

# Studi sulla formazione

ANNO XVI, 1-2013

Firenze University Press  
2013

# Studi sulla formazione

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XVI, 1-2013

## FONDATORE

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

## COORDINATORI DI SEGRETERIA

Rossella Certini, Cosimo Di Bari

## REDAZIONE

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

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

E-mail: [cambi@unifi.it](mailto:cambi@unifi.it); [cosimo.dibari@unifi.it](mailto:cosimo.dibari@unifi.it)

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

## DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

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

© 2013 Firenze University Press

*Printed in Italy*

INDICE

<b>Editoriale</b>	5
<b>Dossier. La Scuola di Firenze: 1950-2010. Prospettive di un bilancio</b>	
FRANCO CAMBI, <i>Un modello pedagogico ancora centrale</i>	7
ENZO CATARSI, <i>Ideologia progressiva e pedagogia militante nella "Scuola fiorentina"</i>	15
GIACOMO CIVES, <i>Una scuola di democrazia e di laicità</i>	25
MARIAGRAZIA CONTINI, <i>La "scuola di Firenze", un capitolo del mio romanzo di formazione</i>	37
FRANCO FRABBONI, <i>Quel treno che sbuffava in via del Parione</i>	43
ELISA FRAUENFELDER, <i>La 'scuola di Firenze' e l'album di famiglia della pedagogia italiana</i>	49
EPIFANIA GIAMBALVO, <i>Franco Cambi e il suo contributo alla "Fondazione Vito Fazio-Allmayer" di Palermo</i>	55
FRANCESCO MATTEI, <i>La «Scuola di Firenze»?</i>	61
<b>Articoli</b>	
ANNA ANTONIAZZI, <i>Storytelling and Videogames. An interdisciplinary approach to interactive multimedia models for children</i>	67
FRANCO CAMBI, <i>Esser bambini ai tempi di Collodi: attraverso Collodi</i>	77
FRANCO CAMBI, <i>Il pragmatismo a Firenze dal 1900 al 1980 circa. Brevi note</i>	81
FRANCO CAMBI, <i>Filosofia dell'educazione in Italia, oggi. Figure e Modelli. I. Mariagrazia Contini: una filosofia dell'educazione nell'età del Disincanto</i>	87
CRISTIANO CASALINI, <i>Inculturazione e sfida educativa</i>	93
MANUELE DE CONTI, <i>Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo</i>	111
VALERIO FERRO ALLODOLA, <i>Rappresentazioni sociali e costruzione di identità professionali "riflessive" nei contesti psichiatrici: considerazioni formative</i>	121
VALERIA FRISO, <i>Gli effetti della formazione riscontrati dai lavoratori</i>	135
MARIO GENNARI, <i>Paideia e polyèdeia nella cultura ellenistica</i>	149
SILVIA GUETTA, <i>From peace education to culture of peace: contexts and issues</i>	167

PIETRO MALTESE, <i>L'egemonia costituente dei Quaderni del carcere di Gramsci</i>	181
FRANCESCO MATTEI, <i>Il Rousseau di Antoni</i>	197
CARLO OREFICE, <i>Rappresentazioni sociali e decostruzione pedagogica. Analisi dello stigma nell'ambito della salute mentale</i>	211
GILBERTO SCARAMUZZO, <i>Mimesis: dalla riflessione teoretica alla prassi educativa</i>	227
CLAUDIA SECCI, <i>L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche</i>	239
GIANCARLA SOLA, « <i>Quel misterioso fondo del nostro essere</i> »: una glossa a <i>Die Geburt der Tragödie</i> , di Nietzsche	265
<b>Recensioni</b>	
GIUSEPPE CACCIATORE, GIUSEPPE D'ANNA, ROSARIO DIANA (a cura di), <i>Mente, corpo, filosofia pratica, interculturalità. Scritti in memoria di Vanna Gessa Kurotschka</i> , Milano, Mimesis, 2013, di Franco Cambi	273
MARIA ANTONELLA GALANTI, <i>Smarrimenti del sé. Educazione e perdita tra normalità e patologia</i> , Pisa, ETS, 2012, di Franco Cambi	274
EPIFANIA GIAMBALVO, <i>Storicità e compostibilità nell'attualismo di Vito Fazio-Allmayer</i> , Palermo, Eizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», 2013, di Franco Cambi	275
MARCO GIOSI, <i>Come in uno specchio. Teatro e formazione dell'io. Figure e percorsi nel Novecento</i> , Roma, Anicia, 2011, di Franco Cambi	276
SILVIA GUETTA (a cura di), <i>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</i> , Roma, Aracne, 2012, di Chiara Gasperini	278
RICCARDO PAGANO, <i>Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci</i> , Milano, Monduzzi Editoriale, 2013, di Vincenzo Orsomarso	279
CHRISTIAN INGRAO, <i>Credere, distruggere. Gli intellettuali delle SS</i> , Torino, Einaudi, 2012 di Roberto Toscano	281
<b>Libri e riviste ricevuti</b>	285
<b>Abstract</b>	287
<b>I collaboratori di questo numero</b>	291
<b>Norme redazionali per i collaboratori della rivista</b>	293

## EDITORIALE

Il presente numero della rivista accoglie una serie di riflessioni sulla cosiddetta “Scuola di Firenze”: modello pedagogico che da Codignola a Borghi, a Santoni su su fino a oggi si è sviluppato come razionalismo-critico e aperto e capace di ben regolare la ricerca educativa in campo scientifico, operativo e riflessivo. Un modello di caratura europea (e non solo), che ha avuto il suo “asse” nel dialogo con Dewey, ma che si è anche integrato via via con altri modelli (da Marx a Morin) e ha dato vita a un Dipartimento assai dinamico di “scienze dell’educazione” e una serie di studi che hanno ben decantato l’*identikit* del gruppo e la ricchezza/criticità del modello stesso.

Qui di tale *dossier* di interventi si pubblica solo una parte: più organica e complessa sarà l’edizione cartacea sempre presso la FUP, in uscita entro l’anno in corso.

Tutto ciò per fissare la *ricchezza*, la *varietà* e la *complessità* della pedagogia teorica italiana, a cui da parte dei vari atenei si è cominciato a dare riconoscimento fissandone l’articolazione e il rilievo anche internazionale. Firenze si è impegnata su questo fronte di ricostruzione della propria identità, sottolineando quel modello pedagogico, che ha preso corpo nel secondo novecento e che è stato dei più significativi a livello nazionale (e non solo) per la qualità scientifico-teorica e per la sua pur dinamica continuità.

