità culturali, può venire una reciproca valorizzazione, un risveglio provocato dall’ascolto reciproco, di prospettive e di acquisizione di senso del proprio vissuto. Si recupera quella frammentazione dell’essere umano che nella cultura occidentale è stata provocata dalla progressiva complessità della realtà, mentre nello straniero è la perdita totale di identità, sopraggiunta allorché ha reciso i legami con la sua terra.

Nel comunicare maieutico ci si abitua a coltivare un tempo che non è meccanicamente scandito, come quello che accompagna i processi educativi in ambito formale, dal suono di una campanella che segnala la successione dei saperi, ma è un tempo esistenziale, il tempo, per dirla con Bergson, dell’*élan vitale*, quello che ritma il flusso di coscienza e dunque asseconda i ritmi lenti della meditazione, accompagnata dal silenzio¹⁰. È il tempo che dispone all’a-

¹⁰ Cfr., H. Bergson, *L’evoluzione creatrice*, a cura di V. Mathieu, Bari, Laterza, 1957.

pertura alla diversità e che diventa anche il tempo “recuperato” di un uomo occidentale pressato da ritmi accelerati, segnati dal marchio della produzione. Questo tempo, in quanto esistenziale, è naturalmente un tempo plurimo, differenziato, recante in sé la molteplicità di fili diversi che vanno ad intrecciarsi, creando interazione e reciproca contaminazione.

Il contributo di una maieutica di gruppo, non può essere solo funzionale ai problemi degli immigrati, ma riguarda oggi più estesamente i problemi della comunicazione in generale; la struttura maieutica, proposta non solo nei luoghi della educazione formale ma anche in altri ambiti istituzionali, associativi, ecc... può aiutare la società ad arricchirsi di vincoli comunitari tra cittadini che, diventati consapevoli dei propri bisogni, acquistano la capacità di risolvere i problemi, poiché è un metodo che implica una processualità interattiva, capace di dare libera espansione alla vita umana arricchendola nel suo divenire di progettualità creativa. La più grave perdita che l'umanità possa subire è quella del dialogo soprattutto in un'epoca in cui sembra potenziata la comunicazione la quale in realtà è dissimulata dalle tecniche di dominio che ne mascherano il carattere di un trasmettere unidirezionale. La maieutica di gruppo, dunque, applicata in campo interculturale, diventa un'occasione per la cultura occidentale per smascherare la falsità di una civilizzazione che sta facendo precipitare nel torpore la vita degli esseri umani, ammantandola di beni di consumo.

Ciò che si auspica per l'immediato futuro è: “Una società, come afferma Suchodolski, in cui l'educazione non avrebbe più la possibilità di manipolare gli esseri umani, ma resterebbe un'espressione dei loro bisogni personali sublimi, dei loro interessi approfonditi incessantemente, una fonte di ispirazioni sempre nuove, una base per attività creative. Un'educazione così concepita appartarrebbe all'ordine esistenziale e non all'ordine operativo della vita umana: diverrebbe realmente un valore non strumentale, ma autonomo, indipendente. Il che significa che gli uomini vi aspireranno non a causa dei vantaggi professionali o materiali che porta loro, ma perché appaga il loro bisogno di sapere, e allarga la loro visione del mondo”¹¹.

¹¹ Tratto da un intervento di Bogdan Suchodolski nell'ambito di un Seminario su “Un nuovo educare”, organizzato da Danilo Dolci, in, D. Dolci, *Ciò che ho imparato e altri scritti*, Messina, Effegieffe, 2008, p. 129.

Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti

Patrizia Picci

I metodi misti nella ricerca attuale

Negli ultimi anni, anche nell'ambito delle scienze dell'educazione, la letteratura riporta un numero crescente di lavori empirici che si rifanno all'approccio dei *metodi misti*.

Questa espressione sta diventando ormai comune anche all'interno del dibattito metodologico italiano, in particolare nelle associazioni e nelle riviste scientifiche di taglio sperimentale¹.

Da tempo le scuole di pensiero quantitative e qualitative vengono poste a confronto circa le metodologie più appropriate per studiare i processi e le problematiche didattiche ed educative.

Seguire l'approccio dei metodi misti comporta l'uso dei metodi quantitativo e qualitativo in un singolo studio; poiché ciascuno di questi, come è noto, ha i propri punti di forza e le proprie limitazioni, il combinarli insieme per rispondere in modo più completo alle domande di ricerca complesse sembra essere per molti ricercatori una buona soluzione.

In queste scelte spesso, si riconosce un orientamento di taglio pragmatico che sottintende il fatto che esista una falsa dicotomia tra il qualitativo ed il quantitativo e che, per comprendere la vera natura della realtà dei fenomeni educativi e sociali, siano necessari entrambi i punti di vista, (oggettivo e soggettivo) ed entrambi i paradigmi (quantitativo e qualitativo)². All'opposto, altri autori ritengono inconciliabili i due tradizionali metodi di ricerca: Bryman (2009) sottolinea, ad esempio, la difficoltà di seguire all'interno della stessa

¹ Ad es. *l'Italian Journal of Educational Research*, N.7 – anno IV – Dicembre 2011; e il Secondo Seminario Internazionale sulla Ricerca Educativa dal titolo "La ricerca educativa: aspetti metodologici, problemi valutativi e politiche di finanziamento", organizzato dalla rivista *Educational, Cultural and Psychological Studies*, tenutosi a Roma il 21 Maggio 2012.

² Nel panorama italiano importanti riflessioni circa l'integrazione dei metodi quantitativi e qualitativi si ritrovano ad esempio nei contributi di Lumbelli (1984), Calvani (1998); Campelli (1996); Mantovani (1998); Pellerey (2011).

ricerca due metodi che per loro natura sono legati ad una visione epistemologica del mondo differente e a dei paradigmi tra loro intesi come incompatibili.

D'altra parte è anche vero che, da un'analisi attenta della letteratura, emerge come da tempo i metodi misti siano usati più spesso di quanto non appaia, e che, laddove se ne ritrovi traccia, i dettagli sui processi e la metodologia seguita sia spesso mancante, così come la consapevole giustificazione del loro utilizzo.

Al di là delle disquisizioni teorico-pratiche, l'introduzione dei metodi misti rappresenta senz'altro una significativa occasione di riflessione strettamente legata alla consapevolezza della scelta metodologica, necessaria, oggi più che mai, per qualsiasi ricercatore che voglia raggiungere risultati di qualità comunicabili e condivisibili a livello nazionale e internazionale.

Sebbene l'evoluzione della ricerca verso i metodi misti risalga agli studi di Campbell e Fiske (1959) con l'introduzione in ambito psicologico degli studi multi metodo, il primo articolo in cui compare il termine *mixed methods* è quello di Parkhurst et al. (1972), ma una significativa diffusione di questi si ha a partire dagli anni '80. Negli ultimi 20 anni si sono riscontrati alcuni importanti eventi a riguardo: compaiono molti lavori seminariali che aiutano a definire l'ambito come un campo metodologico distinto e si assiste all'incremento degli studi empirici che seguono questo orientamento. È significativo, a tal proposito, l'inserimento della sezione "metodi misti di ricerca" all'interno del National Science Foundation Workshop nel 2003, così come il crescente numero di riviste che iniziano a pubblicare abitualmente le ricerche che seguono questo approccio³.

Nel 2007 nasce il *Journal of Mixed Methods Research (JMMR)*, dedicato a raccogliere le pubblicazioni internazionali relative all'utilizzo dei metodi misti di ricerca nell'ambito delle scienze umane. Scopo della rivista, che ha raggiunto già oggi un Impact Factor di 2.219 punti, è quello di mostrare le situazioni nelle quali questa procedura di ricerca possa essere applicata in modo più efficace e "illuminante", definendone la logica e le problematiche operative.

Al contempo, avviene la pubblicazione di alcuni volumi di riferimento: i primi, in ambito sociologico, vengono subito seguiti dal un grosso contributo alla definizione e legittimazione di questo movimento di ricerca proveniente da autori afferenti al mondo dell'educazione, i quali offrono diversi lavori fra cui si distinguono quelli di Tashakkori e Teddlie (2003; 2009) che costituiscono alcuni dei più utili e completi riferimenti in grado di fornire al ricercatore degli strumenti teorici e pratici per condurre la ricerca in questo ambito metodologico. A questi ha poi fatto seguito la pubblicazione di numerosi altri volumi di carattere manualistico, volti nel complesso a definire principi, assunzioni, aspetti specifici legati alla nomenclatura, al razionale di base, ai

³ Ad esempio, *l'Educational Evaluation & Policy Analysis*, *l'Evaluation, and Practice*, *l'Evaluation and Research in Education*, *il Research in the School*.

concetti paradigmatici e ai fondamenti del disegno di ricerca (es. Mertens, 2005; Creswell e Plano Clark, 2011).

Altri importanti contributi alla definizione dei metodi misti sono rintracciabili in una serie di lavori, generalmente finalizzati a sviluppare sia quadri concettuali sia framework di riferimento per i vari step della ricerca (ad esempio, di rilievo, fra gli altri, abbiamo i contributi di Johnson e Onwuegbuzie, 2004 e di Greene, 2008).

I metodi misti di ricerca costituiscono un movimento che vanta oggi una comunità sempre più ampia di ricercatori e che rappresenta l'espressione significativa e vincente del tentativo di integrazione dei metodi quantitativi e qualitativi.

Sulla rete è possibile trovare diversi network e siti web che offrono numerose risorse utili per rapportarsi con questo nuovo approccio di ricerca a livello non solo teorico ma anche empirico - pratico. Di particolare rilevanza è il *Method Space Mixed Methods Researchers*, (<http://www.methodspace.com/group/mixedmethodsresearchers>), un network interdisciplinare dedicato ai ricercatori che seguono i metodi misti; oppure il *Bridges* (<http://www2.fiu.edu/~bridges/>) per i ricercatori provenienti dalle scienze sociali, comportamentali e della salute. Rilevante è anche il sito della *William T. Grant Scholars Mixed Method Consultation Program* (<http://www.wtgrantmixedmethods.com/Index.htm>), un programma supportato dalla William T. Grant Foundation e dal Semel Institute's Fieldwork and Qualitative Data Research Laboratory dell'Università della California, che fornisce una serie di strumenti, guide, informazioni bibliografiche ed opportunità di consultazione con esperti in materia. Sono, inoltre, disponibili numerosi corsi, anche on line, come quelli tenuti da Ivankova all'Università dell'Alabama- Birmingham e di Shope presso l'Università del Nebraska- Lincoln.

Dal 2004, inoltre, si rinnova con sempre maggior interesse la più importante conferenza internazionale su questa tematica, giunta ora alla sua ottava edizione presso l'Università di Leeds (8th Mixed Methods International Conference, <http://www.healthcareconferences.leeds.ac.uk/conferences/details.php?id=8>).

Scegliere i metodi misti per un'indagine: quale tipologia?

La ricerca con i metodi misti nasce, essenzialmente, dall'esigenza di risolvere in modo pratico le problematiche inerenti la ricerca empirica e comporta delle operazioni di integrazione e combinazione di tecniche, metodi, approcci, concetti o linguaggi appartenenti alla ricerca quantitativa e qualitativa in un unico studio (Johnson e Onwuegbuzie, 2004).

Il dibattito attuale evidenzia alcune essenziali ragioni che rendono la scelta di utilizzare i metodi misti più adeguata rispetto ai due tradizionali approcci: in primis, tale scelta può essere giustificata dalla necessità di avanzare, nella stessa ricerca, ipotesi o domande di tipo confermativo ed esplorativo, volte rispettivamente a dimostrare il legame teorico tra aspetti diversi del-

lo stesso fenomeno e a spiegarne la natura del processo sottostante (Teddlie e Tasakkori, 2009); secondariamente, ad indirizzare verso questa scelta, può esservi l'esigenza di ottenere inferenze migliori, utilizzando fonti di dati diverse per incrementare la validità dei dati, oppure ancora, la considerazione dell'opportunità di raggiungere un livello superiore di comprensione (*insight*) dei fenomeni, che può mancare con l'utilizzo di un unico metodo di ricerca (Johnson e Onwuegbuzie, 2004), offrendo anche, qualora le due fonti di dati si mostrino discordanti, la possibilità di progettare in itinere una nuova fase per un'ulteriore investigazione del fenomeno.

Altro dato emergente nell'attuale panorama della metodologia della ricerca è il consistente tentativo di classificazione delle numerose tipologie di applicazione dei metodi misti, elemento questo, che, se per certi versi assume punte eccessivamente sofisticate che possono anche dare luogo a limitazioni e forzature, deve, tuttavia, essere tenuto in seria considerazione.

Le classificazioni dei metodi misti sono numerose e appaiono assai complicate, spesso fatte solo ad uso e consumo degli specialisti in materia. Le diverse distinzioni sembrano essere influenzate essenzialmente da come i metodi sono combinati: ad esempio, si possono raccogliere informazioni utilizzando contemporaneamente un metodo quantitativo ed uno qualitativo, oppure, si può prevedere un ordine sequenziale di questi metodi, qualora si assuma un metodo per trarre delle informazioni utili ad impostare l'altro (ad esempio, condurre delle interviste preliminari rispetto ad un'indagine su larga scala). Come si può intuire, le due impostazioni della ricerca sono ben differenti: nel primo caso ci si avvicina di più a due studi distinti e paralleli, mentre nel secondo caso si mira ad utilizzare i metodi in modo più integrato. I metodi, cioè, possono anche essere gli stessi, ma il modo in cui sono ordinati o combinati, la priorità che si dà a ciascuno dei due ed il momento del processo in cui si intende fare un'integrazione di essi, può fare la differenza nella conduzione della ricerca e, naturalmente, anche nei suoi risultati.

Ci limitiamo in questa sede a considerare le più importanti e riconosciute tipologie di disegno di ricerca con i metodi misti, consapevoli dei limiti che un tale riferimento comporta, specie se si considera che, in un'ottica pragmatica, il connubio di elementi quantitativi e qualitativi nella pratica può dare luogo a tipologie di disegno di ricerca prevedibili e definite, così come emergenti ed evolute in corrispondenza delle nuove esigenze scaturite dalla ricerca.

Le tipologie di disegno di ricerca con i metodi misti

Creswell e Plano Clark (2011) individuano quattro disegni misti di base: convergente parallelo, sequenziale esplicativo, sequenziale esplorativo e integrato.

1. *Il disegno convergente parallelo* prevede contemporaneamente l'utilizzo del metodo quantitativo e qualitativo, con la stessa priorità e seguendo le stesse fasi. L'integrazione è prevista unicamente a conclusione dello studio,

durante l'interpretazione globale dei risultati derivati dall'applicazione parallela dei metodi.

