

## RECENSIONI

Giuseppe Cacciatore, Giuseppe D'Anna, Rosario Diana (a cura di), *Mente, corpo, filosofia pratica, interculturalità. Scritti in memoria di Vanna Gessa Kurotschka*, Milano, Mimesis, 2013

Il volume di saggi ha come *focus* il modello di “un’etica per la contemporaneità”, come recita l’introduzione di Cacciatore, e riprende temi e posizioni della Gessa Kurotschka, a cui è dedicato *in memoriam*. Un’etica che si scandisce per un soggetto come “corpo, mente, genere” e si articola su più frontiere: dalla consulenza filosofica all’interculturalità, a cui sono dedicate le sezioni del volume, toccando ora temi più specifici ora più generali, e proprio per dar forza a una “filosofia pratica” per l’uomo di oggi. Ispirata a un’“etica sensata e ragionevole”, che guarda a un’“bene molteplice” e in cui l’“etica individuale” diviene il baricentro: lì, infatti, ogni “frammento di vita” si salda con un “progetto possibile”, capace di “redimere la frammentarietà”, anche e proprio attraverso “la *disarmonia* e il *conflitto*”, in cui proprio la “poesia” si fa matrice e *telos* ad un tempo, per il suo saldare insieme memoria, vissuto, immaginazione e “*bene comune umano*” (pp. 15 e 18).

Intorno a questa “stemma” si saldano tutti gli articoli delle tre sezioni (soggetto; consulenza; memoria e interculturalità) che ne dipanano l’agire nell’orizzonte contemporaneo. Nel Disincanto, nel Pluralismo, nella Cura di sé, per dare al “contemporaneo” le sue coordinate di base. Qui il soggetto va pensato (e vissuto) oltre il *cogito* o l’io-penso, va posto in carne-ed-ossa, rendendolo portatore di emozioni, di bisogni, di identità specifica e collocandolo creativamente nella sua “forma di vita”, accogliendo sì i “dati” neurofisiologici ma anche, e in particolare, quelli storico-culturali come *suoi* fattori determinanti. Un modello che nel “pensiero critico” della Gessa ha trovato un preciso riconoscimento.

Poi questo soggetto va coltivato: va ad esso consegnata una pratica (personale e sociale) di autoformazione costante, che lo renda sempre più responsabile davanti a se stesso e lo saldi a valori, principi, fini specificatamente umani, e di una umanità senza retorica, carica di *bios* e di *polis*, di cui ciascuno deve farsi costruttore responsabile. Applicando a sé anche quella consulenza filosofica, che è pratica neosocratica e esercizio della *cura sui*, in modo problematico e aperto, ma – pertanto – formativo e di una *humanitas* sempre in cammino, da riscattare da oblii e tradimenti, da adeguare all’*habitat* di un Mondo anch’esso sempre in cammino. E gli articoli di D’Anna, Peluso e Carbone sono qui ben illuminanti e da tener fermi nelle soluzioni che offrono.

Poi va tenuto altrettanto fermo il confronto col Tempo Storico, con la storia del nostro tempo, riattivando sì la memoria, ma aprendo il “progetto” anche al nuovo “adveniente”, a un rinnovato “spazio pubblico” e alla coscienza dell’“attesa”, dando vita a un’etica aperta, democratica, solidale, collaborativa, che proprio nell’interculturalità

trova il proprio dispositivo-chiave: illuminante e strutturale. E in una interculturalità continuamente ripresa: narrata, proiettata, tenuta aperta. E che così si fa regola di una “cura” che dall’io-sé si estende al *socius* e alla *civitas*, come regola-aurea di co-abitazione del mondo e paradigma di un “umanesimo” concreto, e sempre in cammino.

La *lectio* del volume è densa, organica attuale e portata avanti con precisa finezza di analisi e teoriche e storiche e “fenomenologiche” sia nel vissuto sia nello storico. Il messaggio che ci viene consegnato è, pertanto, sottile e complesso e soprattutto attualissimo. A cui può e deve “agganciarsi” una pedagogia matura e teoreticamente *bien réglée*.

Franco Cambi

Maria Antonella Galanti, *Smarrimenti del sé. Educazione e perdita tra normalità e patologia*, Pisa, Ets, 2012

Cos’è lo “smarrimento”? Uno stato di perdita, di vuoto di prospettive, di incertezza e poi di paura, di ansia, di “regressione” – spesso – o di conquista – talvolta –, ma di cui dobbiamo vivere le radicali “ambivalenze” e attivarle anche nel vissuto di educatori e di educandi (e ciascuno di noi è entrambi, sempre se pure in “dosi” diverse). Ambivalenza sì: di “sofferenza psichica” e di “spinta verso l’autonomia” e il “nuovo”. Dimensioni da tener unite e in costante tensione reciprocamente dialettica. Da qui l’esigenza di una “pedagogia dello smarrimento”, come capitolo centrale della “pedagogia della cura”: anzi, suo probabile baricentro nella cura del soggetto contemporaneo, sempre più inquieto, debole, smarrito...