\*\*\*

Il volume contiene poi una serie assai ricca di studi collocati su molte frontiere pedagogiche, che rivelano la pregnanza e la varietà dei “saperi educativi” e dei temi diversi che la società e la cultura attuali pongono all’educazione come quesiti da interpretare e da... risolvere. Se i saggi di Gennari, Mattei, Cambi, Sola si dispongono sul fronte anche più teoretico tradizionale (= filosofico e di storia delle idee) altri hanno valenze più poliedriche, più operative, più scolastiche e più formative in genere (relative ai media, all’intercultura, al lavoro, alla pace, ai contesti medici, etc.). Tutti i contributi però si animano di e per quella *pedagogia critica* che resta, sempre, il timone e la mappa della rivista, la regola stessa della sua navigazione. Un modello di rilievo internazionale che anche qui viene ripreso in maniera convinta e organica.

*I direttori*



## DOSSIER. LA SCUOLA DI FIRENZE: 1950-2010. PROSPETTIVE DI UN BILANCIO

### Un modello pedagogico ancora centrale

*Franco Cambi*

#### 1. *Dal passato al futuro*

Il modello pedagogico della cosiddetta “scuola di Firenze” è stato un modello di impegno e caratura nazionale e internazionale, oltre che un modello complesso e evolutivo (dal 1950 a oggi), ma rimasto fedele a un razionalismo-critico aperto, di forte matrice deweyana – pur nelle sue significative trasformazioni – e di impianto etico-politico ben netto in relazione a valori-principi: quelli di democrazia, di libertà, di laicità soprattutto. Un modello sì che si è evoluto sulle proprie basi teoriche e politiche, ma che, al tempo stesso, ha dialogato e in modo costruttivo con le varie stagioni della cultura filosofica, pedagogica, politica degli ultimi sessant’anni, in Italia e non solo.

Tale modello è stato già negli anni Cinquanta uno dei settori-chiave della cultura pedagogica nazionale (con quello marxista, dialettico e ispirato al socialismo; con quello cattolico, sia nella versione spiritualistica, più metafisica, sia in quella personalista, più antropologica e esistenziale), ma lo è stato anche dopo, incrociando nuove esperienze di pensiero e sviluppandosi, a sua volta, in un fascio di modelli che ne hanno testimoniato sì l’inquietudine e l’apertura, bensì anche la volontà di tener ferma, in tale sapere evolutivo, la precisa tensione razionale, connessa alla criticità del sapere stesso e al suo esplicito impegno emancipativo (liberatore e democratico) rispetto tanto alla società quanto ai soggetti.

Possiamo dire che questo fronte pedagogico ha meglio e di più interpretato la crescita e l’articolazione dei saperi educativi, vincolandole a una riflessività costantemente attiva nel proprio ri-pensamento e nella propria ri-definizione. E qui sta proprio l’esemplarità stessa di questo fronte della pedagogia italiana. Esemplicità e storica e teorica, contrassegnata da un’immagine complessa del sapere di saperi che è oggi la pedagogia e da una sua elaborazione sempre più matura e costantemente organica.

Ma c’è un quesito da affrontare, oggi, nel XXI secolo ormai avviato e ormai profondamente nuovo, e per molti aspetti, rispetto ai decenni passati: tale mo-

dello è ancora attuale? Si colloca in modo costruttivo nell'Epoca? E in un'Epoca contraddistinta da ripensamenti e svolte e radicalizzazioni? Nel Tempo della Tecnica e della Globalizzazione, di una Crisi della Civiltà in modo esplicito e imminente, ha ancora una funzione chiave quel modello razionalistico-critico-emancipativo? Per rispondere alla domanda riattraversiamo i tre aspetti ricordati: la Tecnica, la Globalizzazione, la Crisi.

La Tecnica, diceva Heidegger, è, oggi, il nostro Fondamento. Ci trama, e ci possiede in ogni ordine dell'esperienza. E lo farà sempre di più. In ogni momento e luogo e "forma di vita". È forse il segnale più netto del Futuro. Connesso a speranze e rischi, tra l'altro già in atto. Speranze rispetto a malattie, a qualità del lavoro, a prolungamento della vita, a diffusione delle informazioni, perfino a rilanci di prospettive di democrazia sociale. Rischi di controllo e di omologazione delle coscienze, di restringimento del pensare/agire secondo un unico modello (regolato dalla riduzione dei fini ai mezzi e dall'efficacia produttiva), di livellamento delle culture e di perdita delle "differenze". Davanti a questo Moloch come si pone il razionalismo critico-emancipativo della pedagogia italiano-fiorentina? Con adesione e con sospetto, relemendo un agire/pensare dialettico che tenga sotto analisi e controllo, in modo costante, questo elemento-chiave del Mondo Attuale. Connettendo in modo organico Dewey e Marx e i francofortesi che hanno agito come nuclei strutturali e evolutivi nell'elaborazione di quel modello pedagogico. Con Dewey sottolineando che la tecnica vive con la scienza e questa è soprattutto metodo e riflessione sul metodo e quindi sapere critico, sempre, relativo a mezzi e a fini insieme. Con Marx ci dice che ogni tecnica o sapere è sempre storico e sociale e coperto sempre da un'ideologia, che alla fine lo incarna e lo domina: ideologia che va sempre smascherata e relativizzata. Coi francofortesi ci viene ricordato che va rilanciata una ragione dialettico-critica e anche utopica, che ora delegittimi e ora stimoli l'agire sociale e tutti i saperi, tenendo ferma la metacritica come modello cognitivo e la liberazione/realizzazione del soggetto e come uomo e come singolo, oltre che come *civis*, quale vettore utopico con funzione regolativa. Così rispetto alla Tecnica il modello maturo/evolutivo della "scuola di Firenze" si rivela come utile ancora.