Dopo aver raccolto entrambe le tipologie di dati simultaneamente ma separatamente si procede con l'analisi distinta dei due data base, seguendo le procedure relative ai due differenti approcci di ricerca. I metodi vengono poi integrati attraverso l'unione di risultati, durante la loro interpretazione (e qualche volta durante l'analisi dei dati)⁴.

I propositi di un disegno convergente possono essere rivolti ad una più completa comprensione delle due fonti di dati o a corroborare i risultati ottenuti da differenti metodi o, ancora, a comparare più livelli d'analisi all'interno di un sistema.

Wittink, Barg e Gallo (2006), ad esempio, lo utilizzano all'interno di uno studio in ambito medico mirato a comprendere la convergenza o meno tra le valutazioni di medici e pazienti rispetto allo status di depressione di questi ultimi. In generale, questo disegno si sceglie se si ha la necessità di raccogliere entrambe le tipologie di dati in un unico momento e quando a queste si attribuisce un uguale valore e priorità per la comprensione del problema di ricerca.

Il disegno richiede una certa expertise nella ricerca sia quantitativa che qualitativa da parte del ricercatore, che può agire individualmente e, forse più efficacemente, con un team. Esso pone essenzialmente delle problematiche legate alla definizione dei campioni ed alla loro dimensione, così come alla difficoltà di far convergere i due insiemi di dati ed alla risoluzione dei casi, peraltro frequenti, in cui i risultati dei due percorsi paralleli sono discrepanti.

2. *Il disegno sequenziale esplicativo* prevede la conduzione di una iniziale fase quantitativa e, sui risultati di quest'ultima, un follow up attraverso una seconda fase qualitativa allo scopo di dare una spiegazione più chiara ed approfondita dei primi risultati. Il ricercatore connette le due fasi utilizzando i risultati quantitativi per formulare le domande di ricerca qualitative, impostare il campionamento e la raccolta dei dati.

L'obiettivo è quello spiegare qualitativamente i risultati numerici che necessitano di ulteriore esplorazione, e di utilizzare questi stessi per selezionare intenzionalmente i partecipanti più adatti per lo studio qualitativo.

Questo disegno si usa se il ricercatore ha un orientamento prevalentemente quantitativo o anche se il problema di ricerca presuppone una risposta prettamente quantitativa, come nei casi in cui si ha a disposizione una letteratura sul fenomeno in oggetto, per cui siano già note le variabili chiave e gli strumenti per misurarle.

In questo caso, nonostante si attribuisca una priorità maggiore al metodo quantitativo, l'approccio qualitativo ha comunque un peso importante nella logica del disegno, dal momento che serve per dare il vero significato ai ri-

⁴ Tramite un processo di trasformazione dei dati, per cui si distingue la quantizzazione dei dati qualitativi o la qualizzazione dei dati quantitativi.

sultati e trova la sua più adeguata applicazione nei casi in cui, da una prima analisi quantitativa, si evincano dati poco chiari, contraddittori rispetto alla letteratura preesistente, sorprendenti o addirittura non significativi.

Aspetto problematico di questo disegno è la previsione lungo la prima fase delle strategie che permetteranno di ricavare le informazioni su cui basare la scelta del campione nella fase qualitativa secondaria. In altre parole, vi è la necessità di decidere su quali risultati fare il follow up e quali criteri utilizzare per selezionare i partecipanti, se ad esempio, considerare i gruppi che per punteggio si distinguono all'interno del campione quantitativo, o gli *outliner* per comprenderne il significato, o ancora trarre delle indicazioni per selezionare, al di fuori del campione esaminato, altri soggetti tipici o rappresentativi dei differenti gruppi studiati quantitativamente.

Un classico esempio di disegno sequenziale esplicativo è il lavoro di Ivankova e Stick (2007) finalizzato allo studio dei fattori che influenzano la persistenza degli studenti nei percorsi di alta formazione come il dottorato. Gli autori hanno dapprima impostato una fase quantitativa ampia, misurando la persistenza allo studio su un campione di oltre 200 soggetti in fasi diverse dello stesso percorso formativo; successivamente, dall'analisi di questi dati, hanno rilevato l'esistenza di 4 diversi gruppi di soggetti distinti per livelli di persistenza e, all'interno di ciascuno di questi, hanno selezionato un soggetto definibile "tipico" per quel gruppo sulla base della media dei punteggi ottenuti quantitativamente, per poi avviare quattro casi di studio in profondità.

Nella pratica le due fasi richiedono molto tempo per l'attuazione, inoltre, può essere difficile ottenere l'approvazione per la conduzione di una seconda fase di ricerca, quando non possono essere specificati in fase progettuale i risultati della prima fase.

Nel complesso, il disegno sequenziale esplicativo, pur indirizzandosi verso un approccio emergente, appare semplicemente diretto all'implementazione di due fasi distinte, tanto che anche il report finale può essere scritto separatamente.

3. *Il disegno sequenziale esplorativo* è costituito sempre da due fasi consecutive e si distingue dal disegno esplicativo poiché, al contrario di questo, parte da una fase qualitativa esplorativa, che ha una priorità maggiore, per poter poi avere quanti più elementi possibili per costruire la fase quantitativa. Le fasi vengono messe in connessione utilizzando i risultati qualitativi per costruire la fase quantitativa, specificando le domande di ricerca e le variabili che la guideranno.

Il disegno si propone di esplorare il perché della scarsa conoscenza di teorie e variabili relativamente ad un certo fenomeno, e/o di costruire uno strumento quantitativo o, ancora, di valutare se le tematiche qualitative possono essere generalizzabili ad una popolazione.

La scelta di questo disegno è indicata, quindi, se il ricercatore ha un orientamento prevalentemente qualitativo o anche se i problemi di ricerca sono di natura qualitativa, come nei casi in cui le variabili importanti non siano

ben note e misurabili. Spesso si tratta proprio di esplorare qualitativamente le dimensioni più importanti di un certo fenomeno per costruire un valido strumento di misura. In questo caso, si utilizzano citazioni, etichette, temi e categorie proprie di interviste o osservazioni che possono essere informative sia per generare il contenuto degli item dello strumento, sia per utilizzare il corretto linguaggio rispetto ad un dato dominio di analisi.

Ad esempio, Myers e Oetzel (2003), in uno studio sequenziale esplorativo orientato a conoscere le dinamiche di socializzazione di nuovi impiegati all'interno delle organizzazioni, superando le tradizionali e poco soddisfacenti misure esistenti in materia, hanno programmato due fasi di ricerca. Una prima fase di tipo qualitativo, con l'obiettivo di esplorare il più possibile le dimensioni del fenomeno della socializzazione organizzativa, tramite delle interviste semistrutturate su un campione di modeste dimensioni; ed una seconda fase mirata alla validazione e implementazione di un questionario costruito sulla base delle dimensioni riscontrate durante le interviste. Per questa fase è stato utilizzato un ampio campione stratificato di 342 impiegati, provenienti da differenti organizzazioni che hanno compilato il questionario corredato da ulteriori misure di dimensioni teoricamente correlate con le dimensioni da loro trovate.

Altre volte è possibile scegliere di analizzare i dati qualitativi per evidenziare quegli aspetti della problematica oggetto di ricerca che necessitano di ulteriori risposte su cui improntare la fase quantitativa, per poi naturalmente integrare i risultati. In questo caso, la fase quantitativa deve essere assai rigorosa per poter garantire anche il risultato qualitativo. Si deve prevedere, quindi, una prima fase di validazione statistica dello strumento, mirato a testare e generalizzare gli iniziali risultati qualitativi, seguita da un'analisi statistica descrittiva, per determinare il peso delle differenti dimensioni, e poi da una statistica inferenziale, che deve testare le relazioni tra le variabili, come ipotizzate dalla fase qualitativa.

Il punto di forza di questo disegno sta nella semplice definizione delle fasi distinte nella sua progettazione, inoltre, la componente qualitativa può rendere l'approccio quantitativo più accettabile per gli studiosi più sensibili ai classici bias quantitativi.

4. *Il disegno integrato* combina insieme la raccolta e l'analisi di un secondo set di dati (quantitativi o qualitativi) all'interno di un tradizionale disegno di ricerca di tipo o quantitativo o qualitativo.

Il secondo set di dati è solamente di supporto allo studio più ampio che fa da cornice. Tipico è l'esempio in cui, anche in corso d'opera di un esperimento longitudinale, vengono inserite delle interviste qualitative per approfondire il significato dei risultati sperimentali. L'obiettivo è quello di rafforzare un determinato set di dati che da solo non appare sufficiente per garantire una risposta adeguata al quesito della ricerca. In questo caso, i presupposti per includere i dati qualitativi emergono dalla ricerca ma non sono programmati a livello di obiettivo; questo elemento distingue il disegno integrato dal disegno

convergente parallelo, nel quale vengono utilizzati i due diversi metodi per perseguire sovrastanti domande di ricerca. Ci si propone, ad esempio, di sviluppare un esperimento in modo da migliorare le procedure di reclutamento di un campione, oppure di esaminare un processo di ricerca-intervento, o ancora di spiegare le reazioni dei partecipanti ad una data ricerca.

Nei disegni integrati, i dati quantitativi e qualitativi possono essere raccolti in maniera sequenziale o in modo simultaneo; le fasi dell'analisi dei dati dipendono dalle modalità e dalla tempistica decisa per l'integrazione degli stessi, in ogni caso, si devono prevedere delle prime analisi riguardanti la fonte primaria di dati, delle seconde analisi dei dati aggiuntivi e delle analisi ulteriori di entrambe le tipologie di dati per determinare quanto le seconde siano state in grado di sviluppare e supportare davvero le prime.

Lo studio di Brady e O'Regan (2009) rappresenta un valido esempio di integrazione di più fasi all'interno dello stesso disegno di ricerca con i metodi misti. Per valutare l'impatto di un programma di mentoring nel contesto scolastico irlandese ed esaminarne il processo di implementazione, gli autori hanno scelto di improntare la ricerca su un predominante metodo quantitativo, coinvolgendo 164 giovani assegnati in modo random per una metà al programma per l'altra metà ad un usuale trattamento di controllo. Accanto a questa fase se ne aggiunge una seconda di tipo qualitativo, atta a rispondere alle questioni legate al processo, alla sostenibilità ed all'implementazione del programma di mentoring. Per questa fase, sono state selezionate in modo intenzionale 12 coppie costituite da mentore e protégé (giovane), intervistate sulla loro relazione di mentoring all'inizio di quest'ultima e a distanza di sei mesi. Ulteriori informazioni sono state tratte da interviste a genitori e insegnanti e da focus group con lo staff del programma. Nonostante fossero partiti con un rigoroso ed ampio disegno quantitativo sperimentale, gli autori di questo studio hanno sentito la necessità di integrare un ulteriore disegno qualitativo che potesse andare a fondo sui significati delle relazioni di mentoring. In questo caso, la fase qualitativa gioca un ruolo supplementare rispetto a quella quantitativa e dipende esattamente dal primo disegno di ricerca.

Si sceglie questa strada se si è consapevoli di avere una buona expertise almeno nel metodo principale e se, in generale, si dispongono di poche risorse per dare un'uguale priorità ad entrambe le fasi della ricerca, o ancora, quando semplicemente ci si accorge di avere la necessità di un secondario set di dati.

In generale, può richiedere meno tempo e meno risorse degli altri disegni, avvicinandosi alla conduzione di uno studio con approccio tradizionale, inoltre, i dati si prestano per essere pubblicati anche separatamente. D'altro canto, può rappresentare un aspetto problematico la decisione del momento esatto in cui introdurre il metodo supplementare, nonché l'integrazione dei dati e la previsione di una procedura per limitare i bias nel caso in cui vengano raccolti dati qualitativi durante l'esperimento.

A scopo esemplificativo segue una tabella di sintesi delle tipologie di Creswell e Plano Clark (2011) con le caratteristiche distintive.

	Convergente parallelo	Sequenziale esplicativo	Sequenziale esplorativo	Integrato
Disegno fisso vs emergente	Prevalentemente fisso	Prevalentemente fisso	Prevalentemente fisso	Prevalentemente emergente
Livello di interazione	Indipendente	Interattivo	Interattivo	Interattivo
Priorità dei metodi	Uguale priorità	Priorità quantitativa	Priorità qualitativa	Priorità o qualitativa o quantitativa
Tempistica dei metodi	Parallela	Sequenziale: prima il quantitativo	Sequenziale: prima il qualitativo	Parallela o sequenziale
Punto di interazione	Fase di interpretazione o di analisi	Fase di raccolta dei dati	Fase di raccolta dei dati	Fase di definizione del disegno
Strategia di integrazione dei dati	Unione dei dati dei due metodi: - dopo analisi separate - con ulteriori analisi comparative o di trasformazione dei risultati separati	Connessione dei dati dei due metodi: - si usano i risultati quantitativi per programmare tutta la fase qualitativa	Connessione dei dati dei due metodi: - si usano i risultati qualitativi per programmare tutta la fase quantitativa	Integrazione di un metodo all'interno di un altro metodo predominante: - si utilizzano i risultati del secondo metodo per supportare e spiegare le scelte effettuate nel metodo principale

Tab. 1 Caratteristiche dei principali disegni di ricerca con i metodi misti.
Sintetizzato ed adattato da Creswell e Plano Clark (2011) pp.73-76.

Osservazioni conclusive

Dinanzi alla complessità propria dei fenomeni oggetto di studio della ricerca educativa, i metodi misti offrono sicuramente una pista suggestiva, in virtù della loro natura flessibile ed adattiva (Teddlie e Tashakkori, 2009).

Tuttavia, se da una parte questa loro natura flessibile ha alimentato il crescente riconoscimento dell'utilità di questo approccio, dall'altra proprio questo elemento diviene fonte di un dibattito critico che ne evidenzia le debolezze. Al di là delle possibili obiezioni teoriche legate ai presupposti filosofico-epistemologici a cui abbiamo già fatto cenno (Bryman, 2009), anche a livello operativo vengono messi in evidenza alcuni lati oscuri degli studi che seguono i metodi misti.

Una carenza di dimestichezza con i criteri guida di questo approccio dà spesso luogo a lavori contraddittori e poco trasparenti nella giustificazione delle scelte metodologiche, riflettendo a volte la fuorviante idea che basti raccogliere diverse tipologie di dati per accrescere la validità della ricerca, tralasciando, invece, di avere cura dell'appropriatezza e dell'efficacia con la quale vengono applicati i diversi metodi e pesate le rispettive evidenze (Bazeley, 2004).

In generale, Creswell e Plano Clark (2011) riconoscono come all'interno della comunità scientifica vi siano delle opinioni divergenti sul come implementare la diversità dei metodi misti.