Da questo nucleo-basico prende corpo il volume della Galanti, soffermandosi sulle “sofferenze di identità” e quindi sul vuoto/rischio/inquietudine che ogni crisi crea nel soggetto e sulle sue “terapie”, partendo, freudianamente, dal recupero dell’oblio e ponendosi come traguardo l’agire nelle “fasi di passaggio” per andare oltre la “perdita” e ricostruire prospettive, in ogni “fase della vita”. E ciò vale soprattutto oggi, in un tempo in cui l’io è più lacerato, più oscillante, anche più eroso nella sua identità/autonomia. Poi nel volume si indica la scrittura come via del “riscatto”. Come “forma di presa di coscienza” in cui l’ambivalenza dello smarrimento si decanta e si apre alla ri-progettazione. Scrivere è opporsi al “perdersi”, è vigilare se stessi e comprendersi, se pure in modo sempre sospeso e rilanciato. Scriversi, inoltre, è immergersi nel tempo vissuto, legando sì “ricordi” e “nostalgie”, ma anche, lì, costruire “memoria” e fare senso. Si pensi a Proust. Si pensi alla Woolf. Sono esempi-massimi, ma carichi di significato per ogni vissuto, per ogni io-che-si-fa-sé. Lì, anzi, al meglio si legge l’operazione: di ricostruzione creativa e di fedeltà al proprio vissuto, distillandone “segnali”, “strutture”, senso – appunto. Sia la *Recherche* sia *La stanza di Jacob* ci guidano proprio verso una pratica di “protezione e di cura” come la scrittura e ce la indicano come ancora di salvezza tra smarrimento, perdita e deriva.

Lì, l’io ritesse se stesso, si interroga e si rilegge e si comprende e proprio perché l’atto di scrittura unisce memoria, riflessione e tempo, nel suo *iter* evolutivo, tra passato/presente/futuro e così rinnova la coscienza di sé. La “scrittura salva la vita” potremmo dire, poiché fa argine allo “smarrirsi” e ricostruisce l’io come sé e pone quel sé che noi siamo divenuti come compito e destino dell’io. In un ri progettarsi sempre rinnovato.

Lo “smarrimento” (o crisi vissuta) può farsi “conquista educativa” che si vive e rivive nella sua radicalità e ambivalenza, ed è compito della pedagogia tenerlo fermo

in questa sua “degnità” alta e centrale. E oggi più di ieri. Una pedagogia della cura e dell’inquietudine, della complessità e della *cura sui*. E una pedagogia-per-l’educare/formare, che sa le proprie pratiche e le dispone in modo critico e organico insieme nel suo processo attivo e nell’io-sé e per gli altri: ovvero nella relazione con sé o con gli altri. Prospettandosi così come un punto fermo dentro quel “fondamentale” della pedagogia che è la “cura” e che, significativamente, è oggi al centro della riflessività pedagogica e lì si è decantata nella sua ricchezza, varietà, complessità determinanti.

Di questo impegno a indagare e la “cura” e la “crisi del soggetto” (come io/sé) e l’ambivalenza dello “smarrimento” dobbiamo ringraziare Maria Antonella Galanti, che, con questo bel volume, ci ha ricordato sì la centralità di tale categoria, ma anche la pratica primaria per rendere “conquista” la perdita: quella della scrittura. Da intendere sì come atto grafico, ma soprattutto come rielaborazione di una coscienza di sé che attraverso la narrazione si riorienta, si inquieta anche, ma produce senso. Al sé, al tempo vissuto, al tempo progettato. Un atto possibile per tutti e capace di guidare ogni io a farsi più sé e così inoltrarsi più costruttivamente nel suo tempo futuro.

Franco Cambi

Epifania Giambalvo, *Storicità e compossibilità nell’attualismo di Vito Fazio-Allmayer*, Palermo, Eizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», 2013

Lo studio della Giambalvo è dedicato a Bruna Fazio-Allmayer, moglie del filosofo “attualista” e docente a Palermo di filosofia, maestra della studiosa siciliana e fondatrice della fondazione Nazionale di cui Giambalvo è, oggi, presidente. E presidente attenta e operosa. Attenta a tener viva la memoria di quello “storicismo critico” di Fazio che contiene aspetti anche di significativa attualità. Operosa nel tener viva la memoria della cultura filosofica palermitana, legata sì all’Università ma anche alla Biblioteca filosofica, su su fino alla Fondazione «Vito Fazio-Allmayer» stessa che si è fatta tenace testimone di questa memoria, pur guardando anche a un costante aggiornamento e ripresa attuale di quel modello filosofico faziano, e di Vito e di Bruna.

Il testo attuale è, sì, un po’ tutto questo: memoria, tradizione e ripresa di un’esperienza filosofica fine e complessa. Ma è, in particolare, la messa a fuoco della categoria più matura e aperta al futuro del pensiero di Fazio-Allmayer: quella di “compossibilità”. Categoria post-hegeliana, che ontologicamente si struttura dentro un universo di esperienza costituito da io empirici e trascendentali al tempo stesso. Empiricamente unici e quindi molteplici. Trascendentalmente uniti dalla “mente” che essi costituiscono nel comunicare e che è sempre culturale e storica. Sì, ma animata dal pluralismo dei soggetti che costituiscono, insieme, e il Mondo e il suo Senso. Tutto ciò implica, gnoseologicamente e eticamente, il dialogo e un dialogo sempre aperto e ri-aperto che si fa regola anche di una nuova *societas* ideale, fatta di comprensione reciproca, di tolleranza, animata dal pluralismo e fissata come “*universo di compossibili*” e, cioè, come “totalità, organica e diveniente, di individui, di popoli e di cultura, in cui ogni individuo, ogni popolo, ogni cultura interagiscono con tutti gli altri, dando luogo a un loro reciproco arricchimento e, nel contempo, a una configurazione articolata e unitaria della realtà umana” (p. 29).

La Giambalvo, così, sviluppa l’aspetto logico-ontologico della “compossibilità” faziana e ne sottolinea, ad un tempo, la tensione socio-cultural-politica e la stessa attualità nel tempo della Globalizzazione e dell’Intercultura, come pure di una Democrazia più radicata *in interiore homine*.