E la Globalizzazione? Essa ha due volti. È fusione di culture e comprensione di esse in un dialogo reciproco; è pluralismo e differenza da tutelare e da integrare nella prospettiva dell' "uomo planetario". Il Mondo si unifica, ma così fa emergere le differenze e le obbliga a convivere. Al tempo stesso fa delle differenze un valore e non più un pericolo per l'identità e ne rimuove ogni gerarchia, poiché di ogni modello culturale si leggono sempre di più, nel confronto, i "pieni" e i "vuoti". Anche dei modelli più vittoriosi e ormai universali, come quello occidentale, in cui si esalta ancora e con forza la democrazia, ma di cui si rileva la volontà di sfruttamento di uomini e cose e il feticcio dell'iperproduzione costante, che poi produce distruzione dell'*habitat* ecologico. Nella pedagogia del "gruppo fiorentino" c'è accoglienza del pluralismo, c'è un impegno per l'interculturalità, c'è un richiamo all'ecologia, ma c'è anche il sospetto rispetto ai modelli di multiculturalità che hanno pro-

dotto ghetti e genocidi e hanno confermato pregiudizi che oggi dobbiamo riconoscere e rimuovere. Anche qui la matrice deweyana dà una buona regola e alimenta una critica complessa del modello-di-civiltà per potenziarne lo sviluppo in direzione più razionale/aperta, più liberale e democratica e comunicativa insieme. Come opera anche Marx come critico dell'ideologia (legata alle classi dominanti e ai loro interessi). E pure i francofortesi e la loro critica radical-dialettica e la loro ragione critico-utopica e in senso squisitamente antropologico si dispongono decisamente su questa frontiera. Tale modello plurale e flessibile si gioca bene nel e per rileggere la Globalizzazione e le sue prospettive nuove e complesse, e per leggerle criticamente e costruttivamente insieme. E lo sta facendo con le indagini già ricordate e col decostruzionismo (posto anche come rilancio ulteriore della critica radicale, ancora collocata tra smascheramento e de-universalizzazione). E molti lavori dei fiorentini lo provano, anche e proprio negli ultimi anni.

Poi la Crisi. Già esposta nel già detto. Da leggere come critica di una civiltà e come sua svolta, in un tempo che fa emergere nuovi orizzonti. Quello del Disincanto che è vivere pensare e agire senza Certezze, il che non significa senza verità, ma ricordando che tale principio è un *telos* e un compito, sempre; la verità ultima e *ne varietur* non ci appartiene, ci trascende e sta in un ordine di tipo tradizionale o onto-teologico che è, sì, garante di Ordine e Senso, ma che sta in un'altra dimensione rispetto alla nostra fatta di finitezza e precarietà, sempre e comunque. Quello del Postmoderno assunto come stile cognitivo e come universo valoriale: che accoglie il pluralismo e lo abita, che ad esso si conforma, che dal confronto fa emergere valori-fini più comuni e più saldi, più universali, quali i diritti umani, la democrazia aperta, la solidarietà, l'ecologia stessa. Un Postmoderno ormai al tramonto? No, se ne leggiamo gli strati più profondi: culturali e non solo filosofici in senso stretto. Quello della Crisi della Civiltà: tema già novecentesco, riletto allora tra "tramonto", "disagio", "aporie" e oggi rilanciato in modo più radicale su fronti quali il Capitalismo (che sta divorando se stesso); la Produttività (che distrugge radicalmente l'habitat e produce bisogni artificiali e anch'essi distruttivi); il Potere (che continua a produrre guerre e genocidi, davanti a una coscienza comune sempre più aliena rispetto a ogni forma di loro legittimazione e tolleranza).

E tutto ciò lo testimoniano le ultime opere teorico-filosofiche della scuola fiorentina, con le teorizzazioni della "pedagogia critica", con i suoi richiami al neopragmatismo, con l'analisi della struttura del discorso pedagogico e del "processo formativo", dell'intenzionalità assiologica, del rapporto economia/fomazione etc. Su su fino all'ecologia critica e alla cultura della pace. Anche su questo piano la tradizione pedagogica fiorentina, col suo modello plurale a aperto, continua ad essere un buon viatico.

## 2. *La sintesi aperta*

Il modello razionalistico critico della pedagogia fiorentina è stato caratterizzato in modo costante dall'apertura, da intendersi in duplice senso: come teori-

ca e come disciplinare. Tale sintesi aperta ha agito tra pragmatismo, marxismo, teoria critica e poi ermeneutica e decostruzionismo, mostrandosi attiva nelle trasformazioni della cultura filosofica, politica, pedagogica, ma anche scientifica, soprattutto in relazione alle scienze umane, e coordinando tali trasformazioni al principio razionalistico-critico. Ma ha agito anche sul piano dei saperi pedagogici, nell'ambito delle sue specializzazioni, dando corpo a una pedagogia-a-più-facce e tutte criticamente rilette su quel modello e, razionalistico-critico generale e, più o meno, tutte esecutrici di quel punto-di-vista teorico. Sono due aspetti che qui di seguito verranno esposti e esaminati.

Lasciamo qui da parte il modello teorico, già indagato di sopra e richiamato più volte nel suo pluralismo dinamico e critico e nella sua complessità integrante. Sofferamoci invece su quell'altra dimensione di apertura, fenomenologico-educativa e articolata in saperi educativi di caratura sempre nazionale e internazionale. Primo il fronte delle discipline o settori di frontiera con le altre scienze umane. A cominciare dalla psicopedagogia e dalla pedagogia sociologica e antropologica. Già in Borghi tale attenzione agli studi pedagogici di tipo psicologico era centrale, come lo era l'attenzione a quelli sociologici. Si pensi solo al suo rapporto con gli studi di Lewin, di Bowlby, di Allport e su su fino ad Adorno e alle sue indagini sul pregiudizio. Il pensiero borghiano si nutre delle scienze umane, riprese deweyanamente come fonti, ma anche interpretate *en pédagogie*, nei e per i processi educativi e ad essi correlandole criticamente. Si prendano quei testi borghiani e il loro tessuto critico apparirà in piena evidenza: e critico come riflessivo e come di sintesi. Ma la psicopedagogia avrà anche altri interpreti a Firenze, due in particolare: Lydia Tornatore e Leonardo Trisciuzzi. Due figure "esterne" alla "scuola", ma che hanno dialogato con le sue premesse e, pur da diversi punti di vista, le hanno rivissute. Si pensi solo alla centralità assegnata a Dewey dalla Tornatore, come ebbi a ricordare in un mio intervento di molti anni fa. Un Dewey sì cognitivizzato ma in modo appropriato e rilanciato nel cognitivismo stesso come regolatore efficace di quel settore di studi (rispetto a Piaget e a Vygotskij stesso). Si pensi alla dimensione sociale della psicopedagogia sperimentalistica e cognitivista di Trisciuzzi che lo pone in significativa sintonia con quella borghiana, ad esempio. Come è stato ben rilevato da Fratini nel saggio contenuto nel volume di studi in onore di Trisciuzzi, apparso presso l'ETS. Ma lo stesso Fratini è figura precisa di questa tradizione di studi e di una loro coltivazione dentro un paradigma deweyano e razionalistico-critico, già dal suo saggio su Bettelheim fino ai vari contributi sulla psicoanalisi e poi, a fianco di Trisciuzzi e in proprio, sulla pedagogia speciale. Tradizione oggi ripresa in varie forme e su frontiere diverse da Boffo, Guetta, Mancaniello.