Da una parte si tende a ricercare una convergenza di linguaggio, di principi, di disegni, dall'altra si privilegia un approccio emergente, accentuando la duplicazione di idee, l'inconsistenza dei termini, le classificazioni caotiche e poco chiare.

In sintesi, nonostante i vantaggi che è facile intravedere nell'utilizzo dei metodi misti, che appaiono più che altro "pratici" agli occhi del ricercatore, il quale può cercare la soluzione dei suoi quesiti utilizzando all'occorrenza dati numerici così come narrativi, in una logica ora induttiva ora deduttiva, va da sé che una loro applicazione scientificamente programmata è tutt'altro che facile e immediata. Per usare questo approccio metodologico è essenziale non solo possedere delle buone capacità di ricerca in ambito sia quantitativo che qualitativo, ma soprattutto riflettere bene in fase di progettazione su come si intende integrare e mettere in connessione i due metodi usati ed i rispettivi risultati. Se questo passaggio non viene chiaramente definito e giustificato a priori, come è facilmente intuibile, si può incappare in notevoli problemi in fase di interpretazione e lettura dei dati. La conoscenza dei limiti e dei vantaggi di questo nuovo filone di ricerca, a fronte della sua odierna portata, diviene allora uno dei tasselli fondamentali per il necessario continuo sviluppo di consapevolezza nei ricercatori, che sono chiamati a rendere sempre più esplicite le ragioni delle proprie scelte metodologiche.

Bibliografia

- P. Bazeley, *Teaching mixed methods*, "Qualitative Research Journal. Special Issue", 4, pp. 117-126, 2003.
- B. Brady, C. O'Regan, *Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland: A journey in mixed methods*, "Journal of Mixed Methods Research", 3, pp. 265-280, 2009.
- A. Calvani, *Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi*, "Studium Educationis", 2, 231-241, 1998.
- D. T. Campbell, D. W. Fish, *Convergent and discriminant validation by the multitrait - multimodel matrix*, "Psychological Bulletin", 56, pp. 81-105, 1959.
- E. Campelli, *Metodi qualitativi e teoria sociale*, in C. Cipolla, A. De Lillo (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Milano, Franco Angeli, 1996, pp.17-36.

- J. W. Creswell, V. L. Plano Clark,, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Sage, Thousand Oaks, 2011.
- J. C. Greene, *Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?*, "Journal of Mixed Methods Research", 2, 1, 2008, pp. 7-22.
- N. V. Ivankova, S. Stick, *Students' persistence in a Distributed Doctoral Program in Educational Leadership in Higher Education: A mixed methods study*, "Research in Higher Education", 48 (1), 2007, pp. 93-135.
- R. B. Johnson, A. J. Onwuegbuzie, *Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come*, "Educational Researcher", 33,7, 2004, pp. 14-26.
- L. Lumbelli, Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 1984, pp.101-133.
- S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1998.
- D. M. Mertens, *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2005.
- K. K. Myers, J. G. Oetzel, *Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure*, "Communication Quarterly", 51 (4), 2003, pp. 438-457
- P. E. Parkhurst, K. L. Lovell, S. A. Sprafka, M. Hodgins, *Evaluation of videodisc modules: a mixed methods approach*, East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning [ERIC Document Reproduction Service No. ED 348014], 1972.
- M. Pellerey, *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*, "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", IV, 7, Dicembre, 2011, pp. 107-111.
- A. Tashakkori, C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2003.
- C. Teddlie, A. Tashakkori, *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA, Sage, 2009.
- M. N. Wittink, F. K. Barg, J. J. Gallo, *Unwritten rules of talking to doctors about depression: integrating qualitative and quantitative methods*, "Annals of Family Medicine", 4, 2006, pp. 302-309.

L'uomo oltre l'uomo. Übermensch, Hypermensch, Multimensch: ipotesi pedagogiche e competenze 'speciali' nell'uomo tra il XIX e il XXI secolo. Una prospettiva di ricerca

Roberto Toscano

Introduzione

L'ultima generazione dei *personal devices* apparsi sul mercato si configurano sempre più come dispositivi ormai privi di *fisicità*, sostituita da un'identità *cloud*, con operatività esclusivamente *on line* e le cui funzioni sono fruibili e condivisibili *full time*. Alcuni analisti parlano già degli albori di un'era *post pc* all'interno della quale l'individuo, configurato virtualmente come *open source* operativa, pone in essere una costante mutazione del proprio *sé* e dei propri processi cognitivi, socio-comunicativi e formativi¹, generando una sorta di *cloud identity* in stabile connessione con il web. All'interno di tale inedito *sistema-mondo*, che alcuni interpretano come *cyber-limbo spazio-temporale* governato da un flusso incontrollabile di informazioni multicode, l'uomo contemporaneo vive, anche in modo traumatico, il proprio divenire.

In virtù di tali fenomenologie, ancora in fase di interpretazione, l'uomo, *genicamente* destinato ad un *continuum* evolutivo soprattutto cognitivo, continua a modificare la propria natura ed il proprio *άνθρωπος*, in un incessante processo autopioetico, grazie anche all'uso di *protesi tecnologiche* ormai in totale simbiosi con il proprio corpo e la propria mente. Ciò in virtù di una ipotetica, eterna *ottimizzazione* del proprio *status*, i cui effetti, in alcuni contesti devastanti sul piano ambientale e culturale, sono già emersi e continuano a manifestarsi in modo eclatante.

Le dinamiche connesse a tali fenomenologie possono essere interpretate come *evento sorgente* di una diversa tipologia di uomo, dal *sé* virtualmente multiplo e condiviso, oltre che da una inconsueta natura *transidentitaria*: ossia del *Multimensch*, i cui aspetti peculiari sono tuttora in via di decifrazione ed interpretazione.

¹ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

Alla luce di tali processi, ancora *in progress*, appare utile attivare una funzionale riflessione epistemologica, nel tentativo di individuare i possibili vettori di una futura *ipotesi pedagogica* che tenga conto delle ricadute sul piano delle dinamiche cognitive, sociali e dell'apprendimento di tali fenomenologie connotanti l'uomo contemporaneo, e che nel contempo tenti di rispondere a quella pluralità ed incessante proliferazione dei *nonluoghi* e dei *nontempo* all'interno del quale ogni individuo manifesta oggi, anche in modo inconsapevole e traumatico, il proprio *essere al-nel mondo*².

Il presente articolo si configura come una *Research Letter* su tale prospettiva di ricerca in atto, della quale presento le prime linee del percorso di indagine lungo le quali si andrà a sviluppare il lavoro.

Adult Pedagogy 3.0: una prospettiva di ricerca

Il patrimonio di studi compiuti nella prima metà del '900 sulla stima delle capacità dell'uomo e sul possibile superamento dei suoi limiti biologici e psicofisici, inquadrabili nella visione dello *Übermensch*, dalla corsa allo spazio degli anni '50 in poi generò una mutazione di orizzonte che vide il nascere di nuovi settori di ricerca volti allo sviluppo di tecnologie per il potenziamento del calcolo computazionale, per l'elaborazione e memorizzazione dell'*informazione* (che diede origine ad una nuova generazione dei modelli base di calcolatori apparsi nei primi anni '40), e per la diffusione della stessa unitamente a tipologie di media con peculiari caratteristiche, in linea con una nuova visione dell'uomo sempre più dipendente da ausili tecnologici. In particolare nella società (ormai planetaria) del secondo '900, sino al mondo contemporaneo, gli strumenti e gli stili della comunicazione mostrarono e mostrano tuttora una costante ed irrefrenabile contaminazione e mutazione delle proprie modalità funzionali, dei propri dispositivi e dei propri codici, accanto all'apparizione di nuove tipologie di media, dal forte potere socializzante, oltre che da un sempre più incisivo carattere immersivo. Aspetti, questi, generanti un nuovo *prototipo* di uomo, denominato *Hypermensch* (interpretabile come una *versione 3.0 dell'Homo Sapiens Sapiens*) dalla natura *ibrida* e *virtualmente* potenziata e costantemente immerso in un *mondo iperdimensionale*, regolato da *codici*, *tempi* e *spazi* privi di vincoli linguistici e culturali³.

Alla luce di tali eventi l'uomo contemporaneo, ed in particolare la generazione degli individui nati dopo il 1996 (anno di diffusione su larga scala del web) si presenta con spiccate capacità simbiotiche nei confronti dei *new devices*, e lo stesso *sapere*, in virtù di tale contesto dinamico, ha perso la propria natura monade di *processo lineare* (e ciò anche e soprattutto grazie all'identità multidimensionale delle *nuove tecnologie*), delineandosi come *sistema* di processi di

² M. Augé, *Futuro*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012.

³ P. Ferri, *Nativi Digitali*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

rappresentazione della realtà, frutto quest'ultima di un'elaborazione cognitiva operata attraverso le componenti senso-motorie ed emozionali della mente.

Proprio a seguito di tali fenomenologie, la riflessione pedagogica contemporanea appare sempre più coinvolta in una costante riconfigurazione della propria identità, riplasmando e ponendo in primo piano la propria matrice di *scienza complessa del cambiamento formativo*⁴.

A conferma di tanto, i preziosi contributi offerti dalle recenti ricerche nel campo delle neuroscienze e dell'apprendimento, forniscono oggi una prima documentazione effettiva delle dinamiche cognitive registrate nell'uomo nelle sue varie fasi di vita. In virtù di tale contesto, la stesura di un progetto formativo, in particolare nell'adulto, viene ora a strutturarsi come un piano operativo con una precisa configurazione, in linea con l'inedita natura *iperdimensionale* dell'essere umano.

La mia ricerca focalizza l'attenzione sull'uso sperimentale dei new devices nel campo dell'apprendimento e dell'addestramento speciale nell'adulto, sulla relativa modulazione delle azioni formative nei soggetti adulti e sulla stesura dei relativi protocolli didattici, ponendo in primo piano la necessità di configurare specifici impianti protocollari oltre che metodologie funzionali, secondo particolari strategie, quali, per esempio, i vari percorsi previsti dal *Lifelong Learning programme*.

In particolare negli adulti la *formazione*, soprattutto quella di natura *professionale*, necessita una diretta connessione di stampo osmotico con le conoscenze e le competenze maturate dal soggetto nel corso degli anni (*life skills*), specialmente con le esperienze registrate all'esterno delle agenzie e dei sistemi di istruzione, e ciò affinché le competenze acquistino effettiva validità⁵.

A conferma di tale ipotesi, gli ultimi dati registrati nel campo delle neuroscienze testimoniano come i processi di apprendimento nell'adulto, anche in età avanzata e con specifici deficit, non subiscono una definitiva interruzione, mantenendo comunque attiva, in mancanza di danno severo, una loro funzionalità, pur se parziale, che si esplica con specifiche modalità e tempi, diversi per ogni individuo⁶.

Tra le varie tipologie di percorsi addestrativi nell'adulto, i protocolli di addestramento previsti per le missioni spaziali umane offrono un utile ambito di riflessione in tale campo di indagine. Oltre ad essere caratterizzati da specifici training di natura psicofisica, prevedono determinati percorsi formativi

⁴ P. Orefice, *Pedagogia Scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma, Editori Riuniti university press, 2009.

⁵ S. Zeki, *Splendors and Miseries of the Brain. Love, Creativity, and the Quest for Human Happiness*, Wiley-Blackwell Publishing Limited, UK, 2009 (*Splendori e miserie del Cervello. L'amore, la creatività e la ricerca della felicità*, trad. it. a cura di S. Ferraresi, Codice ed., Torino, 2010).

⁶ S. Rose, *The 21th Century Brain. Explaining, Mending and Manipulating the Mind*, J. Cape-Random House, London, 2005 (*Il cervello del XXI secolo. Spiegare, curare e manipolare la mente*, trad. it. a cura di E. Faravelli, Codice ed., Torino, 2007).

personalizzati, impostati sulle competenze di base maturate in precedenza da ogni aspirante cosmonauta, ma differenti per ogni missione in programma.

Mentre i primi addestramenti (quali quelli previsti per il primo cosmonauta Jurij Alekseevič Gagarin e per le missioni successive) si configuravano essenzialmente come percorsi per ottimizzare le performances in ambienti e situazioni ostili, con lo sviluppo delle ricerche e soprattutto con il susseguirsi delle missioni umane, è stato possibile configurare tali protocolli ponendo sempre più in primo piano, accanto agli obiettivi scientifici delle spedizioni, anche le dinamiche cognitive di ogni componente l'equipaggio, ossia delle sue potenzialità e modalità di apprendimento, sia nel corso dell'addestramento che nello svolgimento delle missioni.

Nel panorama delle missioni spaziali recenti, in primo piano si pone la *MagISStra Expedition* svolta nel corso delle spedizioni ISS 26 e 27 (159 giorni di permanenza a bordo dell'International Space Station dal 15 Dicembre 2010 al 23 Maggio 2011) posta in essere dall'ESA European Space Agency in collaborazione con l'ASI Agenzia Spaziale Italiana, la ФКА Федеральное космическое агентство (Agenzia Spaziale della Federazione Russa) e la NASA National Aeronautics and Space Administration, che ha visto come protagonista il cosmonauta italiano Paolo Nespoli. Tale missione ha posto in stretta connessione i vari campi di ricerca scientifica di routine di ogni spedizione con i codici dei *new media*, attraverso l'uso delle piattaforme fruibili on line (Twitter, Flickr etc.); il tutto con l'obiettivo di attivare percorsi di informazione e di carattere didattico, anche al di fuori delle modalità di protocollo.

Ciò ha dato origine, per la prima volta, alla sperimentazione di un progetto informativo/didattico on line, attraverso il quale il cosmonauta Nespoli ha interagito con utenti comuni, in particolare di età giovanile. Tale esperimento ha quindi consentito la verifica di una specifica strategia di didattica delle scienze dello spazio, ma soprattutto ha reso possibile registrare l'efficacia di un particolare protocollo formativo per il cosmonauta, impostato secondo dinamiche di natura affettivo/emotivo/relazionali.

Il percorso formativo di Paolo Nespoli è apparso funzionale a tale progetto. Oltre alle sue competenze tecniche⁷, infatti l'ingegner Nespoli, prima delle sue missioni STS e ISS, ha ricoperto il ruolo di responsabile per l'addestramento di base degli astronauti europei, supervisionando anche i vari protocolli addestrativi di mantenimento. Nel contempo è stato tra i curatori dell'*Astronaut Training Database*, protocollo informatico per la pianificazione e gestione dell'addestramento.

⁷ Qualifiche civili: abilitazione all'esercizio della professione di Ingegnere, Brevetto di Pilota (Private Pilot Licence) con qualifica per volo strumentale, Brevetto Avanzato di immersione subacquea, Abilitazione all'immersione NitrOx; qualifiche militari: Paracadutista, Istruttore di Paracadutismo, Direttore di Lancio, Abilitazione al Lancio d'Alta Quota, Incursore. Fonte ESA European Space Agency.