Ed è, questo, un modello esplicitamente anche e soprattutto educativo, di cui la stessa Fondazione, sotto la guida della sua presidente, si è fatta interprete attiva e convinta. E si ricordi solo il convegno del 1996, i cui atti uscirono nel 1997, dedicato proprio all'“educazione interculturale”.

Ma non solo: la Giambalvo insiste anche, e a ragione, sulla forte valenza auto-educativa (per ogni soggetto) di questa “logica” che lo apre agli altri, alla “differenza” e lo fa crescere in cui dialogo, stretto e problematico, col Mondo per farsi se stesso: ovvero soggetto che deve farsi, e sempre di più, “rapporto con l'altro” e elemento della “diveniente realtà storica”, in un processo sempre ripreso e mai definitivo e compiuto.

La Giambalvo ci consegna così anche un'idea precisa di educazione e di pedagogia, dialogando con Fazio-Allmayer. E di educazione per il nostro tempo. E di pedagogia critica. E per entrambe queste prospettive (e per il richiamo fermo ad esse) dobbiamo ancora una volta ringraziarla.

Franco Cambi

Marco Giosi, *Come in uno specchio. Teatro e formazione dell'io. Figure e percorsi nel Novecento*, Roma, Anicia, 2011

Il teatro ha svolto, già dall'Antichità greca, una precisa funzione formativa. Lì, del cittadino della *polis*, richiamandolo a ripensare i miti fondativi e i valori morali-guida della città, ma anche de-costruire comportamenti individuali e collettivi, sottoponendoli alla critica (e al riso), della comunità. Già allora, tra tragedia e commedia, il teatro ha assunto quella sua doppia valenza (“fondare” e “deridere”) che ha tenuto viva fino al XIX secolo e che si è incardinata su una doppia valenza della “catarsi” (tragica e comica). Sì, il teatro a Roma, nell'Europa Moderna e Contemporanea, anche nelle forme assunte nel Medioevo, mantiene questa sua duplicità e strutturale e formativa, comunque confermandosi come un “educatore” della coscienza e privata e pubblica, tenendo ferma una sua netta centralità culturale.

Tale centralità è connessa al suo essere *specchio* e “specchio ustorio” potremmo dire e al suo darsi *nel* vissuto, che evidenzia, introietta, ne parla ai soggetti e lo sottopone a riflessione critica. E non solo: la stessa struttura del teatro (che è frontale e speculare insieme) produce identificazione, partecipazione intensa, metamorfosi dell'io. E si pensi a Emma Bovary a teatro, nel romanzo di Flaubert. Oppure alla organizzazione dello spazio teatrale operata da Wagner a Bayreuth. Tanto per esemplificare. Una lunga stagione (millenaria) della scena teatrale ha gestito questa sua funzione e lo ha fatto in uno spazio *ad hoc*, esemplarmente educativo già *en structure*.

Poi col XX secolo (come è accaduto in tante forme dell'arte – tutte! –, del pensiero, della stessa vita sociale) il teatro si è *rivoluzionato*. E lo ha fatto decostruendo la propria testualità, riarticolando il proprio spazio, interrogandosi *ab imis* sulla propria funzione, in una complessa avventura di radicalizzazione *de facto* e, al tempo stesso, *de jure*: reinterprestandosi in modo nuovo e mettendo al centro proprio l'interrogazione su se stesso. E si pensi a Pirandello, ma anche a Beckett, come pure a Brecht etc., che hanno, tutti, un avvio comune: come “rileggere” il teatro, la sua azione e il suo ruolo *oggi*, nel tempo della *Krisis* e del Disincanto, nel Nihilismo e della Decostruzione? Come fissarne un neo-*identikit* pedagogico?

Il denso saggio di Giosi si colloca qui. Si localizza nel Novecento. Ne legge l'innovazione teatrale come sofisticazione del suo ruolo di “specchio” e critico e “ustorio”.

Ne fissa la funzione di de-formazione riflessiva e di radicalizzazione dell'*anthropos*, ormai in crisi nella sua identità tradizionale, ormai de-potenziato e dis-orientato: perduto nella Metropoli, nel Capitalismo brutale, nella Disgregazione del Sé e del Senso. Il teatro si fa radiografia di una crisi e rilegge criticamente se stesso, aprendosi alla sperimentazione: di *altri* testi, *altri* spazi, *altre* figure. Così emblema stesso di questa inquieta e inquietante ricerca diviene il mutamento che subisce "il personaggio": da io tragico (o comico) a marionetta, a gioco-di-maschere gestito da Altri e comunque intrascendibile. Se non nel prendere visione/coscienza di questa *impasse* a cui il teatro stesso, ora, dà forma e così produce riconoscimento. Il questa condizione "neo" anche l'attore cambia come cambia il testo. L'attore è io-corpo, vissuto e plasticamente evidente, proprio di un soggetto che lì si radicalizza. Il testo si frantuma, si accartocchia, si scompone etc. e si fa testo-spettacolo, prima ancora che scrittura recitata, proprio per creare contesto e farsi specchio del e nel contesto narrato. Il teatro si dilata e si radicalizza. Si ripensa e promuove una sua neo-ascsa culturale, ponendosi come "fattore" formativo cruciale ed esemplare, nel tempo dell'io-in-crisi e delle rovine del-senso.