Anche l'antropologia culturale è stata tenuta ferma nel costruire un modello di scienze dell'educazione connesse a una pedagogia critica. E qui ricordo il lavoro di Giovanna Campani, un po' anche del sottoscritto e poi di Clara Silva, come prima di Gastone Tassinari (per la didattica in particolare). Possiamo fermarci qui: ma siamo davanti a un terreno di studi e di posizioni da meglio indagare e ricollegare a quella pedagogia critica deweyana sì, ma non solo.

Poi la pedagogia sociale, che è stato terreno di indagine di molti studiosi fiorentini dopo-Borghi. Di Santoni Rugiu, saldata al marxismo critico. Di De Sanctis, connessa al paradigma gramsciano. Poi i più giovani: Federighi, allievo e continuatore di De Sanctis che ha sviluppato una teoria e una pratica di educazione degli adulti di rango internazionale, capace di dialogare con l'economia e con le trasformazioni della società stessa e dei soggetti che la abitano. Simonetta Ulivieri che ha, invece, sviluppato una precisa pedagogia di genere, ma si è interessata anche alla pedagogia degli emarginati, a cominciare dall'infanzia. Ambito che contrassegna anche l'indagine, relative al corpo e alla mente del bambino e non solo, tipica di Daniela Sarsini. Pedagogia sociale coltivata oggi anche da Rossella Certini ad esempio, da Macinai e altri. Ma su questo piano restano centralissimi i contributi di Santoni e di Orefice. Santoni nella sua polemica antipedagogica riporta i saperi educativi nel concreto, empirico e storico, e sempre storico-sociale, assegnando alla storia sociale dell'educazione il ruolo di paradigma non solo storiografico bensì anche e particolarmente pedagogico. E mostrandolo all'opera in un fascio di ricerche storiche, ma di significato anche teorico. Quanto a Orefice, di formazione napoletana e collaboratore di Laporta, il suo DNA teorico è stato da sempre vicino al modello deweyano-fiorentino, poi – arrivato a Firenze – ha sviluppato in modo più organico e complesso questo paradigma sociale, affrontando sia l'“ambiente” sia il “sistema formativo integrato” etc., assegnando così alla pedagogia sociale uno spessore sì politico e istituzionale, ma anche organicamente riflessivo: ancora deweyano possiamo dire .

Sulla frontiera storica e storico-teorica o istituzionale si sono disposti allievi di Borghi (Ragazzini), di Santoni (Betti), di Laporta (Di Bello) che hanno sviluppato, in vari modi, quella “storia sociale dell'educazione” che è stato un modello di indagine coltivato dalla scuola fiorentina. In cui su questo fronte ha agito da vera animatrice e formatrice di giovani studiosi Tina Tomasi, su cui si è tornati a riflettere a Firenze già nel 1994 con i testi raccolti nel volume su *I silenzi dell'educazione* e che ha coltivato una storiografia etico-politica di matrice azionista ma sviluppata poi attraverso vari modelli interpretativi più aggiornati. A cavaliere tra analisi storica e sociale si è collocato Enzo Catarsi, che ha fissato aspetti educativi e istituzionali nuovi nell'ambito della scuola fiorentina: il nido e la formazione dei docenti ad esso relativi, poi la famiglia e la genitorialità, la lettura come primaria e autentica prassi formativa, pur regolandoli sempre su quell'*identikit* teorico di marca deweyana aggiornato attraverso elementi ulteriori (la decostruzione di Pourtois, ad esempio).

Anche sugli altri fronti dei saperi pedagogici riletti sotto l'egida del deweyismo fiorentino si soffermò il testo elaborato nel 1995 come sintesi delle frontiere attuali dell'educazione rilette nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Lì venivano affrontate le aree della didattica (con Tassinari, Pescioli, Calvani), della pedagogia sperimentale (con Corchia), della speciale (con Fratini e oggi poi con Zappaterra), al gioco e all'animazione (con Staccioli e anche Romina Nesti), la storia della scuola etc. E da lì si ricava bene l'immagine matura e articolata di quel paradigma “fiorentino” e del suo “congegno” teorico-scientifico qui fenomenologicamente messo a fuoco e fissato nella sua interna articolazione.

### 3. *Col Moderno, nel Postmoderno e...dopo.*

Torniamo ora al quesito fondamentale già posto: questo modello pedagogico, così legato al Moderno, avrà una funzione nel tempo storico attuale, così nuovo e così aperto (come già ricordato)? Potrà avere una continuità? Un futuro? Riprendiamo ora tale discorso enucleando gli elementi teorici e strategici che ne hanno guidato il cammino per sondarne la possibile futuribilità.

*Primo.* La costante revisione/arricchimento/sviluppo del modello teorico secondo proprio un aspetto di riflessività metateorica. Aspetto che si è imposto via via in modo anche più formale nella “scuola”, dipanandosi sia rispetto alle scienze dell’educazione sia in relazione al suo controllo più squisitamente filosofico. Già in Santoni o in Izzo tale ottica riflessiva era presente sia pure secondo prospettive diverse. Poi nell’evoluzione degli anni Ottanta e Novanta tale fronte si è imposto come più centrale, con nuove voci e sollecitato anche da nuove esperienze teoriche (l’analitica, lo strutturalismo, l’ermeneutica critica) e sempre più calibrato intorno alla complessità di tale discorso. La metateoria ha svolto un ruolo di autoregolamentazione proprio della complessità/varietà/articolazione del pensare l’educazione oggi: e su questo fronte gli “eredi” più attuali della “scuola” hanno fatto la loro parte.