Accanto alla *MagISStra Expedition* si pone il *MARS 500 Project* (conclusosi il 04 Novembre 2011) curato dall'ФКА Agenzia Spaziale della Federazione Russa, dall'ESA, dalla Accademia delle Scienze Russa e svolto presso l'Istituto di Ricerca per i Problemi Biomedici di Mosca.

Tra gli obiettivi del progetto figurava l'analisi degli effetti psicofisiologici registrati su un equipaggio umano sottoposto ad una lunga permanenza in confinamento (520 giorni); ciò in vista della realizzazione di una missione di lunga durata, quale un possibile prossimo viaggio verso il pianeta Marte con esplorazione umana di un'area della superficie e successivo ritorno a Terra.

Attraverso tale test di simulazione è stato possibile registrare i primi dati specifici sulle risposte psicofisiologiche e sulle dinamiche di apprendimento ed adattamento che si attivano nell'uomo (in particolare all'interno di un gruppo) sottoposto a lungo isolamento in ambiente controllato (in questo caso prototipi di moduli abitativi di veicoli spaziali o basi di superficie). Le informazioni forniranno la documentazione necessaria per la definizione di un protocollo addestrativo ottimale da rendere operativo nelle missioni di nuova generazione.

Il settore della ricerca spaziale, in particolare l'ambito destinato alla formazione ed addestramento degli equipaggi di missione, può offrire quindi un ulteriore momento di riflessione sull'uomo ormai del secondo decennio del XXI secolo, sulle sue dinamiche cognitivo/affettivo/relazionali, sulle sue potenzialità adattive (in particolare in situazioni che lo vedono sottoposto a varie tipologie di *stress*, anche estremo), e sui suoi processi di apprendimento attraverso l'uso di specifici *devices*.

In particolare l'ultima generazione di tali dispositivi, recentemente apparso sul mercato ed ormai esclusivamente in formato *multitouch*, *voice control* e in protocollo *cloud computing*, testimoniano la graduale scomparsa fisica della stessa unità operativa console/device/postazione (oltre che della *fisicità* su supporto delle *units memoria/informazione*) sostituita ormai da *cloud stations*, ossia da multiplatforme totalmente virtuali ed *on line*, fruibili e condivisibili *full time*. Alcuni analisti parlano già degli albori di un'era *post pc* all'interno della quale l'individuo, configurato virtualmente come *open source* operativa, pone in essere una costante mutazione del proprio *sé* e dei propri processi cognitivi, socio-comunicativi e formativi⁸, generando una sorta di *cloud identity* in stabile connessione con il web, evento/situazione originante una totale *aleatorietà sistemica* del soggetto.

Ciò che viene a configurarsi quindi può essere interpretato come *evento sorgente* di una diversa tipologia di uomo, non più solo artificialmente potenziato, ma anche dal *sé* virtualmente multiplo e condiviso, oltre che da una inconsueta natura *transidentitaria*: ossia del *Multimensch*, i cui aspetti peculiari sono tuttora in via di decifrazione ed interpretazione.

⁸ F. Cambi, *La cura del sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010

Riferimenti bibliografici

- M. Augé, *Futuro*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012.
- F. Cambi, *La cura del sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- P. Ferri, *Nativi Digitali*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.
- P. Orefice, *Pedagogia Scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma, Editori Riuniti university press, 2009.
- S. Zeki, *Splendors and Miseries of the Brain. Love, Creativity, and the Quest for Human Happiness*, Chichester, West Sussex, England, Wiley-Blackwell Publishing Limited, 2009.
- S. Rose, *The 21th Century Brain. Explaining, Mending and Manipulating the Mind*, London, J. Cape-Random House, 2005.

RECENSIONI

Francesco Susi, *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando Editore, Roma, 2012.

L'ultima fatica di Francesco Susi si pone forse come uno dei punti più alti della storiografia politica sulla scuola italiana che va dal fascismo all'affermazione della scuola di massa. Come ben rilevato dal prefatore, Carlo Felice Casula, il libro ci narra le vicende sociali della scuola nella loro dimensione e valenza politica. È questa una narrazione articolata e differenziata della funzione politica della scuola all'interno di una comunità nazionale che si accinge a vivere la modernizzazione economica e sociale prima, nel ventennio fascista, e poi, dopo i disastrosi eventi bellici e nell'età repubblicana, la democratizzazione, la crescita vertiginosa del benessere, il consumismo, il mutamento dei costumi, la massificazione sociale. La scuola che emerge è una sorta di fattore politico strutturale per la caratterizzazione dei soggetti sociali e dei loro ruoli. La scuola cioè, pur nella diversità delle modalità istituzionali, pur nelle difformità delle condotte pedagogiche e didattiche, pur nelle discrepanze dei costumi cognitivi, appare come quella variabile dipendente che caratterizza ora questa ora quest'altra scuola, variamente finalizzate da un punto di vista politico. Univoca da un punto di vista metodologico e funzionale, indipendentemente dal sistema politico, la scuola è sempre uguale a se stessa in quanto, pur tendendo a obiettivi diversi, distribuisce sempre il sapere in maniera socialmente ed economicamente gerarchica e diviene luogo di rappresentazione simbolica della società.

Susi, con l'ausilio di una scrittura agile e briosa, a volte ironica e pungente, ci conduce in un viaggio che, dopo aver preso le mosse dalla scuola liberale della "costruzione della Nazione", affonda la sua attenzione nella scuola gentiliana, da cui fa emergere le sue intrinseche finalità a tutti note. Finalità che, non perdiamo l'occasione per ricordarlo, non sono l'esclusivo frutto della "speculazione" neo-idealistica del Gentile, e che, invece, come dirà qualche anno dopo lo stesso filosofo siciliano al "Corriere della Sera", erano emerse già da una quindicina di anni prima. Infatti, la sua idea di scuola e la relativa architettura istituzionale non sono farina del proprio sacco, bensì la realizzazione della progettualità che era emersa fra i più disparati rappresentanti della cultura e della politica italiana. La riforma Gentile, come dire, era già in essere e il fascismo, contrariamente al regime liberale, altro non ha fatto che creare le opportunità politiche affinché essa si realizzasse, non ha fatto altro che darle la giusta forza politica e dopo, con la "politica dei ritocchi" e con la riforma Bottai, tentare di uniformarla ai propri interessi di regime e di omologazione totalitaria.

Di qui in avanti, dopo aver fatto luce sulle vicissitudini educative e scolastiche degli anni bellici e post-bellici, la narrazione di Susi ci conduce in un trentennio che forse segnerà l'acme di una tendenza, la politicizzazione funzionale della scuola, e poi la fine della stagione politica della scuola. La scuola replica *mutatis mutandis* quello che potremmo definire il suo ruolo "organico" nella società italiana. All'indomani del 1945, per tutte le forze politiche e culturali uscite dalla Resistenza, la scuola, meglio la sua opera educativa, rappresenta la struttura di base e il fattore

propulsivo per la ricostruzione etica e per lo sviluppo civile del Paese. Infatti, quelle che saranno di lì a non molto identificate come le due anime storiche della società italiana, quella cattolica (Democrazia Cristiana, associazionismo e assistenzialismo cattolico, organizzazioni ecclesiastiche) e quella laica (Partito Comunista, Partito Socialista, terzaforzismo, organizzazioni sindacali) puntarono sull'educazionismo per rifondare la coscienza culturale e ideologica della Nazione. Convinzione comune fu quella che non ci sarebbe stata una rigenerante socializzazione democratica e culturale se non ci fosse stato un impegno educativo veramente nuovo, sia da un punto di vista istituzionale e scolastico sia dal punto di vista pedagogico e didattico. In sostanza, il Paese in ogni sua componente politica e culturale è compreso dal mito della riforma scolastica ed educativa, la quale diventa sempre più una delle manifestazioni più significative del mito della democrazia sociale rigeneratrice e redentrice del peccato fascista.

Se la finalità è la stessa, da un punto di vista formale, ovviamente diversi sono i contenuti e le modalità di attuazione dei due progetti. Gli uni e gli altri sono ben caratterizzati e ben riferiti nei mezzi e nei fini alle loro rispettive e magmatiche ideologie d'origine. Nella loro traduzione sociale, però, e per fortuna diciamo noi, le specificità di indirizzo, discordanti e a volte confliggenti, persero di forza rispetto alla reciproca natura ideologica e alla comune tensione politica. Così, gli orientamenti cattolici e laici, implicitamente antagonisti, furono stravolti e devitalizzati dall'istanza, dalla motivazione politica educazionistica di fondo. I modi e le tecniche di realizzazione smarrirono progressivamente molto della loro originaria e presunta diversità ideologica e finirono per marciare parallelamente verso una condivisa ed empirica prospettiva di educazione e di pedagogia sociale a forte funzionalizzazione politica. È stato questo comune *modus operandi* che ha oggettivamente dato comuni e concrete finalità. Meglio ancora, sono state la natura pragmatica e la modalità operativa sempre più integrata e finalisticamente unitaria dei due piani educazionistici a permettere e a determinare, verso la fine degli anni Cinquanta e nei successivi Sessanta e Settanta, una sinergia di fenomeni sociologici ed economici che hanno agevolato e determinato la nostra scolarizzazione di massa. Ovvero, quella scolarizzazione che, prodottasi in gran parte per istanze di marcata valenza politica, ha consentito, da un lato, l'affermazione della scuola come canale privilegiato di emancipazione civile e sociale, e, dall'altro, la sua penalizzazione culturale per l'acclarato decadimento della qualità dell'istruzione dovuto allo snaturamento di quest'ultima e alla crescente assunzione di funzioni educative di altre agenzie extrascolastiche.

Gaetano Bonetta

AA.VV., *La Chiesa gerarchica e la Chiesa di Dio*, "MicroMega", 2012, 7.

Al centro del volume di "Micromega" c'è un giudizio netto sul Concilio Vaticano II, del cui varo ricorrono cinquant'anni. Un giudizio regolato da un'affermazione del Cardinal Martini: "La Chiesa è rimasta indietro di duecento, se non trecento anni". E, lì, il Concilio gioca ancora un ruolo di cartina al tornasole. Il Concilio fu una neo-pentecoste della Chiesa: un rinnovamento/rivelazione, che metteva sempre più al centro della dottrina e della pastoralità il Vangelo. Così lo vide Giovanni XXIII e lo aprì con parole inequivoche sulla sua portata rivoluzionaria: lo propone come un evento rigenerativo e di sviluppo del cristianesimo cattolico. Come un grande atto "pedagogico" di formazione a un cristianesimo più genuino e più universale. Come

una sfida, responsabile, sì, ma anche vissuta con entusiasmo e volontà di metamorfosi. Come una nuova *parusia*.

A cinquant'anni di distanza una rivista rigorosamente laica si interroga, più che su cosa è stato il Concilio del '62-'65 (che è materia ormai affidata agli storici e gestita con viva sensibilità, e da tempo), su *cosa resta* oggi di quell'Evento. Cosa ha prodotto nel vissuto Cattolico e, lì, come continua ad agire. In sé fu un'esperienza di *speranza*, di *mobilizzazione*, di *riarticolazione della pastoralità*, della *catechesi*, della *teologia* stessa. Fu un'apertura. Oggi ci appare, invece, lontano e ammutolito, nella Chiesa ufficiale, e ancora vivo solo nei suoi margini: là dove si vive la tensione della ricerca religiosa in un tempo nuovo (la Globalizzazione, l'Intercultura, le Aporie tra Nord e Sud del mondo e sempre più drammatiche: tutti aspetti che impongono ripensamenti radicali) e in modi nuovi, partecipati e connessi alle diverse esperienze di vita (la povertà, l'essere donna, l'omosessualità). Qui, allora, l'esperienza del Concilio è ancora viva (come testimoniano gli articoli di Gigante o di don Gallo), legata a associazioni e comunità che tengono attivo il "dissenso", ma proprio per vivere il Vangelo in modo più radicale e non far spengere la fiamma del Concilio e il suo richiamo ai laici e alla laicità, al "popolo di Dio", alla partecipazione attiva, alla teologia come sperimentazione di posizioni nuove. I "cattolici del fermento" non sono estinti, affatto: ma sono emarginati.

La Curia romana e i suoi teologi hanno richiamato in vita l'ordine prisco e chiuse le vie nuove di pastoralità e di ricerca teologica. L'ordine controriformistico è tornato a dominare, via via, anche con mosse quasi impercettibili, ma efficaci (la messa in latino, ad esempio). Con papa Ratzinger il cammino di "svuotamento" del Concilio si sta, forse, compiendo. Alla luce di una teologia romana che si fa, sempre più, Canone di Verità.

Purtuttavia le linfe del Concilio non sono estinte, come ricordato. Parlano dalle Comunità, dai Movimenti, dalle Aree più drammatiche del Mondo (es. America latina) e riaprono i quadri del cattolicesimo con un'opera di ricerca, e pastorale e teologica, inesausta e decisa. Inascoltata? Sì, a Roma e dintorni. Assai meno nel vissuto cattolico delle parrocchie, delle comunità, dei movimenti, appunto. Che tengono vive le frontiere del Concilio. E lavorano per risalire quei "due o trecento anni" di arretratezza che la voce altissima di Martini, e come pastore e come teologo, denunciava, alla fine della vita. E la denunciava come un *deficit* pericoloso per la Chiesa stessa. Intesa proprio nella sua globalità.

Allora: la "pedagogia" del Concilio è ancora in marcia. E sviluppa un cammino, sì, irto di "spine", ma anche che va consapevolmente ripreso e rilanciato dentro la Chiesa stessa. A ogni livello. E il numero della rivista, da un fronte laico, invita il "popolo di Dio" a fare, con decisione.

Franco Cambi

V. Boffo (a cura di), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus Book Farm, Milano, 2012; E. Catarsi (a cura di), *La fantasia al potere. Gli scrittori dei bambini tra gli ultimi due secoli*, Roma, Armando, 2010.

Con i testi qui presi in esame siamo davanti a due raccolte di saggi che si collocano nella Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze e, occupano nella sua "storia" (già più volte descritta, soprattutto in pedagogia, da Cambi, da Di Bello, etc.) evolutiva e complessa, un ruolo assai indicativo. Su due frontiere di tradizione (l'una risale

a De Sanctis, l'altra a Valeri), ma che qui si sviluppano guardando ai bisogni educativi del presente. Il volume-Boffo guarda alla società complessa attuale e a come in essa mutino il lavoro, la professionalità, ma anche la coscienza del soggetto e la propria "progettazione esistenziale", sempre più chiamate al centro della formazione e dei suoi molteplici processi. Il volume-Catarsi si colloca, invece, sulla frontiera della letteratura per l'infanzia, sottolineando la significativa avventura contemporanea, che – respinto ogni debito col "racconto morale" – fa tesoro delle due "svolte" (quella fantastica e quella trasgressiva: tra Rodari e Pitzorno) e offrendo (con altri volumi: i *Tusitala*, in particolare) un quadro critico della stagione attuale in Italia di tale letteratura, ormai riconosciuta e valorizzata come tale, e non più come "sottoprodotto".