Allora il bel saggio di Giosi si offre come un *mezzo* per rileggere centralità e funzione del teatro nel XX secolo e nella sua alta e complessa avventura e per comprenderne meglio la sottile funzione formativa, per un io che è chiamato a ri-pensar-si con forza e nello "specchio" teatrale riesce a farlo con più evidenza e più decisione. Un saggio, poi, carico di riferimenti a autori, testi, analisi critiche che lo rendono estremamente efficace e nel rileggere l'avventura di strutture del teatro novecentesco e nel riconoscere la complessa e sottile, ma umanissima, funzione formativa. Riconfermata poi anche in una appendice che fissa già tra infanzia e adolescenza il teatro come "mezzo formativo" e lo fa seguendo le indicazioni di autori e critici (da Brecht a Passatore, passando per Moreno e Scabia) che sono stati attenti interpreti della sua funzione e della sua identità più nuova e polimorfa. Così il teatro, anche per i ragazzi, "esplode" e si fa più "interattivo". Si rende, anche nel vissuto e nella riflessione esistenziale (pur *in nuce* che sia), un denso Significante.

Un testo, allora, questo di Giosi, da leggere e tener fermo e per pensare-la-formazione e per gestire-l'agire-educativo (e scolastico) proprio per quello che ci dice sul doppio-del-teatro e per quello che ci dice sul (e ci fa dire al) soggetto-in-formazione (e in età evolutiva e poi "per tutta la vita"). Il teatro è *un* educatore. E oggi più di ieri, poiché fuoriuscito da quelle forme tradizionali che si ne potenziavano il valore, ma anche ne limitavano l'identità. E ne perimetravano la funzione.

Franco Cambi

Silvia Guetta (a cura di), *La voce della pace viene dal mare. Esperienze di Cooperazione e Ricerca Internazionali per la Convivenza tra le Culture, i Diritti e lo Sviluppo Umano*, Roma: Aracne, 2012

In questo articolato lavoro collettaneo, curato da Silvia Guetta, è possibile individuare un repertorio di esperienze, contributi teorici, metodologie, provenienti da un'ampia prospettiva geografica di osservazione e la diffusione internazionale del volume motiva la decisione di presentare alcuni saggi in differenti lingue comunitarie, come l'italiano, l'inglese, lo spagnolo. Il testo è strutturato in due parti distinte ma interdipendenti, presentandosi come uno strumento di riflessione riguardo alla problematicità di particolari contesti umani, dove la convivenza pacifica è un

obiettivo da conquistare attraverso l'educazione. L'interesse e lo studio del processo formativo, volto a costruire l'educazione alla pace, si articolano tra le due parti del volume, caratterizzate entrambe da un approccio dialogico-comparativo che confronta, integrandole, ricerche e proposte europee e internazionali, modelli e metodologie proprie della Cultura di Pace. Il tema della Pace viene a definirsi, nel testo, progressivamente anche come un bisogno profondo di tutti gli esseri umani, oltre che *telos* etico-politico dalla portata planetaria e viene posta in essere la necessità di una riflessione sulla varietà delle forme che l'educazione alla pace può assumere al fine di caratterizzare realtà sociali capaci di garantire il benessere partecipato di tutti i suoi membri, dove la giustizia sociale e l'impegno sono le due coordinate che ne orientano il senso. La prima parte è dedicata al tema dei "Peace Studies" e presenta l'educazione alla cultura di pace attraverso i contributi di vari autori come John Galtung, Daniel Bar Tal ed altri, con costanti riferimenti al tema della non-violenza, orientandosi verso un paradigma teorico di riferimento che trova corrispondenze anche in Pat Patfort, "Costruire la Nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti" (1992) o in *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, (2011), in Marshall B. Rosenberg, autore di "Le parole sono finestre [oppure muri] introduzione alla Comunicazione Nonviolenta" (2003), e, tra gli altri in Marinella Scavi, *L'arte di ascoltare i mondi possibili*, (2000). Ma la prima parte del volume descrive soprattutto l'esperienza nata dalla cooperazione tra la NGO *Peace Sails* di Rami Andrei Rodan e dalla curatrice Silvia Guetta, nel ruolo che rivestiva, di Coordinatrice della Cattedra Transdisciplinare UNESCO, "Sviluppo Umano e Cultura di Pace", diretta dal Prof. Paolo Orefice. La NGO *Peace Sails*, ha dato vita al progetto *Sails for Peace*, definitosi a partire dal 2007, che si presenta come un percorso pratico, rivolto a giovani, educatori, insegnanti, volontari, studenti, per limitare l'ostilità e il sospetto creatisi in seguito ad anni di conflitto armato tra giovani israeliani e palestinesi. Il progetto propone un esempio concreto dell'applicazione di differenti metodologie come la RAP, il *Cooperative Learning*, l'*Outdoor Education*, in un contesto problematico e complesso come quello del Medio Oriente.