*Secondo.* La teoria dinamica e integrata. Già in sé aperta al futuro e a un futuro ricco di bisogni pedagogici, e sempre di più. Come già da qui e ora si prospetta come possibile: anzi forse come certo. In una società sempre più pluralistica, più “liquida”, più complessa e inquieta. Che ha bisogno di interfacciare Tempo Storico e Modello Teorico in modo aperto e flessibile e innovativo. Ma questo interfaccia sta già nella matrice deweyana della “scuola”. E oggi anche in quella moriniana di cui si è fatta interprete ed ha assunto come ulteriore paradigma integrativo.

*Terzo.* La tenuta internazionale del modello. Lo abbiamo già detto, ma vale ripeterlo. Partendo dai suoi autori maggiori (Dewey e Marx, poi i francofortesi, poi i modelli critico-radicali dello psicanalismo, dell’ermeneutica, del neopragmatismo del decostruzionismo) che hanno alimentato quel razionalismo critico allagandone i confini e sofisticandone l’*identikit* su su fino agli anni Duemila. E al suo dialogo con Morin.

*Quarto.* La tensione critico-utopica. Sempre più si è fissata come struttura e compito della pedagogia, intesa nella sua complessità e di “congegno” e di funzione. Utopia dell’emancipazione e utopia della pace (tra Borghi e Capittini). Utopia della giustizia in una democrazia *in progress*. E utopia profetica così intrinseca alla Grande Sfida della Civiltà attuale chiamata a ripensarsi e sempre più radicalmente rispetto ai propri fini e ai propri mezzi.

*Quinto.* L’axiologia laica. Centrale e permanente. Da Borghi fino a oggi. E che intride la politica ma anche l’epistemologia e si manifesta come elemento portante di tutto quel modello pedagogico. Un’axiologia democratica e emancipativa che si è fissata proprio come “stemma” di tale costruzione teorico-pratica intensamente evolutiva.

Sono questi i fattori che animano il “congegno” pedagogico fiorentino? Sì, a ben guardare. E sono fattori che ne evidenziano insieme la complessità e la stessa epocalità. Ma anche l'attualità

#### 4. *Convergenze internazionali ieri, oggi e...domani.*

Il modello pedagogico fin qui delineato ha svolto anche un ruolo di crocevia tra varie esperienze pedagogiche che li hanno trovati una loro sintesi dinamica. Mai eclettica e sempre critica. Ponendosi un po' come filtro appunto dinamico di tutto un dibattito anche internazionale, rivissuto e interpretato al tempo stesso e con preciso acume e teorico e etico-politico. A partire dal “suo” Dewey ripensato in modo organico e aperto, in modo da farne emergere anche elementi più apparentemente marginali ma centralissimi nel suo modello maturo di pedagogia. Così anche accadeva rispetto a Marx e a Gramsci: ripresi con libertà critica e sviluppati nelle loro potenzialità pedagogiche, ora rispetto al ruolo formativo del lavoro ora rispetto a quello della cultura vissuta nella società civile. Così tra Borghi e Visalberghi e Laporta da un lato, con Santoni, Broccoli e De Sanctis dall'altro, ma tenendo conto anche di posizioni intermedie, come quelle rispetto al ludiforme di Visalberghi o all'“autogestione delle comunità” di Laporta. Tutte posizioni che dagli anni Sessanta e Settanta si sviluppano anche con altri confronti nei decenni successivi, ma già a partire dai maestri più originari della “scuola”. E Borghi insegna con i suoi richiami ad Adorno poi anche a Proust e alla sua sensibilità formativa. Qui è già attivo un aggiornamento della teoria della “scuola” che poi procederà verso la *vague* ermeneutica e decostruzionista con autori anche più giovani (come Mariani). Ma sono temi che circolano anche nelle pagine di “Scuola e Città” negli anni Ottanta e Novanta, ormai rivista romana ma con un sensibile profilo teorico ancora “fiorentino”.

Negli anni Novanta e nell'avvio del XXI secolo sono i richiami al pragmatismo-neo e alla pedagogia critica che rilanciano incroci internazionali. Sono infatti, modelli che operano a fondo nella cultura di quei decenni rinnovando temi di indagine e modelli teorici di riferimento, pur saldandosi sempre a una dimensione razionale e critica, ora e qui ulteriormente affinata e rinnovata. E al gruppo fiorentino fanno capo, su questa frontiera, una serie di pubblicazioni che si aprono e nettamente a questo dialogo con le frontiere internazionali della ricerca e portandovi arricchimenti e affinamenti non marginali.

Proprio in questa ottica di crescita e di dialogo, di apertura e di innesto si è al tempo stesso tenuto fermo quel modello deweyano da cui i “fiorentini” avevano preso le mosse e che ancora continuano a considerare la propria matrice e un po' la propria guida primaria. E su Dewey sono tornati a più riprese in questi anni anche di nette e intense aperture. Si pensi solo al numero 1 di “Studi sulla Formazione” del 2003 dedicato a Dewey e alla sua attualità, ma anche al *Dewey in Italia* curato da Maura Striano e dal sottoscritto. Col numero 1-2 del 2007 si è indicato in Morin un nuovo e significativo interlocutore: il dossier infatti porta il titolo *Sulle orme di Edgar Morin*.

E domani? Niente possiamo dire di certo e di sensato. Possiamo solo indicare la permanenza fin qui di alcune categorie chiave che, forse, potranno guidare anche la pedagogia di domani. E sono le categorie più formali della complessità, della dialettica, della mediazione (alla Adorno e non solo), della trensazione o quelle più tematiche e empiriche della ecologia e del dialogo, come pure della cura e della mente plurale e molte altre ancora. Categorie che vengono dal passato ma già pienamente orientate verso il futuro e capaci di illuminarne le frontiere più avanzate e mobili nel dibattito in corso e a venire. Di esse i più giovani studiosi fiorentini continuano ad essere sostenitori e attori teorici e strategici. Come lo è la rivista “Studi sulla Formazione “ che dal 1998 si è posta come fulcro della ricerca del Dipartimento fiorentino e come erede attiva e aperta di quella tradizione e teorica e etico-politica.