Su questi piani ulteriori e tra loro difforni, il modello pedagogico razionalistico-critico e laico-progressista della "scuola di Firenze" si attesta su frontiere che arricchiscono lo *stemma* di quel *modello* di pedagogia e lo fanno agire su dimensioni più *attuali* della formazione. Con fedeltà si al modello, ma anche con affinamenti fenomenologici (per così dire) del medesimo, sviluppandone la potenzialità.

I due volumi contengono saggi in sé significativi, e molto, sul "lavoro" e sul "racconto" per l'infanzia e sono curati da pedagogisti sensibili e attrezzati per affrontare l'operazione messa in cantiere. Catarsi ha alle spalle sì i citati *Tusitala*, ma anche studi sul "leggere" e sul "guardare le figure" da parte dei bambini e perfino la conoscenza di quel classico da cui la produzione attuale più si separa: De Amicis. Boffo ha alle spalle una formazione psicopedagogica, sviluppata tra psicoanalisi e comunicazione, che le ha permesso di affrontare sia il tema della "cura" sia quello del comunicare a scuola, per poi rilanciare tali competenze sul piano dell'educazione degli adulti, su cui – nella scia di Paolo Federighi – fissa ottiche sì di professionalità, ma anche di formazione personale e di cittadinanza attiva.

Quello che mi preme sottolineare è, da un lato, la ricchezza di analisi e di riflessioni contenuta nei volumi, in saggi affidati, soprattutto, a studiosi della Facoltà fiorentina, che declinando con precisa informazione e con una prospettiva di "pedagogia critica" le due frontiere affrontate, approfondendo la ricchezza pedagogica ad esse immanente: "non di solo lavoro vive (e si fa) l'uomo", potremmo dire (ed è massima oggi più attuale di ieri, in un tempo in cui il lavoro si trasforma continuamente e si rende sempre più sofisticato e complesso, e pertanto reclama più "cura di sé", per essere gestito nella "flessibilità" perfino nella inquietante "precarietà"); "il racconto ci fa costantemente più soggetti responsabili di sé, degli altri, del mondo" e ciò già a cominciare dalla prima infanzia e attraverso le opere o gli albi illustrati dei diversi autori, qui riletto proprio in prospettiva dopo-Rodari e dopo-Pitzorno, con sagacia.

Ma, da un altro lato, i due testi confermano la crescita di quel modello di "pedagogia critica" (deweyano-fiorentino) in ambiti fin qui meno frequentati e che oggi, con Federighi (che sta sullo sfondo del primo testo, col suo modello di "educazione degli adulti" con risvolti gramsciani e mai risolta in sola tecnica pro-sistema: produttivo, sociale, politico; e si pensi al suo impegno per la lettura in età adulta), con Boffo e con gli altri autori (fra cui cito, per esemplificare, Silva, Mancaniello, Causarano), si inoltra nella dialettica (sottile e inquieta) tra soggetto e lavoro: tema qui risolto con significativa finezza, in un "laboratorio riflessivo" aperto in cui "persona umana" e professionalità si legano in modo produttivo e emancipativo insieme.

Con Catarsi e i suoi collaboratori (Barsotti, Terlizzi, Sharmahd, etc.) è la letteratura infantile che – con l'impegno anche di Flavia Bacchetti (titolare nella Facoltà della disciplina) e delle sue iniziative culturali (un convegno ad aprile 2012 con mostra documentaria sul tema "la letteratura per l'infanzia e giovinezza oggi") – mette a fuoco un ulteriore di sviluppo di quella "pedagogia critica" che innervato (pur con

denominazioni e accentuazioni diverse) la storia postbellica della Facoltà fiorentina. E lo fa con precisione e finezza. E in relazione a quel “leggere nella prima infanzia” che apre e con forza a un approccio e critico e problematico e creativo rispetto a ogni forma del reale. Aspetto che proprio i narratori più attuali hanno messo al centro del loro *operari* letterario. Con risultati assai efficaci. Con un’ottica pedagogica di cui ci si deve fare interpreti e promotori. E proprio per tener viva la speranza, non solo utopica ma concreta, di una società di soggetti liberi e responsabili, emancipati e capaci di autoformazione, come è *in votis* nella democrazia attuale e nella coscienze pedagogiche più avanzate.

Franco Cambi

Cristiano Casalini, *Aristotele a Coimbra. Il Cursus Conimbricensis e l’educazione nel collegio di Arti*, Roma, Anicia, 2012.

Il bel saggio di Casalini ci offre molte piste di riflessione (su filosofia, scienza, didattica e formazione), ma in particolare – e con forza (come nota anche Mattei nella Postfazione) – su quel tornante di secoli (tra Cinque e Seicento) che sviluppa il complesso *identikit* del Moderno, anche e soprattutto sul piano intellettuale. Con una dialettica intensa di posizioni che hanno, tra l’altro, un confronto aperto con Aristotele e la sua tradizione scolastica. Su questo piano si sviluppa un dibattito assai significativo, che ne vede messa in crisi la logica, la fisica, l’astronomia, ma anche la educazione degli intelletti e la prassi didattica. Aristotele è un modello culturale che viene sottoposto a revisione radicale (ma già l’Umanesimo ne aveva, come ebbe a ricordarci Garin, messo in luce le carenze di metodo e il bisogno di un mutamento formativo e didattico: cfr. *L’educazione in Europa 1400-1600*, Bari, Laterza, 1957). Un Moloch da rivedere e oltrepassare. E lo fanno Bacone, Cartesio, Galilei. Come Montaigne stesso ne coglie i limiti e ne rovescia i presupposti: col “che so io?” e con la prospettiva neoscettica come pure con l’analisi dei pregiudizi e la depurazione della coscienza di sé e del sapere. Alle spalle c’è il Concilio tridentino che ha codificato il pensiero dell’Aquinata come *forma mentis* della filosofia cattolica e come metodo di sapere (teologico e non solo) e l’avventura della scolastica di Suarez, di Bellarmino etc. E i gesuiti saranno in essa *magna pars*. Ma non senza contraddizione. Non senza aperture e “aggiornamenti”, che operano anche sul terreno educativo, procedendo con autonomia (pur ambigua) nella *Ratio studiorum* e oltre di essa. Poi prenderà quota la ventata antigesuitica che tra l’*Augustinus* e le *Provinciales* toccherà vertici e teologici e antropologici e formativi, attivando una lettura critica della educazione formalistica e non-morale dei gesuiti. Ventata che approderà anche al cuore stesso dell’Illuminismo cattolico, su cui si sono soffermati studi recenti. In breve: in quel giro di decenni (e dopo) si stabilirono norme e contronorme rispetto a una cultura (e al suo metodo, anche educativo) che in Aristotele ha il suo centro. E intorno a lui si apre una decisiva battaglia. Come una battaglia si apre nella cultura e ideologia religiosa dei gesuiti e sul loro modello educativo. Ma è da questa battaglia, anche, che prende corpo il Moderno. Ma ancora: la logica di “battaglia” non rende giustizia al pluralismo stesso dei gesuiti, anche dentro il ri-uso del tomismo scolastico. Come le posizioni dei gesuiti di Coimbra ci vengono a ricordare.

I gesuiti di Coimbra elaborano nel loro *Cursus Commentarii Collegium Conimbricensis* una esposizione del pensiero aristotelico che si colora sì di tradizione, ma anche di aperture innovative. Rivelando la duttilità della cultura gesuitica e la sua

volontà di non fare (solo) barriera alla emergenza del nuovo. Occupando così una posizione mediana che apre a soluzioni “moderne” e si pone in dialogo con le posizioni innovative, soprattutto nel *curriculum studiorum* e nella prassi didattica. Casalini, nella sua ricostruzione, si è fermato alla sola filosofia, senza inoltrarsi su altri fronti disciplinari, ma già da lì emerge un chiaro contributo che problematizza, guardandolo dal processo educativo-didattico, quel *Cursus*. E l’analisi può essere catalogata su tre frontiere e su tutte e tre indica aperture significative. L’idea di filosofia. L’idea di mente da coltivare. L’idea di metodo didattico. Del *Cursus* nel testo di Casalini c’è poi la ricca contestualizzazione storica e culturale e l’analisi storica del suo successo, gli “influssi culturali” che ebbe sul “pensiero occidentale” del Seicento, fino a Cartesio e a Leibniz (pp. 133-134). Come pure c’è – e sottile, sempre – la presentazione dei ruoli didattici e cognitivi del *Cursus* e le dispute che su di esso ebbero luogo. Il quadro complessivo è quello di un modello in movimento, nutrito di apporti molteplici e dialetticamente integrato nella *disputatio* tra le varie “scuole” del tempo. Pluralismo presente anche sul fronte dei gesuiti: come provano le posizioni umanistiche del Possevino e quelle tomistico-scolastiche (pur innovate) del *Cursus*. Ma nel *Cursus* si sottolineano, in particolare, le aperture anche verso la “decostruzione filosofica della fisica aristotelica” (p. 179). Come pure i suoi “silenzi”: come quello sulla *Metafisica* di Aristotele (p. 183), che viene risolta in direzione ontologica. E ancora: la centralità massima assegnata alla “filosofia naturale”. Ma veniamo ai tre aspetti indicati qui sopra.

Quanto alla filosofia, il *Cursus* resta nella tradizione scolastica e tridentina. Aristotele ne è la guida, interpretato da S. Tommaso. Cioè reso “conveniente alla gloria di Dio”. E S. Tommaso viene “facilitato nella dottrina” e ripreso alla luce dei problemi post-conciliari (la disputa sugli “*auxilii*”). Ma anche riletto in direzione più empirica (le cinque cause: p. 225). Un Aristotele più naturalista che teologo, oltre che maestro della logica, guida l’avventura del *Cursus* e gli fa occupare uno spazio significativo nella scolastica dopo Trento.

Quanto alla didattica: anche qui innovazioni, legate sì al *modus parisiensis*, ma con precise varianti. La *disputatio* si fa sempre più centrale e si palesa come effetto dinamico e formativo della *quaestio*. E non è un’innovazione da poco. Poi la nascita del libro di testo e l’eliminazione della dettatura; la razionalizzazione dei tempi di studio in un quadro organizzativo costante; le classi ordinate per “complessità crescente” delle discipline di studio; gli esami posti sempre più come centrali, come verifica di apprendimenti fatti propri; la scansione dei saperi (qui filosofici) in tre anni e mezzo, articolati tra logica-dialettica-morale (i primi due anni) e la fisica (un anno e mezzo) secondo il modello già parigino, appunto. Insieme alla disputa (che articola, vivacizza il sapere, e in molti modi) centrale è il ruolo del maestro: attore-chiave dell’apprendimento, che porta la sua *doctrina* nella *disciplina* dell’allievo (p. 172), figura strutturata tra elementi agostiniani e tradizione scolastica. Anche qui apertura e innovazione: che ben rivelano l’emergenza e l’urgenza del nuovo.

E la mente? Il tema è trasversale a tutti i temi trattati relativi al *Cursus*. Una mente logica, analitica, consequenziale, ancorata al modello dimostrativo della scolastica, ma anche aperta al confronto con l’empiria e al possesso più libero dei dati culturali. Ma non solo: ciceronianamente orientata a formare un *vir bonis, peritus* sì del *dicendi*, ma risolto come argomentare che dà spazio anche all’*inventio*. Certo una mente rivolta all’operatività sociale (ai *negotia* codificati), ma nutrita di “armi dialettiche e psicologiche” (p. 260) che la rendono capace di “governare anche l’imponderabile”. Il nuovo appunto.

Allora l’Aristotele a Coimbra si rivela 1) un fattore dialettico del *philophari* tra Cinque e Settecento, anche originale e aperto; 2) un modello di sapere (filosofico)

disposto su linee innovative; 3) portatore di una prassi didattica anch'essa innovativa; 4) e di un'idea di formazione che guarda, in parte ma in buona parte, all'uomo moderno (*in nuce*? forse, ma significativamente). Lì si manifesta un processo innovativo. E Casalini lo dice a sigillo del suo cammino e filologico e critico: lì non c'è solo un "reperto" *d'antan*, ma un avvio della cultura europea e, possiamo aggiungere, un incunabolo di aspetti della scuola dei moderni. Di molti? Di alcuni? La risposta sta in una analisi ulteriore che "archeologicamente" ripercorra il cammino dei modelli e delle pratiche e scolastiche e formative tra Cinquecento e Settecento europei. Un'indagine che qui si avvia, da riprendere e portare avanti.

Franco Cambi

Bruno Tognolini, *Le filastrocche delle Melevisione*, Roma, Gallini, 2011.

Ricordiamoci quello che ebbe a dichiarare Rodari nel suo saggio *I bambini e la poesia*: la poesia è per loro ritmo e gioco (verbale); è nuovo del linguaggio (lontano dal suo utilizzo quotidiano); è esperienza di "forma" (struttura del discorso che si palesa come auto-significante). E poi: la poesia innalza verso i linguaggi simbolici della cultura, apre all'estetico e alla sua fruizione, porta oltre l'agire corrente e depone già nell'infanzia, alla ricerca del senso-del-mondo, che è proprio delle forme simboliche. Così tale comunicazione con la poesia va coltivata e, via via, resa più "alta" e formale, più ricca e matura. Ma va coltivata già nei primi gradi di scuola. Come? Rodari indicava la filastrocca come via maestra per entrare nello "spirito" della poesia, ed entrarvi con partecipazione, godimento, sviluppo del linguaggio e delle sue funzioni. E lo ricordava un vero maestro di filastrocche: creative, innovatrice, complesse.

Bruno Tognolini, scrittore per bambini di significativo valore, ci offre con il volume che qui si presenta, una originale e fine ripresa del richiamo rodariano. Le filastrocche qui raccolte sono tutte articolate sul *gioco* (e sul ritmo, ovviamente): gioco di segni, di parole, di segnali di gioco-sul-gioco (vedi la *Filastrocca delle regole del gioco*, a pag. 54), di occasioni ludiche e gratificanti (la festa: p. 56). Esse ci dicono: il gioco "apre" nel bambino uno spazio tutto speciale, da coltivare, e anche riflessivamente. Con garbo: e la filastrocca ha anche questo "portato" e valore. Poi tali composizioni poetiche si tendono verso un acuto risveglio della sensibilità (rispetto a natura, cose, eventi, situazioni), mettendo in luce sguardi inediti sul reale e/o riconquistandone in modo creativo i significati. Tutto ciò attraverso una varietà di temi e di forme.