La seconda parte del volume è costruita dai contributi di chi, insieme a Rami Andrei Rodan, ha partecipato, nel 2008 al Master "Sviluppo Umano Locale, Cultura di Pace e Cooperazione Internazionale", proposto dalla Cattedra Transdisciplinare Unesco di Firenze nel 2008, provenienti dai differenti continenti. I vari contributi, inerenti ai temi dell'educazione alla cultura di pace, ai diritti umani e dell'infanzia, all'intercultura, allo sviluppo umano, sono stati elaborati a partire da esperienze dirette di formazione teorica e lavoro di ricerca sul campo in territori di conflitto armato o di alta marginalità socio-economica, dal Nicaragua alla Macedonia, dal Messico alla Palestina, da Israele al Brasile. Il primo vasto capitolo della seconda parte, riguardante la ricerca internazionale per la difesa dei diritti dei bambini, delle bambine e degli adolescenti, con riferimento alle tappe storiche della loro affermazione ed alle strategie, sinergie, progetti presenti oggi per la loro difesa, come la *Child Protection* dell'Unicef o altre azioni della comunità internazionale per rispondere ai fenomeni di violazione di questi diritti, mette in evidenza il ruolo preventivo dell'educazione basata sui diritti in una prospettiva di *empowerment* nel rispetto della dignità dell'infanzia congiuntamente all'implementazione di progetti di ricerca sui diritti umani dei bambini. Il volume sviluppa il tema dei diritti umani anche attraverso la descrizione dell'attività di organizzazioni come ASSAF, (Aid Organization for Refugees and Asylum Seekers in Israel) o PCPD (Palestinian Center for Peace and Democracy), l'una impegnata a fornire aiuti concreti ai richiedenti asilo politico in Israele provenienti da diverse zone dell'Africa, l'altra, attiva sul fronte del-

la promozione dei diritti delle donne palestinesi, nel favorire la loro emancipazione e partecipazione allo sviluppo politico della Palestina. Il tema dell'emancipazione femminile è il fulcro anche di altri contributi che riguardano la valorizzazione dei *saperi* delle donne della Comunità Sutiava in Nicaragua o i molti diritti negati alle donne presso le comunità rurali dell'Equador. In altri contributi vengono affrontate, da un punto di vista di pedagogia sociale, esperienze concrete, dove l'educazione, nel suo valore emancipativo, è chiave per la promozione sociale dei diritti umani, in varie parti del mondo, come a Cuba, attraverso il progetto *Educa tu hijo*, o in Brasile, in progetti educativi delle scuole comunitarie con riferimento all'opera di Freire e al valore emancipativo dell'educazione o ancora, in Messico, l'importanza delle esperienze di autogestione in campo educativo per gli adolescenti di religione ebraica. I temi dei diritti, della sostenibilità, della partecipazione, delle problematiche di genere e dell'infanzia, che attraversano il testo nelle loro relazioni e ridefinizioni, evidenziano come la Cultura di Pace, si costruisca a partire dall'educazione al rispetto della diversità e dalla valorizzazione delle specificità, individuali, di genere, culturali. La tensione emancipativa verso lo Sviluppo Umano che prende forma attraverso le diverse esperienze descritte nel testo, viene a configurarsi sia come preservazione di differenti identità culturali, nella pacificazione dei contrasti sociali, economici, politici, ma soprattutto come base per l'attiva partecipazione democratica di tutti gli individui ai loro contesti sociali di riferimento in vista di obiettivi di benessere e giustizia sociali.

Chiara Gasperini

Riccardo Pagano, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milano, Monduzzi Editoriale, 2013.

Il pensiero di Gramsci, come è noto, è stato oggetto di accurate analisi e riflessioni anche di carattere pedagogico durante gli anni settanta: studi e ricerche che per lo più non si discostavano dalla matrice interpretativa togliattiana, che, ponendo Gramsci lungo una linea di continuità con l'hegelo-marxismo del Labriola, non davano conto della specificità dell'elaborazione gramsciana. Ormai da tempo le opere dell'autore sardo sono oggetto di indagine da parte di un ristretto numero di studiosi, soprattutto in ambito pedagogico; eppure i *Quaderni*, ad una attenta analisi, possono contribuire ad una lettura critica della modernità, quindi degli stessi processi formativi ed educativi che si pretendono meccanicamente appiattiti sui movimenti dell'apparato produttivo e del mercato.

Ed è anche alla luce di questa insufficiente attenzione all'opera gramsciana che acquista un particolare rilievo l'ultimo libro di Riccardo Pagano, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*; a ragione considerato «uno di quei pensatori, di quegli intellettuali, di quei politici che non è facile etichettare in un preciso ambito disciplinare», sebbene avverta «profondamente il nesso tra pedagogia e politica». Non solo, l'attività pedagogica, per l'intellettuale marxista, «innerva» l'insieme delle relazioni sociali (cfr. *ivi*, pp. 9-10), tant'è che l'«educazione come prassi e la riflessione sull'educazione come teoria pedagogica» sono presenti «trasversalmente in tutta la produzione letteraria gramsciana» (*ivi*, pp. 45-46).

Si tratta dell'esito di un particolare percorso educativo che Pagano rilegge assumendo ad oggetto delle proprie argomentazioni i rapporti familiari e sentimentali, l'esperienza scolastica, la formazione politica. Momenti che non vanno considerati

tra loro paralleli ma intrecciati e che resero possibile una formazione complessa e articolata (cfr. *ivi*, p. 13).

Nell'ambito di questi passaggi le relazioni con i familiari e con la madre in particolare, di cui Pagano sottolinea l'importanza nella costituzione del carattere del pensatore sardo; sebbene poi la maturazione, nel corso degli anni, di una forte personalità lo ponga in una posizione di educatore nei confronti delle persone a lui più care.

È quasi un maestro perpetuo, la cui inclinazione pedagogica trova fondamento nella sua stessa formazione politica e culturale che si traduce a partire dal 1917 in una militanza che ha i tratti di un impegno educativo. Una pedagogia che acquista nel corso dell'esperienza ordinovista un carattere specifico, di cui qualche anticipazione è rintracciabile nella breve esperienza del Club di vita morale.