*Bibliografia essenziale di riferimento*

- G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971  
F. Cambi, *La “scuola di Firenze” da Codignola a Laporta 1950-1975*, Napoli, Liguori, 1982.  
F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.  
F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell’educazione.*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.  
G. Cives, *La filosofia dell’educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.  
D. Ragazzini, *Dall’educazione democratica alla riforma della scuola*, Napoli, Liguori, 1987.  
“Studi sulla Formazione”, 1998-2012.  
T. Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

# Ideologia progressiva e pedagogia militante nella “Scuola fiorentina”

*Enzo Catarsi*

La Scuola fiorentina si caratterizza storicamente per aver proposto una pedagogia eticamente impegnata ed alimentata da una ricca e costante ricerca storico-teoretica, orientata, in particolare, a studiare il rapporto tra ideologia e pedagogia, e che, anche per questo, ha indotto diversi suoi autorevoli esponenti ad impegnarsi sul territorio, con iniziative dall'evidente carattere politico-sociale. L'apporto fondamentale viene certamente dalla rivista “Scuola e Città”, che all'inizio influenza fortemente la “linea” della pedagogia fiorentina e che fin dal primo fascicolo, uscito nel marzo 1950, intende presentarsi come palestra del dibattito che si sta sviluppando nell'Italia del dopoguerra ed alternativa alle posizioni del partito di governo che ha portato la scuola ad essere «una miseranda e troppo dispendiosa parodia». Un contributo particolarmente significativo viene da Ernesto Codignola, che fonda la rivista e che rileva con chiarezza, fin dal suo primo editoriale, che appare utile rimanere ancorati alla propria tradizione, pur avvalendosi anche dell'apporto di pedagogisti di altri paesi, che può rivelarsi un contributo essenziale anche per superare le difficoltà che la scuola italiana sta vivendo in quegli anni.

## *Democrazia e “americanismo” pedagogico*

La rivista fiorentina si impegna in particolare a favore della laicità della scuola, com'è evidente da diversi articoli, che evidenziano il significato civile di questo elemento, che contraddistinguerà storicamente tutta la pedagogia fiorentina. Al contempo si interessa in particolare al rapporto tra scuola e società ed anche per questo parecchie delle sue pagine sono destinate ad esaminare criticamente – e talvolta anche in maniera duramente polemica – la politica scolastica del governo centrista ed a rivendicare la libertà della scuola pubblica da ogni ingerenza confessionale. Oltre a questo, però, il periodico pubblica articoli interessanti su argomenti specialistici quali il prolungamento dell'obbligo scolastico, la formazione iniziale ed il reclutamento degli insegnanti, l'orientamento scolastico e professionale, etc.

*Scuola e Città*, d'altra parte, come ha autorevolmente rilevato Lamberto Borghi – che per diversi decenni è l'esponente di punta della pedagogia fiorentina – non si occupa solamente della «dimensione politico-sociale dei processi della organizzazione e del funzionamento della scuola», ma cerca anche di elaborare con

metodo scientifico e rigore filosofico una propria autonoma teoria dell'educazione. Borghi sostiene infatti che questo duplice impegno sui temi dell'innovazione istituzionale e politica ed al contempo di capacità di distacco e di riflessione teorici costituisce «la chiave interpretativa dell'attività della rivista» (Borghi, 1980, 114-115). Fin dalla sua denominazione, in effetti, la rivista intende sottolineare i suoi contenuti ideali e programmatici, indicandoli appunto nello stretto rapporto che deve intercorrere tra l'educazione e la politica, tra la scuola e la polis.

Scuola e Città rappresenta quindi un vero e proprio organo di «modernizzazione della cultura pedagogica», anche se al momento del suo apparire non si sottrae a critiche feroci che la accusano di ingenuità se non di farsi strumento della conservazione, presentandosi essa come alfiere non solo degli ideali democratici ma anche dell'ideologia dell'«americanismo pedagogico», desunto in particolare dal pensiero deweyano alla cui ombra si spendono speranze di rinnovamento ma che talvolta viene anche strumentalizzato a fini di conservazione. John Dewey rappresenta in effetti il «teorico guida» della rivista e viene fatto conoscere in Italia in special modo per il contributo di due autorevoli collaboratori come Aldo Visalberghi e Lamberto Borghi.

Tale valido apporto teorico è alla base della teoria pedagogica sviluppata negli anni dalla rivista, che contribuisce in maniera determinante alla sporcizzazione della cultura pedagogica italiana e contribuisce a far sì che quest'ultima si confronti con quella europea e con quella americana. Ciò avviene in effetti attraverso l'incontro con Dewey e con l'attivismo e contribuisce a portare la ricerca pedagogica ad operare secondo canoni più impegnati e scientifici di quanto non avesse fatto la pedagogia idealistica. L'esperienza di questi primi anni è indubbiamente alla base della elaborazione di un atteggiamento di sperimentazione globale che caratterizza la rivista negli anni successivi e che influenzerà anche la «scuola fiorentina», fondandosi, appunto, sul legame tra «progettazione educativa e filosofia dell'educazione, mezzi e fini, sperimentazione educativa e teleologia». Ed è appunto in questa globalità del discorso che – come ha fatto Franco Cambi (1982) – occorre individuare l'innovazione più profonda del clima pedagogico italiano, che si avvale di Dewey e dell'americanismo utilizzandolo anche come «mito politico», ma usando in definitiva questo incontro per fecondare poi progressivamente i germi del nuovo interesse scientifico per il mondo dell'educazione.

Lamberto Borghi è uno degli attori principali di questo processo e il suo ruolo di direzione della pedagogia fiorentina è ovviamente alla base degli orientamenti che questa viene ad assumere, incontrando in alcuni casi la critica dura dei marxisti italiani che rimproverano alla rivista ed alla pedagogia fiorentina una buona dose di ingenuità. La critica dei marxisti italiani al pensiero deweyano, in effetti, è assai dura e talvolta anche pregiudiziale, tanto da non capire – come ha rilevato lucidamente Dario Ragazzini – «che il pragmatismo pedagogico apriva una pagina nuova dopo l'idealismo pedagogico nel campo dell'educazione, una pagina nuova per le tematiche e le strumentazioni delle scienze «umane» che, nel bene e nel male, venivano introdotte e per le forze che mettevano in moto» (Ragazzini, 1976, 24).