Le forme: ora brevi ora lunghe, dove sta a guida sempre la metafora, usando però anche l'apostrofe, l'elenco, lo stesso raccontare seguendo le sue strutture discorsive. I temi: tutti. Natura e corpo, azioni e persone, stati d'animo (riso e pianto), auspici, fiabe e rime. Trattati con vivacità e sagacia, con "spirito rodariano". E tutto attraversato con brio e sapienza. E sapienza dell'infanzia, richiamata qui nel suo "in sé" più proprio e autentico (la fantasia, il gioco, la felicità) e sviluppata anche (per gli educatori) nel suo *memento* (o bisogno o richiamo) più radicale: il *ludus* ancora e appunto. Di cui l'ultima sezione del testo si fa espressione: *Rime di rime e basta*. E il titolo è già rivelativo. E tanto più i testi raccolti.

Se questo volume di 150 filastrocche è "un cesto di mele poesie per nutrire la vita" (come sottolinea la quarta di copertina) possiamo dire che tocca in pieno il traguardo propostosi e si offre come lettura che, ancora rodarianamente, diverte e innalza. E innalza anche verso quel *gioco* libero e autentico e creativo che è il sigillo più alto

dell'agire/pensare umano. Qui rilanciato si *ad usum Delphini*, ma con precisione ed evidenza e un fine messaggio pedagogico. Appunto di gioco, di libertà, di creatività, di innovazione...E di riflessività sul giocare: *in nuce*? Sì, ma proprio per questo assai significativa. Come scrittura e come messaggio educativo.

Franco Cambi

Luca Toschi, *La comunicazione generativa*, Milano, Apogeo, 2011.

Toschi è un interprete della comunicazione di grana fine: ha, sì, competenze tecniche (e tecnologiche, e molto avanzate), ma ha anche, e in particolare, competenze umanistiche in generale, che lo rendono sensibilissimo rispetto al comunicare come *condizione* dei soggetti, della cultura, delle società e del ruolo *educativo* che la comunicazione svolge sempre: fra i soggetti, i gruppi, le culture... Da questo punto di vista, maturo e complesso, esposto con precisione nella *praefatio* all'opera (densa di ben 423 pagine), prende corpo la ricerca che, partendo dalla "società sceneggiata" la quale si anima sempre intorno al linguaggio (e/o linguaggi) e rimanda al "comunicare come legge della vita" (Dolci), ma che si fa via via un "pianeta" complesso e dimorfico, da interpretare e regolare per via intenzionale: evitando le forme, varie, della "deriva comunicativa"; attivando una "scuola di comunicazione", che restauri il valore/funzione della comunicazione stessa sia in senso formativo personale sia in quello politico; ancorandosi sempre più al modello-democrazia. Comunicazione da rileggere e rilanciare nelle varie epoche. Anche nella nostra attuale, in cui tra videocrazia, postdemocrazia, invadenze di Media, Finanza, Mercato, il tessuto fragile/complesso della democrazia dei moderni viene a deperire, a rattrappirsi, a... scomparire, forse. Ma è ciò che non bisogna volere. Va tenuta una strategia di resistenza. Ripensando la comunicazione *ab imis* e riportandola nel suo alveo formativo, come già detto. Valorizzandola ora sempre più sul suo aspetto creativo: che sta oltre i linguaggi in uso, che rompe confini di lessici, di immaginari, di cultura e apre al diverso, al nuovo, al possibile. E ciò accade di fatto: come provano movimenti politici e/o culturali. E molti e diversi. Si pensi solo alla "primavera del Magreb". Proprio la creatività, come "flusso inarrestabile" (e biologico, e psicologico, e sociologico), porta oltre il "quotidiano" che si dà sempre anche come limite, ma da sfidare e oltrepassare. Sempre tenendo al centro quella formatività che è il sigillo più alto e primario del fare-comunicazione, in ogni soggetto.

In una postilla a pagina 359 Toschi ripercorre l'*iter* di questa sua ricerca e lo fa con indicazioni testuali e di contesto. Fissando poi sul "multimediale" l'ambito in cui la comunicazione creativa può avere spazio e diffusione. E indicando ancora questa ricerca come sempre *in fieri*. E proprio perché costitutiva di una meta-riflessione sulla comunicazione stessa che *deve* oltrepassare ogni tecnicismo e disporsi nella complessità stessa del comunicare (sempre, ma in particolare oggi) e da rilanciare con forza e costanza. Anche perché i suoi problemi (già lungamente dibattuti nei decenni trascorsi) ci stanno di fronte ancora irrisolti. E costituiscono, sempre di più, i problemi dell'Epoca.

Toschi ci dà, così, appunto un'occasione densa e chiara di riflessione sul comunicare, sulla comunicazione oggi, sulle sue aporie... e anche sulle sue possibilità, in sintonia con quel "comunicare democratico" che non dobbiamo mai perdere di vista e come *a quo* critico e come *ad quem* teleologico nel pensare/agire la comunicazione, qui e ora.

Franco Cambi

Emanuela Toffano Martini, Paolo De Stefani (a cura di), *«Che vivano liberi e felici...»*, Roma, Carocci, 2012.

Il volume significativamente intitolato *«Che vivano liberi e felici...»* costituisce un'occasione preziosa per ripensare la condizione dell'infanzia oggi – nel tempo della complessità e delle contraddizioni – alla luce di due principi fondamentali, il *diritto all'educazione per ogni soggetto* e *l'educazione ai diritti umani*, tracciati a livello internazionale dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* nel 1989 e ratificati, poi, nel 1990 da 193 paesi fra cui l'Italia. I saggi che compongono il volume sono il risultato di un lungo percorso di ricerca, pedagogicamente orientato e sviluppato per via teorica e pratico-sperimentale, per sondare gli esiti conseguiti in questi venti anni ma anche per ricordare le gravi carenze e le situazioni di criticità nella promozione dei principi sanciti dalla Convenzione; in particolare, si mette in evidenza come ancora predomini una visione “paternalistica” nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza che deriva dall'idea “minoritaria” e depotenziata del bambino oltre che dalla violazione dei suoi diritti (le cifre dei bambini morti, maltrattati, deprivati materialmente e psicologicamente, sfruttati e violentati è ancora impressionante e non risparmia quelli che vivono nei paesi industrializzati).

L'istanza emancipatoria che ha animato il Convegno, del quale il volume costituisce l'esito finale, è, infatti, sempre articolata in senso dialettico come intreccio tra i bisogni di tutela e di protezione espressi dal bambino e la sua necessità di affermarsi come soggetto di diritti, competente, attivo e partecipativo. Il suo riconoscimento come identità specifica, ricca e “ontologicamente” dotata, capace cioè di assumere decisioni adeguate sia dal punto di vista sociale che cognitivo, è sicuramente il messaggio più forte e significativo che il volume comunica, fissando quel mutamento radicale necessario, oggi, per interpretare, in forma coerente, lo statuto complesso e dinamico dell'infanzia contemporanea. E' un'infanzia, quella che qui emerge alla luce dei molti contributi disciplinari, connessa a tensioni asimmetriche e anche oppostive che vanno dallo sfruttamento al riconoscimento dei suoi diritti, dal commercio all'ascolto, dalla violenza alla piena partecipazione, dall'abbandono alla prassi della tutela e della *cura – cura* intesa in senso pedagogico – e che rivendica una sua centralità per la costruzione di un'umanità più giusta: egualitaria, aperta, democratica.

In sintonia con alcuni grandi pedagogisti, come la Montessori, Korczak, Loris Malaguzzi, passando per esperienze significative di educazione alla cittadinanza, alla convivenza civile oltre che al divertimento e al sorriso realizzate in varie parti del mondo e che occupano un'ampia sezione del volume, si afferma quel paradigma dell'infanzia come “grado zero” dell'uomo futuro con il potere di rigenerarlo e di trasformarlo in senso emancipativo e antropologico-culturale, se, però, si “investe” nella promozione e nell'affermazione dei diritti dei bambini. Anche perché la salvaguardia della cittadinanza per i minori d'età, sottolinea acutamente la curatrice Emanuela Toffano Martini, si declina in difesa della soggettività ma ha carattere eminentemente relazionale, poiché è costruita sulla comunicazione e sull'ascolto reciproco tra adulto e bambino ed è pensata in funzione educativa come assunzione di responsabilità verso l'altro, come *relazione di cura*, senza la quale può sfociare in possesso o in intrusione arbitraria. E, ancora, tra i diritti riconosciuti dalla Convenzione, viene posta particolare attenzione al diritto culturale del bambino nell'intervento di Paolo De Stefani – l'altro curatore del volume – che significativamente declina in senso ludico proprio perché il gioco costituisce la cifra formativa propria dell'infanzia, la più completa e integrale, se però viene assunta, si precisa, fine a se stessa e non in funzione didattica e strumentale, come spesso avviene nella scuola.

In conclusione, il volume offre una ricca e aggiornata panoramica sugli interventi elaborati in ambito nazionale e internazionale a favore dell'infanzia e dell'adolescenza e, nel rendere omaggio alla Convenzione dei diritti del 1989, consente anche di elaborare una riflessione critica e innovativa sulle pratiche educative attuate in ambito familiare e istituzionale, nonché di ri-pensare le politiche sociali alla luce di istanze etiche ed assiologiche in modo da tutelare l'uguaglianza e l'emancipazione dell'umanità a partire, proprio, dal riconoscimento dei diritti dell'infanzia.

Il volume, infatti, raccoglie gli Atti del Convegno su "Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York", che si è svolto all'Università di Padova nel 2009, e che è stato accompagnato da esperienze di educazione attiva territoriale, locale e internazionale, dove i bambini e gli adolescenti sono stati protagonisti attivi e promotori di istanze politiche, poetiche, sociali e morali.

Daniela Sarsini

Paolo Nespoli, *Dall'alto i problemi sembrano più piccoli. Lezioni di vita imparate dallo spazio*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2012.

I *new personal devices* operativi attraverso *ubiquitous computing*, in modalità *cloud & immersive protocol*, oltre a configurarsi come sorgenti di una forma inedita di *intelligenza digitale* peculiare dei *prosumers* di ultima generazione, impongono alla pedagogia contemporanea un profondo processo autoanalitico. Gli orizzonti che si delineano offrono una nuova lettura delle dinamiche formative e dei processi di apprendimento, dove i concetti di *Bildung*, *Ausbildung*, *Unterricht* polarizzano i propri vettori all'interno di un *mediasistema digitale* in continua evoluzione. Alcuni aspetti di tali fenomenologie preludono ad una ipotesi innovativa di *Digitalen Anthropotechnik* attraverso la quale le *New Learning Technologies* attivano i propri devices aprendo nuovi settori di ricerca, per una avanguardia pedagogica *in progress*.

Alla luce di tale panorama, i cui aspetti appaiono ancora in fase dinamica, la ricerca e la divulgazione scientifica si confermano come strumenti esclusivi per la definizione di aree di riflessione pedagogica e la stesura di protocolli didattici sperimentali multispettro.

In merito a tale settore pedagogico, didattico e di divulgazione del sapere scientifico, i centri di ricerca delle principali agenzie spaziali accolgono, all'interno dei loro siti web, interessanti aree multifunzioni e multitematiche attraverso le quali vengono veicolati i temi più salienti delle attività peculiari delle varie missioni in corso o effettuate, oltre ad offrire spazi sempre più ampi ai *social networks*, concordi con la natura relazionale delle *New Learning Technologies*.

In linea con tale impostazione si colloca il volume di Paolo Nespoli *Dall'alto i problemi sembrano piccoli. Lezioni di vita imparate dallo spazio*, pubblicato per i tipi dell'Arnoldo Mondadori editore.

Nel suo volume il cosmonauta Nespoli si sofferma su specifici temi legati ai vari protocolli formativi e di addestramento, descrivendo le proprie strategie e modalità di apprendimento, unitamente ad utili informazioni sulle varie peculiarità delle tecnologie astronautiche oggi disponibili ed ad una compatta ma pregevole documentazione fotografica dal valore artistico oltre che scientifico.

Dalla lettura delle pagine che compongono il volume emerge un'innovativa visione della figura del *cosmonauta*, non più da intendersi come esclusivo *dispositivo umano* per lo svolgimento di ricerche sperimentali al di fuori dell'atmosfera, ma

come *polarizzatore mediatico e comunicatore* che, attraverso le piattaforme offerte dai social networks peculiari delle *New Learning Technologies* ed implementate nei recenti protocolli di missione, attiva percorsi divulgativi e formativi, anche attraverso inediti codici affettivo/relazionali. In particolare con il progetto MAGISSTRA, che ha visto Nespoli protagonista, si è posto in essere per la prima volta un sistema integrato di comunicazione tra un *pubblico* ed i componenti di una missione spaziale, dando vita ad un'inedita unità di comunicazione Spazio-Terra e setting formativo ottimale, dove i *new personal devices* ed il web si sono configurati come utili *protesi tecnologiche*, la cui funzione preminente, in particolare in ambiente didattico, è stata intesa come esclusivo strumento per veicolare, in modo sempre più efficace, l'informazione ed attivare modalità relazionali informali di comunicazione, capaci di generare in tal modo nuovi scenari per le prossime missioni, attraverso lo sviluppo futuro di protocolli didattico/comunicativi aperti alle diverse abilità.

Il volume di Nespoli si configura come una interessante opera di divulgazione scientifica, in particolare delle scienze dello spazio, dell'astronautica e dell'addestramento al volo spaziale. Ma soprattutto dimostra di essere un importante contributo per il pregevole valore pedagogico: conoscere i propri limiti ed il proprio *mondo*, porsi costantemente le giuste domande, puntare con passione sugli obiettivi più vicini ai *sogni/aspirazioni* e vivere la propria vita come un coinvolgente viaggio formativo, lungo il quale rimettersi incessantemente in discussione, questi sono stati i vettori attraverso i quali l'ingegnere Nespoli ha narrato la propria esperienza di vita maturata nel corso della sua attività professionale, ma soprattutto il bagaglio umano e scientifico sviluppato nel corso del compimento della lunga missione MAGISSTRA a bordo dell'ISS.