Ebbene, i consigli di fabbrica come luoghi di formazione e autoformazione operaia (cfr. *ivi*, p. 41), dove si delinea un rapporto tra «spontaneità» e «direzione consapevole» di «riduzione reciproca» (A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 331). Anche in ragione di quell'esperienza «il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche» (*ivi*, p. 1331), «un rapporto [...] in cui maestro e scolaro alternano i loro ruoli» (R. Pagano, *op. cit.*, p. 71).

Tra il '17 e il carcere si collocano i momenti più travagliati della vicenda politica gramsciana, in particolare il maturare della consapevolezza del fallimento della rivoluzione in Occidente, nonché i timori di una degenerazione burocratica e autoritaria nel «paese dei soviet», espressi chiaramente nella lettera del '26 al comitato centrale del Partito comunista dell'Urss.

Su questa base il passaggio ai *Quaderni* non rappresenta solo l'elaborazione più matura ma un percorso di riflessione che si lascia alle spalle ogni certezza, affidata dal giovane Gramsci ad un volontarismo di segno soreliano, in cui l'educazione risultava essere un supporto, sebbene fondamentale, all'inevitabilità dell'evento. In quella fase e negli anni successivi la fiducia nell'incoercibilità del processo rivoluzionario è testimoniata in diverse pagine gramsciane.

I *Quaderni*, pertanto, sono un fondamentale momento di revisione che si va incentrando sul concetto di tendenzialità della storia, assunta ad impasto di struttura/superstrutture, di cultura, pedagogia, politica ed economia.

Al fondo quel ripensare il materialismo storico, come evidenzia Pagano, nei termini di una visione della realtà che non consente di staccare «il pensare dall'essere, l'uomo dalla natura, l'attività (storica) dalla materia, il soggetto dall'oggetto» (*ivi*, pp. 49-50). La «realtà si trova dentro l'uomo», non «l'uomo in generale» ma l'uomo storicamente determinato. Proprio in quanto tale sottoposto ad una «mutazione molecolare» (*ivi*, p. 54), ad «un processo evolutivo e formativo» che non rende l'uomo «dato una volta per tutte» (*ivi* p. 57) e di cui è allo stesso tempo elemento costitutivo ma nel quadro di una complessa interazione sociale e culturale.

Ai fine della comprensione della portata della riformulazione gramsciana del marxismo è forse utile fare riferimento a quel concetto di necessità liberato dalle pastoie oggettivistiche.

Esiste necessità quando esiste una *premessa* efficiente e attiva, la cui consapevolezza negli uomini sia diventata operosa ponendo dei fini concreti alla coscienza collettiva, e costituendo un complesso di convinzioni e di credenze potentemente agente come le «credenze popolari». Nella premessa devono essere contenute, già sviluppate o in via di sviluppo le condizioni materiali necessarie e sufficienti per la realizzazione

dell'impulso di volontà collettiva, ma è chiaro che da questa premessa «materiale» calcolabile quantitativamente, non può essere disgiunto un certo livello di cultura, un complesso di atti intellettuali e da questi (come loro prodotto e conseguenza) un certo complesso di passioni e sentimenti imperiosi, cioè che abbiano la forza di indurre all'azione a tutti i costi (A. Gramsci, *op.cit.* pp. 1479-1480)).

La volontà collettiva quindi, che il moderno principe è chiamato a suscitare attraverso una prassi pedagogica che rifugge da ogni processo unidirezionale. Un rapporto educativo attivo, appunto, capace di rendere «la riduzione reciproca tra spontaneità e direzione consapevole» una leva del progresso di massa, di un'inedita riforma intellettuale e morale di cui il moderno principe, sulla base della prassi educativa di cui si diceva, è il banditore e i cui contenuti di fondo vanno rintracciati nell'«innovazione fondamentale» introdotta dalla filosofia della prassi, cioè che «non esiste una astratta “natura umana” fissa e immutabile [...] ma che la natura umana è l'insieme dei rapporti sociali storicamente determinati, cioè un fatto storico accerabile entro certi limiti, coi metodi della filologia e della critica» (ivi, pp. 1598-1599)

Affermazioni che hanno una particolare rilevanza pedagogica e che portano l'autore del saggio in questione ad affermare che l'educazione dell'uomo attuale alla sua epoca «deve essere piena di storicismo, di quello moderno, cioè quello rivolto al superamento del meccanicismo economicistico assunto in forma dogmatica» (R. Pagano, *op. cit.*, p. 95).

Anche in questo senso la scuola e la ricerca di un nuovo principio educativo si collocano nell'ambito della riforma intellettuale e morale, anzi vanno assunti ad elementi che consentono la saldatura del blocco storico.

La riforma intellettuale e morale non può prescindere da una riforma economica, da qui la necessità di misurarsi con il livello più avanzato dell'«industrialismo» di cui riconosce le potenzialità produttive come il carattere alienante e i limiti applicativi nell'ambito di quello che doveva essere l'americanismo sovietico, di cui Gramsci denuncia il prevalere dell'elemento coercitivo.

Rimane il fatto che per il comunista sardo l'esigenza tecnica può «essere pensata concretamente separata dagli interessi della classe dominante, non solo ma unita con gli interessi della classe subalterna» (Gramsci, *op. cit.*, p.1138), ciò proprio sulla scorta di quel nuovo concetto di intellettualismo, tendenzialmente di massa, che Gramsci precisa nel passaggio dalla «tecnica-lavoro» alla «tecnica - scienza [...] alla concezione umanistica storica, senza la quale si rimane “specialista” e non di diventa “dirigente” (specialista + politico)» (ivi, p. 1551).