È chiaro che la polemica che vede contrapposti alcuni studiosi marxisti – in particolare Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine – ed i “deweyani”, fra cui i fiorentini, costituisce uno spaccato interessante per studiare la politica culturale del Pci nel dopoguerra e più specificamente per esaminare l’atteggiamento dei comunisti nel dibattito su Dewey e sull’attivismo. Dopo una prima attenzione storiografica degli anni Settanta – basti ricordare l’interessante saggio di Ragazzini a cui abbiamo fatto riferimento ed il lavoro di Cambi sulla Scuola di Firenze – l’argomento ha perso di interesse e meriterebbe oggi di essere ripreso ed approfondito, anche alla luce del nuovo clima culturale che favorisce nuove e forse anche meno condizionate ipotesi interpretative. Comunque a rileggere quelle pagine pare proprio di dover sottolineare il grande significato di quel dibattito, rilevando al contempo come quell’aggettivo «provinciale», con cui Lombardo Radice definiva la posizione di “Scuola e Città”, sia stato forse troppo enfatizzato, in primo luogo da Lombardo Radice stesso ma poi anche, negli anni successivi, da coloro che si sono occupati del problema.

Quelle polemiche a cavallo tra gli anni Quaranta e Cinquanta furono tutt’altro che insignificanti ed oziose: «furono – come ha scritto Dario Ragazzini – il segno dello sforzo interno al movimento democratico di chiarificare se stesso di fronte a un terreno di lotta (scuola e pedagogia) fino ad allora trascurato e viepiù emergente, di fronte al quale si trovava privo di strumenti e perciò (anche se non solo per quello) più timoroso e incerto» (Ragazzini, 1987, 67). Inoltre è senza dubbio da rilevare che non fu un dibattito tra sordi e che le ragioni degli uni aiutarono gli altri a capire meglio il senso del contendere e degli argomenti polemici utilizzati. Non per niente lo stesso Lombardo Radice riconoscerà molti anni più tardi – con l’onestà intellettuale che l’ha sempre contraddistinto – i limiti delle proprie posizioni e la ricchezza derivatagli dal confronto che studiosi che non stavano dall’altra parte ma che erano impegnati nella medesima ricerca di strade per rinnovare la società nel rispetto delle persone.

### *Scuola e società: l’impegno sul territorio*

La scuola fiorentina si caratterizza però anche con una chiara attività militante, che si esplicita in particolare con l’impegno per la promozione di Scuola-Città Pestalozzi, che viene pensata per dare un contributo al rinnovamento della scuola italiana, tradizionalmente autoritaria e centralistica, immettendovi un sano spirito democratico che porti ad un reale coinvolgimento dei bambini e ad un apprendimento di tipo collaborativo. Il promotore dell’esperienza Ernesto Codignola deve però scontrarsi fin dall’inizio con ostacoli burocratici di ogni tipo e con la tiepidezza – che si trasforma talvolta in vera e propria ostilità – del Ministero della Pubblica Istruzione, che alla fine si limita ad accordare il riconoscimento della “differenziazione didattica”. Il desiderio codignoliano di poter costruire una rete scuole-città abortisce quindi fin dall’inizio, visto che anche un iniziale tentativo di collaborazione con la scuola di San Gersolé non aveva dato i frutti sperati, tanto che Maria Maltoni che

negli anni iniziali fa parte dell'organismo direttivo di Scuola-Città Pestalozzi se ne allontana ben presto.

L'unica esperienza a cui si riesce a dar vita è quindi quella del quartiere Santa Croce, dove vive ancora oggi. La stessa ubicazione fisica della scuola non è senza significato: il quartiere è nell'immediato dopoguerra sede delle peggiori degenerazioni sociali, dalla prostituzione, al mercato nero, alla delinquenza giovanile e la decisione di costruirvi una scuola innovativa ha un indubbio significato politico e civile, come peraltro ha ricordato lo stesso Tristano Codignola (1977, 168; per questa caratterizzazione "civile" della scuola fiorentina cfr. anche Laporta, 1960, XC). La scuola viene quindi vista come uno strumento per cercare di ripristinare una vita normale fondata sui valori della convivenza civile e per combattere i mali sociali. Lo stesso Ernesto Codignola tiene a precisare fin dall'inizio la motivazione "civile" alla base dell'istituzione della scuola: «La sua apparizione fra le rovine ancora fumanti di Firenze ha simboleggiato la ferma volontà del popolo italiano di risorgere a nuova vita e di riprendere la missione di civiltà che ha caratterizzato i periodi più luminosi della sua storia» (Codignola, 1950, 407).

Il carattere civile, in effetti, alimenta la realtà di Scuola-Città, che si presenta come originale esperienza di educazione popolare ma che al contempo contribuisce anche all'approfondimento del rapporto tra ideologia e pedagogia, contribuendo alla elaborazione di una pedagogia laica, come ha ben messo in evidenza Franco Cambi: «Una triplice identità – o una triplice funzione – sta alla base dell'esperimento di Scuola-Città Pestalozzi, anzi, sta inscritta proprio nelle sue origini. Quella di essere un'«esperienza di educazione popolare»; quella di essere stata un momento – consapevole e deciso – del risveglio civile dell'Italia tra '44 e '45, tra Liberazione e dopoguerra; quella di essere – e di esserlo stata in modo ininterrotto – un laboratorio di pedagogia e di pedagogia laica in modo specifico» (Cambi, 1996, 134).

Questa esperienza, fra l'altro, ci pare di poter dire, rappresenta emblematicamente la cifra peculiare della pedagogia fiorentina, orientata da una evidente laicità, lontana però da ogni settarismo e da un marcato impegno etico e politico orientato a promuovere una vera e propria pedagogia dell' "emancipazione". Molti sono gli studiosi che danno un contributo in questa direzione nel corso degli anni Sessanta e Settanta, da Antonio Santoni Rugiu a Filippo Maria De Sanctis, Lydia Tornatore, Leonardo Trisciuzzi, Gastone Tassinari, Domenico Izzo, Mario Valeri, Demiro Marchi, Idana Pescioli (Cambi, 2006).