Preceduto da un'Introduzione e da Ringraziamenti, il libro si articola in sette capitoli: *Coltivare un sogno. Come diventare quello che si desidera; Ottimizzare il tempo. Consigli spaziali per la vita quotidiana; Niente di grave. Come vivere senza peso; Guardare con occhi nuovi. La vita di quaggiù vista da lassù; Comunicare. Trasmettere le emozioni, stimolare la curiosità; Quando niente deve andare storto. L'avventura del ritorno; Svegliati! Il futuro è tuo e te lo devi costruire.*

Nel primo capitolo (*Coltivare un sogno. Come diventare quello che si desidera*) Nespoli invita il lettore a conoscersi e conoscere i propri limiti, ad aspirare nella vita ad un obiettivo in linea il più possibile con i propri desideri, a stimolare ed essere stimolato dalla curiosità ed a riconoscere le proprie modalità di apprendimento ottimali in vista della realizzazione dei propri sogni.

In *Ottimizzare il tempo. Consigli spaziali per la vita quotidiana* l'autore, nel descrivere la vita a bordo dell'ISS, induce il lettore a riflettere su come l'uomo riesca ad assumere nuove e *scomode* abitudini, adattandosi nel tempo e con l'ausilio della tecnologia, a vivere in ambiente *ostile* alla vita, quale lo spazio, ma soprattutto su quali siano le dinamiche che rendano possibile tali tipologie di adattamenti descritti, sottolineando l'importanza, in tali processi, anche della valenza relazionale ed emotivo/affettiva.

Il terzo capitolo (*Niente di grave. Come vivere senza peso*) svela come il nostro organismo si adatti cognitivamente e fisiologicamente alla condizione di microgravità, aprendosi a nuovi apprendimenti posturali e motori. Nel corso della trattazione Nespoli descrive come si espletino nello spazio le comuni esperienze quotidiane (quali l'alimentazione, la cura della propria persona e la convivenza negli ambienti) svolte nel contempo con la gestione del sistema di bordo ECLSS (Environmental Control and Life Support System) operativo sull'ISS, chiaramente descritto, e sottolineando come sia importante per l'uomo, nella vita *fuori dalla Terra*, il mantenimento quanto

più possibile delle proprie abitudini, includendo nella routine della missione, la cura dei propri hobby (anche di natura musicale). Semplici azioni che acquistano inedite valenze in ambiente extraterrestre. Chiude il capitolo una riflessione sulle ricadute tecnologiche e sulle maggiori aree di applicazione al giorno d'oggi del sapere scientifico frutto delle missioni spaziali.

Con il capitolo successivo, dal titolo *Guardare con occhi nuovi. La vita di quaggiù vista da lassù*, Nespoli pone in rilievo la valenza *pedagogica* delle missioni spaziali che consentono la presa di coscienza dell'estrema fragilità degli ecosistemi della Terra, *visivamente* comprensibile solo attraverso l'osservazione del pianeta dallo spazio.

Il quinto capitolo, *Comunicare. Trasmettere le emozioni, stimolare la curiosità*, pone in risalto come i social networks, al servizio della ricerca scientifica e della comunicazione, possano essere sorgente di un inedito approccio con il *sapere* attraverso un vettore multicode prezioso in ambiente pedagogico e didattico, ovvero in modalità emotivo/affettivo/relazionale.

In *Quando niente deve andare storto. L'avventura del ritorno*, l'autore, nel descrivere in modo puntuale il faticoso percorso di rientro dalla missione MAGISSTRA e soprattutto le sofferte procedure di riadattamento del proprio organismo alla gravità, illustra lo stretto legame che lega il *sistema Terra* all'uomo, ma anche l'estrema adattabilità del *sistema uomo* alle caratteristiche dell'ambiente all'interno del quale questi si trova a vivere, anche per un limitato momento della propria vita.

Con *Svegliati! Il futuro è tuo e te lo devi costruire*, settimo capitolo con il quale si chiude il volume, Nespoli lancia un messaggio che vuole essere anche un segnale d'allarme e di stimolo alla necessità di un'urgente presa di coscienza della drammatica emergenza culturale e sociale nella quale viviamo il nostro tempo: ognuno di noi possiede le potenzialità per realizzare le proprie aspirazioni, anche nelle situazioni più avverse. Solo se si è consci dei propri limiti e si è positivamente e ragionevolmente determinati è possibile, anche se in ritardo, «[...] *guarda[re] avanti e punta[re] sempre in alto: le stelle non sono poi così lontane!*» (p. 189).

Roberto Toscano

Damiano Felini (a cura di), *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Milano, Unicopli, 2012.

Il volume è il frutto del lavoro di ricerca teorico e sperimentale di un gruppo di ricercatori, studiosi e media educator che per tre anni ha riflettuto e operato nel campo – nuovo in Italia – della *video game education*. I punti centrali che trovano qui la loro focalizzazione riguardano il rapporto tra video games e educazione, tra video games e media education e tra video games e didattica. A lungo i video games non hanno ricevuto attenzione a livello di ricerca educativa ne riconoscimento nel loro status di veri e propri media, tutto ciò ha prodotto una scarsa conoscenza del fenomeno videoludico e una quasi inesistente utilizzazione da punto di vista educativo/didattico. Inoltre intorno al fenomeno videoludico hanno ruotato e ruotano pregiudizi e stereotipi che ne hanno impedito spesso un'analisi critica, aperta e obiettiva.

Pochissime, come ricordano anche gli autori del volume, le ricerche italiane in campo educativo dedicate a questo media, nonostante ormai la sua lunga permanenza nella realtà quotidiana di bambini, giovani e adulti. Ecco dunque la necessità

di ripensare, collocare e studiare tale fenomeno soprattutto nel ruolo che svolge in campo pedagogico sia in relazione ad una educazione implicita (che i videogiochi sembrano mettere in atto) sia in relazione ad una possibile educazione esplicita su e con i videogiochi.

Il volume si compone di due parti principali: la prima dedicata alla riflessione teorica sui video games e sugli obiettivi che la videogame education si deve porre e sviluppare. La seconda parte mostra alcune esperienze di lavoro didattico con e su i videogiochi messi in atto presso scuole superiori di primo e secondo grado e nell'università.

Una delle domande che guidano il volume è: dobbiamo e possiamo fare educazione ai videogiochi ai bambini e ragazzi che già utilizzano questo strumento? La risposta è senza dubbio affermativa, perchè utilizzarlo non significa conoscerlo e comprenderlo né rifletterci sopra. Andare alla scoperta (decostruire) il video gioco significa scoprire le logiche che lo sostengono, le possibili ideologie nascoste, gli stereotipi etc. E questo può essere importante non solo per i fruitori del videogioco ma anche per gli adulti – genitori e educatori in primis – che acquistano o regalano video games (a tal proposito interessante il capitolo del volume dedicato ai paradossi presenti nel rating cioè nelle classificazioni per età dei vari videogiochi volte alla protezione dei minori da contenuti non adeguati).

Gli autori poi mettono a fuoco la necessità di griglie adeguate per studiare scientificamente tale medium, il quale è stato spesso analizzato secondo i criteri di studio utilizzati per altri fenomeni come il cinema o la letteratura etc. Criteri ritenuti non adeguati viste le particolarità del video game. Non meno importanti i temi trattati nei capitoli dedicati al possibile rapporto tra video game education ed educazione valoriale, tra video game education e educazione estetica che mostrano anche la possibile ricchezza che il fenomeno videoludico contiene per la didattica e l'educazione.

Il volume curato da Damiano Felini è un testo significativo che cerca di colmare un vuoto, quello della ricerca educativa sui video game, e di mostrare come si può e si deve dare educazione con e su tali mezzi su più piani e livelli, riconoscendo al video gioco un ruolo nella formazione dei soggetti e la possibilità di utilizzarli come strumenti utili per una innovazione degli stessi processi di apprendimento: per renderli più partecipi, più attivi. E per sviluppare nuove metodologie didattiche.

Romina Nesti

Maria Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, ETS, 2011.

“È finito il tempo di ragionare sul rapporto tra educazione e tecnologia in termini ‘tecnofobici’ o ‘tecnico-entusiastici’” (p. 206). È a partire da questo presupposto che Maria Ranieri ci conduce a ripensare il rapporto – stabilitosi ormai da lungo tempo – che intercorre tra educazione e nuove tecnologie, rapporto spesso caratterizzato o da facili entusiasmi acritici o da feroci attacchi e opposizioni. Un rapporto caratterizzato da ovvietà e retorica che hanno condizionato sia l'ingresso delle nuove tecnologie in campo educativo sia il loro utilizzo acritico.

Il volume si sviluppa attraverso una serie di interrogativi che toccano i più cruciali ambiti di ricerca delle tecnologie educative. Il primo riguarda l'impatto che le nuove tecnologie hanno sull'educazione e sui contesti di educazione formale. Contesti di educazione formale che i retorici dell'ottimismo hanno visto spesso come “in punto di morte” in quanto a loro avviso tutta l'educazione e la formazione doveva

attivarsi ed esaurirsi – grazie alle ICT – in contesti non-formali. Le ovvietà da mettere sotto la lente sono molteplici e vanno dall’idea che le nuove tecnologie con la loro semplice presenza aumentino in maniera automatica la qualità dell’educazione, alla loro necessità per formare cittadini e lavoratori del futuro. Simile l’idea che associa l’utilizzo delle nuove tecnologie ad un significativo miglioramento sia quantitativo sia qualitativo dell’apprendimento. Miglioramento visto come “spontaneo” e non scientificamente provato. Non solo, una delle teorie più note – messa appunto sotto analisi – vede la contrapposizione (a livello soprattutto cognitivo e di competenze) tra le vecchie generazioni formatesi in un mondo analogico e le nuove generazioni cresciute in un contesto digitale e di come i *digital natives* abbiamo bisogno di nuovi metodi di insegnamento, di nuove forme di educazione in quanto portatori di bisogni cognitivi differenti. Ma tale correlazione tra appartenenza generazionale, nuovi bisogni cognitivi e sviluppo di abilità e competenze non è mai stata scientificamente provata e ha visto un ripensamento di tali posizioni anche da parte dei suoi più accaniti assertori (come Prensky).

Alla decostruzione di queste “ovvietà”, che l’autrice compie con acribia attraverso un continuo confronto con le ricerche empiriche più attuali che hanno sfatato questi miti, si aggiunge la necessità di ripensare la stessa ricerca educativa applicata alle nuove tecnologie, la quale deve svilupparsi attraverso non solo un ripensamento epistemologico ma anche la necessità di percorrere nuove piste di lavoro, sviluppando nuove metodologie di ricerca ricordandoci sempre come la “ricerca educativa, nella sua accezione più ampia e rigorosa, ha il compito di demistificare le retoriche fatue e decostruire le credenze ingenuie, raccogliendo e analizzando dati, adducendo prove e evidenze” (p. 14).

Un lavoro dunque quello di Maria Ranieri ricco e denso, documentato, importante per fare il punto sulla situazione del rapporto tra tecnologia e educazione, per mostrare le radici storiche teoriche di tale rapporto (e si ribadisce più volte nel volume l’importanza della memoria storica) e soprattutto per mostrarci verso dove la ricerca può e deve andare.

Romina Nesti

Emanuele Isidori, Heather Reid, *Filosofia dello sport*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

Reid e Isidori intendono ricordare – in particolare alla cultura italiana, spesso poco attenta a questi temi per l’influenza della tradizione idealistica e per la scarsa propensione a rivolgere un approccio scientifico allo studio dello sport – che sport e filosofia sono connesse da un legame inscindibile. La tesi che attraversa i saggi dei due autori è che lo sport necessita di una riflessione teorica sulle sue strutture e sulle sue funzioni per essere realmente formativo per la personalità umana. Gli autori però si spingono anche oltre e ipotizzano una stretta corrispondenza, fino dagli albori dei due concetti, tra sport e filosofia. Non soltanto perché, già in epoca greca classica, si riconosceva all’esercizio fisico un ruolo fondamentale per la *paideia* dell’uomo: ma anche perché, come la filosofia, anche lo sport nasce dal desiderio di mettere in discussione le credenze date per scontate e di sfidare gerarchie sociali già stabilite. *L’areté*, intesa come desiderio di dimostrare la virtù personale e il valore, sarebbe comune infatti sia nell’atletismo che nella pratica filosofica, due assi portanti della stessa cultura greca classica: se infatti l’*aretè* è identificabile con la saggezza, allora già da Socrate è possibile riscontrare l’utilità di adottare, anche in filosofia, lo spirito competitivo e le tecniche atletiche dello sport per “coltivare l’uomo”.

Il volume, confrontandosi con un tema che (almeno in Italia) è ancora poco esplorato, piuttosto che cercare di fornire risposte e definizioni univoche, secondo una logica ermeneutica, cerca di stimolare domande ed approfondimenti. In particolare, gli autori segnalano come sia complesso e perfino rischioso cercare di individuare una definizione sintetica e univoca di sport: al contrario, occorre cercare di fornire definizioni aperte, problematiche e plurali dello stesso concetto. Lo sport, infatti, è una “pratica sociale”, che richiede una partecipazione attiva e consapevole ad una comunità e che prevede una trasferibilità delle sue pratiche nelle pratiche della vita quotidiana; ma lo sport è anche “gioco”, in quanto esercizio libero, volontario e autotelico (ovvero: ha nel proprio svolgimento lo scopo del suo realizzarsi); ma è anche “arte”, in quanto in ogni esperienza sportiva vi sarebbe, secondo gli autori, che citano una ricca letteratura, una natura estetica e una forma razionale di allontanamento dal mondo quotidiano; lo sport è, poi, anche una forma di “ricerca del sapere”, che riconoscendo la fallibilità delle credenze e delle strutture esistenti, “sviluppa un processo relativamente razionale e imparziale per trovare una risposta universalmente accettabile” (p. 8). E non solo: lo sport è da intendersi anche come un “insieme di regole”, con le quali il soggetto impara a familiarizzare, secondo forme di socializzazione (e di civilizzazione) che poi vengono interiorizzate ed utilizzate anche in ambiti non sportivi.

Il testo, attraverso la sua scansione in due parti (la prima curata da Reid, la seconda da Isidori) si propone di collegare i temi teorici sulla corporeità e sullo sport ai problemi attuali o alle questioni pratiche legate all’esercizio sportivo. Anche se difficilmente la filosofia dello sport si slega dalla concretezza e dalla contingenza dei grandi temi in ballo, gli autori sono abili ad intrecciare le strutture dello sport con gli ineludibili problemi etici che esso solleva, le differenti teorie filosofie delle quali si è servita la ricerca nella filosofia dello sport (dalla fenomenologia alla metafisica, dall’ermeneutica al decostruzionismo, solo per citare alcuni “metodi”) con i problemi sociali che la pratica sportiva solleva in ogni cultura. Ciascuna delle questioni che emergono quotidianamente dalle attività sportive professionistiche, dilettantistiche o amatoriali (si pensi solo al *doping*, alla mediatizzazione o al rapporto con gli strumenti) viene trattata secondo uno sguardo teorico aperto, critico e capace di porre in dialogo vari modelli filosofici.