Un'indicazione di lavoro su cui oggi più di ieri il pensiero critico dovrebbe esercitarsi in presenza del costituirsi di un'organizzazione sociale che chiama in produzione saperi e linguaggi e allo stesso tempo ostacola le forme di espressione critica.

Vincenzo Orsomarso

Christian Ingrao, *Credere, distruggere. Gli intellettuali delle SS*, Torino, Einaudi, 2012

Il XX secolo, paradigma nella storia della cultura occidentale di idea di progresso e civiltà è stato testimone di uno degli eventi più tragici e traumatici della storia dell'umanità: il regime nazista.

Nel panorama recente dei testi di indagine di matrice storica, sociale, antropolo-

gica e culturale aventi come leitmotiv i tratti più oscuri del secolo appena trascorso, ed in particolare gli eventi riferibili al secondo conflitto mondiale, si pone in evidenza il volume *Credere, distruggere. Gli intellettuali delle SS*, curato da Christian Ingrao per i tipi Einaudi.

L'autore, che attualmente dirige l'Institut d'Historie du Temps Présent di Parigi, conduce da tempo una ricerca storiografica sulle fenomenologie belliche del Novecento e sull'ideologia nazionalsocialista. Nel testo in oggetto, Ingrao polarizza la propria indagine sulle dinamiche culturali che originarono il credo nazista, quest'ultimo da intendersi non solo come prodotto di una convergenza unitaria di specifiche dinamiche di nature politico-sociali ed economiche, ma come risultato di un *sistema di credenze* strutturato attraverso specifiche *pedagogie*, aventi l'obiettivo di codificare modalità di rappresentazioni per la realizzazione di un efficace piano di omologazione e controllo delle masse.

Il nazismo, infatti, non fu solo un delirante movimento politico di *germanizzazione* e *sterminio*, la cui militanza è da intendersi anche come reazione *culturale* al drammatico vissuto della Grande Guerra, ma anche come un *aktionsplan*, promosso da un settore del mondo culturale ed accademico del tempo, i cui intellettuali (economisti, giuristi, linguisti, filosofi, storici, geografi, ed in altri settori scienziati e clinici), unitamente ai principali atenei europei, furono coinvolti nella costruzione dogmatica, nella sorveglianza politica e nelle attività di intelligence interna ed estera in seno agli organi di repressione del Terzo Reich, quale lo *Schutzstaffeln* noto con l'acronimo SS.

Il testo, che trae origine da una tesi di dottorato dal titolo *Gli intellettuali dei servizi di informazione delle SS, 1900-1945*, redatta dall'autore tra il 1997 ed il 2001 e discussa presso l'Università di Amiens, intende proporre un percorso di ricerca con l'intento di ricostruire le peculiarità di una specifica *intelligentia* nazionalsocialista, analizzando il percorso formativo di un gruppo di *élite* di ottanta 'intellettuali', composto da neolaureati, laureati e dottorandi dei vari atenei del territorio tedesco (in particolare riferibili al settore giuridico, economico e storico). Tale unità operativa ricopri un ruolo teorico ed organizzativo di rilievo, oltre che fungere da efficace apparato di esercizio quotidiano del potere.

Ingrao, nello sviluppare la propria tesi, pone in evidenza un aspetto importante, ossia la componente motivazionale che spinse degli uomini *colti* a partecipare attivamente alla definizione e costruzione della *macchina burocratica* nazista ed a pianificare un preciso piano di violenza e di pratiche genocidarie di dimensioni continentali. L'autore rintraccia come causa più rilevante la *cultura bellica* del primo conflitto mondiale, i cui traumi, che sconvolsero l'intera società europea, generarono, soprattutto nelle fasce giovanili, che vissero le occupazioni e gli espropri nel corso delle ostilità in particolare nelle aree del confine tedesco, violenti sentimenti di angoscia e di rivalsa. Ciò generò, negli animi di un'intera generazione, quel 'mondo di nemici' cui opporsi che facilitò, negli anni successivi al termine del primo conflitto mondiale, l'insorgere delle dinamiche estremiste dalle quali emerse il *messaggio* nazista. Si originò così un preciso *progetto formativo* avente come obiettivo la definizione di un gruppo di *intellettuali* aventi il compito di configurare e porre in essere un piano delirante di *rifondazione della germanità*, anche e soprattutto di natura sociobiologica, in vista di una rivincita e della realizzazione finale del «*großen tausendjährigen Reich*».

Il volume si apre con una Premessa, nella quale l'autore riassume lo scenario storico sociale all'interno del quale si colloca la militanza nazista. Segue un'accurata sezione riguardante le fonti, indicante sia l'intera lista dei fondi di archivio consulta-

ti nel corso della ricerca, che il repertorio delle fonti a stampa.

Questa sezione introduttiva, seguita da Ringraziamenti, si chiude con un elenco delle abbreviazioni presenti nel testo, indicanti i vari organi del partito oltre che le unità operative, le istituzioni e i riferimenti giuridici in particolare legati agli atti processuali di Norimberga.

Il saggio si presenta suddiviso in tre parti. La prima, dal titolo *Una giovinezza tedesca*, si compone di tre capitoli. Il primo, *'Un <<mondo di nemici>>' (I)* si articola lungo tre paragrafi (*L'irruzione della guerra; Il silenzio degli Akademiker; Il <<tempo dei disordini>>: un'esperienza di guerra?*) attraverso i quali Ingrao analizza il clima culturale e sociale all'interno del quale maturarono i prodromi dell'ideologia nazionalsocialista, unitamente alla descrizione delle varie *liturgie* di reclutamento all'interno degli atenei e di iniziazione.