Se il metodo trascendentale e quello fenomenologico pongono l’accento sull’esperienza, facendo notare come sia fondamentale interrogarsi su come esso appartenga alla natura dell’uomo, ovvero faccia parte della sua struttura esistenziale e valoriale; fondamentale è anche il ricorso a metodi sia analitici, che individuino un *logos* dello/nello sport, ma anche ad metodi storico-dialettici, che pongano i movimenti e le idee filosofiche legate allo sport in modo sia diacronico che sincronico. Secondo la prospettiva promossa dagli autori, i modelli citati devono essere utilizzati secondo uno sguardo dialettico ed ermeneutico: tale finalità dovrebbe passare dal concetto di sport come “testo” e dall’idea che lo sport una forma di esperienza in cui l’essere umano può afferrare e condividere il significato della vita.

Nella pur ricca bibliografia a cui gli autori fanno riferimento, mancano forse alcuni filoni di indagine che avrebbero potuto rendere ancora più raffinata l’analisi: si pensi alle riflessioni sulla nascita dello sport di Dunning ed Elias, o alla prospettiva antropologico-culturale di Vigarello, che si è occupato di intrecciare culture e tecniche dello sport, ma anche agli studi di Frasca e Cambi che inquadrano l’olimpismo in relazione alla “pedagogia sportiva” di Pierre de Coubertin. Pur con queste assenze, l’analisi è ricca e apre scenari di ricerca interessanti. Il testo ha infatti il merito di rendere tutti – sportivi, in primis, ma anche spettatori dello sport – consapevoli del

fatto che lo sport non costituisce (né può costituire) un fine in sé. L'analisi filosofica dello sport richiede che emerga, sempre, la finalità principale dello sport, ovvero la formazione della persona, con la tutela dei suoi valori. Se la filosofia dello sport riesce ad assolvere a questo compito di svelare i fini, allora diventa possibile guardare allo sport considerandolo come un "costrutto umano", soggetto ad un costante "controllo collettivo" (p. 139), ma anche valorizzandolo come un'occasione per conoscere se stessi, per assumersi la responsabilità etica delle proprie azioni, per mostrare rispetto (potremmo dire in un'ottica pedagogica per "curare" se stessi, gli altri e per il mondo.

Cosimo Di Bari

LIBRI RICEVUTI

- W. Benjamin, *Figure d'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, Milano, Cortina, 2012.
- I. Biemmi, *Educare alla parità*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2012.
- E. M. Bruni, *Achille o dell'educazione razionale*, Venezia, Marsilio, 2012.
- G. A. Colozza, *Il giuoco nella psicologia e nella pedagogia*, a cura di R. Nesti, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer", 2012.
- M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 2012.
- C. De Boni (a cura di), *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. Il Novecento. II. Dal dopoguerra a oggi*, Firenze, FUP, 2009.
- F. Giambalvo, *Rileggere Kafka*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2012.
- G. Giordano, *Storie di concetti*, Firenze, Le Lettere, 2012.
- W. Grandi, *La musa bambina. La letteratura mitologica italiana per ragazzi tra storie, narrazione e pedagogia*, Milano, Unicopli, 2011.
- I. Kant, *Sette scritti politici liberi* (a cura di M. C. Pierarolo), Firenze, FUP, 2011.
- "Liber", 95, luglio-settembre 2012 ("Alice non abita più qui").
- E. Madrussan, *Briciole di pedagogia*, Roma, Anicia, 2012.
- P. Maltese, *Generazioni precarie*, Pisa, ETS, 2011.
- E. Mannese, *Apprendimento e formazione: nuove prospettive di ricerca*, Pensa MultiMedia, 2012.
- F. Mattei (a cura di), *Sul paradigma dell'efficacia in educazione*, Roma, Anicia, 2012.
- V. Orsomaso, *La paideia dell'immateriale. La dimensione formativa nell'età del capitalismo cognitivo*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2012.
- P. Panarello, *L'educazione all'intercultura e alla sostenibilità*, Roma, Carocci, 2012.
- "Rassegna di pedagogia", 2012, 1-2.
- "Ricerche pedagogiche", 183, aprile-giugno, 2012.
- S. Righetti, *Foucault interprete di Nietzsche*, Modena, Mucchi, 2012.
- O. Salimbeni, *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*, Pisa, ETS, 2011.
- E. Scampoli, *Firenze, archeologia di una città. Secoli I a.C.-XIII a.C.*, Firenze, FUP, 2010.

- C. Secci, *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti*, Napoli, Liguori, 2012.
- M. Stramaglia, *Pop pedagogia*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012.
- L. Todaro, *Formazione e poiesis dell'umano*, Pisa, ETS, 2011
- E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *Che vivano liberi e felici... Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Roma, Carocci, 2012.
- B. Tognolini, *Doppio blu*, Milano, Topipittori, 2011.
- R. Trigona, *Aver cura della bellezza*, Bergamo, Moretti & Vitali, 2012.
- G. Vattimo, *Industria dell'estetica*, Pisa, ETS, 2010.

ABSTRACT

Rossella Certini, The intelligent Search: Some Considerations on the Montessori Method

The author, on the assumption that «the Montessori “method” still today arouses much debate», reads some key points of her educational project. At the center of the reflection is, again, the scientific mind of the child, which is the key tool to learn how-experiment with the many dimensions of life. The Montessori method is still widely used in many parts of the world for its principles of democracy and active experience and the author explores some of the motivations behind these choices.

Cosimo Di Bari, Between antiutopia and pedagogy: analysis of models and critical functions

The paper aims to consider the contribution of antiutopia to the pedagogical studies. The examples of three authors (Orwell, Huxley and Bradbury) and their dystopias (respectively *1984*, *Brave new world* and *Fahrenheit 451*) show that this literary genre can critic and deconstruct homogenizing and conforming models of technological society, to preserve the culture and “cultivate” the *anthropos*.

Elena Mignosi, The parents’ training: a model of intervention in disadvantaged socio-cultural contexts

This article presents a possible model of parents’ training in an area at risk by a socio-economic and cultural point of view. It clarifies the theoretical framework that, during four years, has been the basis for the design, the implementation and the evaluation of several actions in a primary school in the city of Palermo. From this theoretical framework, which concern primarily the eco-systemic and socio-constructivist perspectives, some basic points are enucleated, such as the concepts of “context” and of empowerment. Some methodological and operational choices are also explained, in line with this approach, such as: the dimension of the working group, the narrative and the life stories dimension, the analogical area and the dimension of the “play” as “transitional area”. The monitoring and the evaluation in the short and medium term have shown that training programs, according to these theoretical and methodological principles, operate in a system in which the increase in the power of individuals increases the power of the group. However, since the deep cultural changes are long and difficult, it is necessary don’t forget the socio-political dimension, otherwise there will be the possibility of the nullification of the interventions and the risk of causing new frustrations.

Carlo Orefice, "Pain, birth and death" in a multicultural perspective. Educational considerations on some key-concepts in the professional identity of nurses

Despite nursing knowledge requires solid expertise in a wide range of fields (e.g. from clinical practice to the language of healthcare organizations, from different healthcare provision models to diverse ways of knowing the disease, up to a series of highly topical issues, such as medical errors, informed consent, aggres-

sive treatment, etc.), in this essay the author reflects, starting from his own experience of university teacher and researcher in nursing, on three key-concepts (pain, birth, death) on which and through nurses have structured, not without contradictions, their professional identity.

Viviana Segreto, The educational experience as an opportunity for school's organizational learning

It is possible to identify an original *pedagogical turn* starting from classical world, when the theoretical thinking and the organization of a shared public space involve in the constitution of pedagogical science, which must found an educational model useful in the new theoretical and political context. The *turning point* is located in the devaluation of religious-mythical education, thinking image as false, and in the founding of the paradigm of identity, based on word as true.

Brunella Serpe, Giuseppina Le Maire: civic passion, social activism, educational engagement

Giuseppina Le Maire's life and humanitarian, social and educational action have gone through maybe the most intense decades of Italian history, from the proclamation of Italian unity to the forties of the twentieth century. Her commitment has made indelible tracks in many of the communities she reached; and of that commitment here is meant to give a first reconstruction.

Giovambattista Trebisacce, From critical rationalism to pedagogical problematicism. Considerations and research ideas

The origins of critical problematicism are in the Antonio Banfi's thought, who uses Neokantianism, Phenomenology, Marxism with an advanced device. By Giovanni Maria Bertin the problematicism applies to pedagogy, developing by its pupils in Bologna and offering an actual model of philosophy of education.

Laura Vanni, The "paggeria": a school at the prince's court

The text analyzes the organization of the "paggeria": the school, in the modern age, welcomed the children of noble families, in the court, with the aim to teach good manners, in the service of the Lord and to the rules of cortigiana. In an appendix to the text shows the handwritten document, signed by Cosimo III de' Medici, in 1670, alleging "Istruzione e Capitoli da osservarsi nell'educazione dei Signori Paggi rossi", kept in the National Library of Florence.

Michele Zedda, Notes on Leopardi's "antipedagogy".

Leopardi's pedagogy includes a theoretic line of scepticism and pessimism, against official pedagogical points of view. Education produces a wicked man; childhood (the happiest age of life) uses up in exhaustion of the study. Leopardi is in opposition to reason, but he exalts nature, energy and passions. Educational relationship is uncertain because teacher envies young student and bears him a kind of grudge.

Michele Zedda, Leopardi educator of Italians: youth and civil conscience. Notes

Leopardi contributes effectually in education of young Italians, exhorting them to be proud of the past and rebel against foreign yoke. The Author hopes for an

authentic civil and national education. In 1824 he writes a *Discorso* on Italian people faults; this work is a catalogue of weak points on which it's necessary to operate with education.

Franco Cambi, The general pedagogy today: the internal tensions

The text, very brief, notes the actuality of general pedagogy and its physiognomy of a complex and traverse knowledge, critical with the different ambits of educative knowledge.

Franco Cambi, Children's literature: for a complex reading of its textuality (and of the critic)

Children's literature has two main functions: the narrative and the educational. Both are central to the child's mind and both have to be evident in the text, caught in its complex structure. And the critic has to make interpreter of this structure.

Emanuela Caione, Skills, Cultural Areas and Matters. Some notes about the planning of didactics in Monteroni d'Arbia

The development of a literacy about Skills Approach in education involves a general re-thinking of education, in relation to epochal challenges, to a more active and participatory citizenship and to a knowledge linked to people's existential needs and professional too. This work is to assume that skill/competence as a model in education is possible, and it becomes even desirable. Skills become an instrument for the effective exercise of citizenship rights and contribute to enhance the student's ability to make informed and independent choices in many contexts. This paper has three goals: placing the meaning of skill/competence in education, favoring the interpretation of international and local law about lifelong learning, promoting an integration among skills, knowledge and school matters. A training experience aimed to Italian teachers further demonstrates how organize, promote and practice these integrations: so the school is not passive of new social inquiry but is an active lead of cultural change associated with 'skills'.

Maura Di Giacinto, About the history of the relationship between supply and cultural diversity

In the human experience the main values in the supply system are results of strong cultural, economic, social and environmental conditioning and of cultural processes; the act of feeding represents clearly a behavior – language and the single food are the words.

What does it means then, in the third millennium, to support the belief that food is synonym of culture? Does it still make sense to talk about a one supply culture in a always more complex and differentiated background for style of consume and multiethnic composition?

Angela Giustino Vitolo, Interculturality, when? Short notes for a intercultural methodology

Interculture is a task and a challenge of our time. A task of hybridization of cultures. A challenge to autonomy of culture, to build a more plural and more open community. This task and this challenge require, in the educative relationship, a more explicitly "Socratic" process.

Patrizia Picci, Emerging trends on educational research: the mixed methods

In the debate about the quantitative and qualitative methodologies, that marked for many years the research, nowadays there is a new orientation, amenable to the formula of “mixed methods”. It’s not clear if the expression is only an label that masks a generic eclecticism or if it’s an epistemologically founded way to overcome the traditional dichotomy. The actual debate is an occasion to increase awareness and transparency about the researcher’s methodological choice. This text presents a brief panoramic of diffusion of mixed methods in the international scenery, hinting some attempts of systematisation of the different and complex types of inquiry.

Roberto Toscano, Man beyond Mand. Übermensch, Hypermensch, Multimensch: pedagogical hypotheses and 'special' competences in man between the 19th and the 21st centuries. A research outlook

The latest generation of personal devices available on the market consists of devices in cloud mode, devoid of physicalness, and working exclusively online. We are now witnessing the dawn of the post-PC era, in which the individual, by now open source, is undergoing a constant mutation of self resulting in a shared cloud identity. Within such a new world-system, by now a spatio-temporal cyber-limbo governed by a stream of multi-code information, the subject experiences his or her own becoming.

By virtue of such phenomenologies, man, genetically bound to an evolutionary continuum, modifies his own ἀνθρώπος in an unceasing autopoietic process, also thanks to the symbiotic potentials of the new devices. All this in virtue of a hypothetical, eternal optimization of his own status, the source of a different type of man, with a virtually multiple and shared self as well as an unusual trans-identitarian nature, that of the Multimensch, whose aspects are now under study.

In the light of such processes, still in progress, an epistemological reflection is worth undertaking. Aimed at identifying the possible vectors of a pedagogical hypothesis taking into account the consequences on a cognitive and social level of such phenomenologies connoting contemporary man, such reflection results in an attempt to find an answer to the proliferation of non-places and non-times in which each individual today expresses his or her being in and of the world.

This article is a Research Letter on this on-going research outlook, of which I have presented the basic outline from which the study will be developed.

I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO

ROSSELLA CERTINI

Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

COSIMO DI BARI

Assegnista di ricerca, Università di Firenze

ELENA MIGNOSI

Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Palermo

CARLO OREFICE

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università La Sapienza Roma

VIVIANA SEGRETO

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Palermo

BRUNELLA SERPE

Associato di storia della pedagogia, Università della Calabria

GIOVAMBATTISTA TREBISACCE

Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Catania

LAURA VANNI

Assegnista di ricerca, Università di Firenze

MICHELE ZEDDA

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Cagliari

EMANUELA CAIONE

Dottoranda di ricerca, Università di Firenze

FRANCO CAMBI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

MAURA DI GIACINTO

Ricercatore di storia della pedagogia, Università di Roma Tre

ANGELA GIUSTINO VITOLO

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Napoli "Federico II"

PATRIZIA PICCI

Esperta di pedagogia

ROBERTO TOSCANO

Esperto di pedagogia

GAETANO BONETTA

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Chieti-Pescara

DANIELA SARSINI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

ROMINA NESTI

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

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 vengano 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.