Il capitolo secondo, *'La fabbrica delle reti'*, analizza, all'interno di tre tematiche (*Luoghi per studiare; Luoghi in cui associarsi; Reti di solidarietà*) le modalità con le quali venne organizzato il piano *pedagogico* per la formazione del gruppo di intellettuali che darà vita all'*élite* delle *Schutzstaffeln* o SS e che vide coinvolti Atenei, corporazioni, associazioni studentesche, società sportive, interconnessi da una capillare rete di attività di militanza ed indottrinamento.

Il terzo capitolo, *'Intellettuali militanti'* (suddiviso nei 4 paragrafi: *La costruzione dei saperi accademici; Saperi e militanza 1919-33; <<Scienze combattenti>> e intellettuali SS sotto il Terzo Reich; L'ombra della Grande Guerra*) illustra le modalità con le quali fu realizzato il piano di *nazificazione* dei saperi, unitamente alla costruzione dell'ideologia nazionalsocialista e del sistema educativo, in particolare legato al mondo universitario. Quest'ultimo, a partire dagli anni venti del '900, vide nel territorio di giurisdizione tedesca il proliferare di fondazioni semiprivatizzate, associazioni di *Volksdeutsche* e di istituti di ricerca con il compito di sviluppare un preciso progetto di intersezione dei settori della ricerca di stampo storico, economico, geografico, etnodemografico e sociologico con l'obiettivo di pianificare un rimodellamento delle popolazioni applicabile unitamente al progetto di dominio dei territori occupati.

La seconda parte del volume, dal titolo *L'ingresso nel nazismo: un impegno*, presenta i successivi tre capitoli: il quarto, *'Essere nazisti'* (articolato in *Il fondamento del dogma; Alle origini del fervore nazista: un progetto di rifondazione sociobiologica; L'appropriazione di un sistema di credenze*) propone una riflessione sulle motivazioni che spinse il gruppo di *intellettuali* in esame ad accogliere l'ideologia ed a interiorizzarne il sistema di credenze, sorgente di una visione volutamente distorta della storia e della realtà del tempo, in linea con il dogma del regime.

Il capitolo quinto *'Entrare nello SD'* descrive (attraverso i paragrafi: *Entrare nel partito?; Verso le SD: itinerari nazisti; Il reclutamento. Una meccanica sociale dell'impegno*) le varie modalità e tempi di reclutamento degli intellettuali SS, (a partire dalle organizzazioni di attivismo studentesco sino alle unità di intelligence), oltre ai vari apparati ed organizzazioni di inquadramento e della popolazione.

Nel sesto capitolo *'Dalla lotta al controllo'*, (articolato nei paragrafi: *Dal servizio di sicurezza delle SS (SD) all'Ufficio centrale per la sicurezza del Reich (RSHA); Un <<mondo di nemici>>(2); Controllare*) Ingrao illustra le modalità e le strutture previste dal regime per esercitare un capillare sistema di orientamento, controllo e monitoraggio delle popolazioni attraverso le attività del corpo delle *Schutzstaffeln*.

La terza ed ultima parte dell'opera di Ingrao, dal titolo *Nazismo e violenza: il parossismo 1939-45* descrive le modalità del piano di espansione del regime verso la Polonia e l'Unione Sovietica, ossia verso i territori popolati da *etnie inferiori* destinate dal regime o alla germanizzazione radicale o alla soppressione.

In essa l'autore compie un'attenta analisi degli strumenti *culturali* e dei *codici* del credo nazista, posti in essere nella fase finale del regime e del conflitto, sul loro uso e sui loro effetti nella formazione e nel *sistema* di *rappresentazione* del combattente e dell'appartenente all'*élite* delle *Schutzstaffeln*, sui protocolli di *pedagogia della violenza* in uso nelle SS, sia in ambito formativo che per la gestione delle attività, sino al crollo del regime ed all'analisi delle modalità di gestione della memoria e delle strategie di negazione poste in essere dagli intellettuali SS nel corso dei processi che seguirono la conclusione del secondo conflitto mondiale, frutto anche di specifici protocolli di indottrinamento.

Tale parte conclusiva del volume è articolata nei capitoli: VII-Pensare l'Est tra utopia e angoscia (*La maledizione dell'insularità germanica; Il progetto di rifondazione sociobiologica nazista; Sistemare e insediare: forme del fervore nazista*), VIII-Argomentario di guerra, retorica nazista (*Dalla guerra riparatoria alla <<grande guerra razziale>>; Dal discorso securitario al discorso genocidario; Esprimere la violenza: retoriche difensive, retoriche utopiche*), IX-La violenza in atto (*L'esperienza della violenza; Violenza dimostrativa, violenza estirpatrice; Una violenza trasgressiva; La violenza come rito iniziatico*), X-Gli intellettuali SS di fronte alla disfatta (*Il distacco dalla realtà della disfatta; Finis Germaniæ. L'angoscia rivisitata; L'epilogo*), XI-Gli intellettuali SS sotto processo (*Le strategie di negazione; Le strategie di depistaggio; Le strategie di giustificazione: il caso Ohlendorf*), e dalla *Conclusione: Memoria di guerra, militanza e genocidio*.

Un utile *Glossario* seguito da un'ampia e dettagliata *Bibliografia* ed un esaustivo *Indice dei nomi e dei luoghi* chiudono il volume, che si segnala come prezioso contributo per un approfondimento anche di specifiche tematiche nel settore della ricerca storico-pedagogica del Novecento.

Roberto Toscano