### *Sapere pedagogico e coraggio dell'utopia*

In questo contesto, nella prospettiva di una testimonianza che spero possa essere di una qualche utilità, si staglia la figura di Tina Tomasi, che mi è stata maestra nel Magistero fiorentino negli anni a cavallo tra Sessanta e Settanta, avendo io studiato in via del Parione dal 1969 al 1973, laddove, peraltro, ho avuto la fortuna di avvalermi anche dell'insegnamento di Mario Alighiero Manacorda, come avrò modo di scrivere di seguito.

Tina Tomasi mi ha avviato agli studi storici educandomi ad un chiaro razionalismo critico, alla base di un pensiero divergente che consente di andare oltre l'esistente per progettare scenari altri. La ricerca storica, in questo caso, è messa al servizio di un impegno politico ed etico, teso a disvelare la "storicità" dell'essere umano e dello stesso processo educativo. Tale consapevolezza è alla base del mio successivo impegno di pedagogo, teso a studiare la prima e la seconda infanzia viste come stagioni essenziali per promuovere eguaglianza tra i futuri cittadini e dunque per coltivare la democrazia.

A ciò concorre, evidentemente, l'attenzione per le *Ideologie libertarie*, che Tina Tomasi (1973) nutre in maniera originale ed in cui mi coinvolge nel momento della scelta dell'argomento per la tesi di laurea. Personalmente, in effetti, avevo in mente un lavoro su *Mario Alicata e la scuola media unica*, su cui avevo già fatto una ricerca per una tesina necessaria per un esame. Al riguardo avevo già accumulato molto materiale e schedato le annate de *L'Unità* dal 1955 al 1962. Nonostante ciò fui molto attratto dalla proposta di Tina Tomasi di studiare la figura di Gracco Babeuf, anche in virtù del fatto che avevo già fatto ricerche sul tema per esami con Carlo Francovich e la stessa Tomasi. Ecco quindi che la mia tesi di Laurea viene intitolata a *Gracco Babeuf e l'educazione dei figli*, con una attenzione particolare per l'educazione concepita illuministicamente come strumento per la promozione dell'eguaglianza

In questo modo maturo interesse per le ideologie libertarie – in effetti un capitolo del libro di Tomasi sarà dedicato a Babeuf – unitamente alla convinzione che il sapere pedagogico deve alimentarsi del coraggio dell'utopia (Tomasi-Genovesi, 1985) e della consapevolezza del bisogno della imprescindibile presenza dell'intenzionalità nel processo educativo. Anche per questo Tina Tomasi propone di utilizzare la categoria della ideologia in una prospettiva euristica, partendo da una concezione positiva della vita che pone anche a fondamento di una educazione libertaria ed antiautoritaria ma anche comunitaria. Un tale modello educativo si fonda, evidentemente, su una concezione fortemente positiva dell'uomo e fondante per una pedagogia emancipatrice che non si limita a prendere atto della realtà esistente, ma si impegna intenzionalmente e razionalmente per trasformarla. A tale proposito Giovanni Genovesi (1994, 144) scrive giustamente: «l'unica possibilità di fare educazione e di fare un discorso sull'educazione è quello di esercitare una costante critica all'ideologia, una critica a tutto ciò che è sovrastruttura, per affrontare la realtà nella sua globalità». L'impegno del pedagogo, in effetti, non può consistere in un ridimensionamento ragionieristico dell'esistente, bensì in un impegno progettuale che miri a migliorare la realtà, con l'apporto costante di valori di riferimento intesi come ideali regolativi.

Tale tensione progettuale positiva è ciò che caratterizza il sapere pedagogico, che deve alimentarsi del coraggio dell'utopia, in grado di consentirle di divenire la «scienza del da farsi». La progettazione pedagogica si caratterizza, per molti versi, come progettazione utopica, in quanto parte dall'analisi della realtà fattuale, impregnata dagli aspetti antropologico-culturali che la contraddistinguono, per prospettare l'acquisizione di saperi e competenze in grado di migliorare gli esseri umani e la società più in generale.

L'utopia, pertanto, ed il coraggio di avvalersene, debbono orientare il sapere pedagogico, progettuale ed orientato al futuro eppur consapevole della sua storicità e della impossibilità di raggiungere completamente tutti gli obiettivi di cui ci si propone il raggiungimento. È in effetti impensabile poter realizzare compiutamente e completamente tutti gli obiettivi ideali a cui guardiamo. Ciò significherebbe, in qualche modo, l'arresto definitivo della storia e la fine dell'esistenza degli uomini.

Ciò detto, d'altra parte, occorre avere chiaro che il processo formativo è da concepire come sempre aperto e problematico e "intenzionato". Esso, infatti, deve tendere sempre verso un traguardo, un "ideale regolativo", declinato, evidentemente, in obiettivi specifici ed intermedi, in maniera da poterne verificare il raggiungimento, anche parziale. Ecco perché il professionista dell'educazione deve avere – sempre e comunque – il "coraggio dell'utopia", proprio per non lasciarsi condizionare da prospettive deterministiche e per poter pensare sempre mondi "altri", migliori di quello in cui viviamo. Ciò non significa, peraltro, precludersi la possibilità di monitorare continuamente il processo formativo, in maniera da verificarne il successo insieme a coloro che apprendono e che lo costruiscono.

Anche sulla base di questa iniziale formazione storica, che mi ha fortemente convinto della storicità dell'educazione e dell'essere umano, sono anche convinto che l'intenzionalità si caratterizza come forma mentis del professionista dell'educazione, che fa della cura e della regia le strategie fondanti del suo operare. Ovviamente, al riguardo, occorre fare attenzione anche alle convenzioni linguistiche, che poco interessano – in qualche caso anche giustamente, perché non è il caso di cercare legittimazione per mezzo di un linguaggio criptico e corporativo – alla pedagogia, ma che in taluni casi possono creare equivoci. Occorre in altri termini che noi esaltiamo la cura come categoria dell'educativo, evidenziando il suo contributo alla conquista dell'autonomia da parte del soggetto. Il professionista dell'educazione, allora, deve avere cura del soggetto, ma mai prendere in cura il soggetto. È questo un limite del vocabolario – ma anche dell'agire che, ovviamente, ne è la fonte – degli operatori sociali: l'atto iniziale del loro impegno professionale viene solitamente definito «presa in carico». Francamente mi pare inaccettabile, proprio perché accentua la dipendenza del soggetto "trattato" rispetto al professionista che, al contrario, deve avere come scopo prioritario quello dell'autonomia della persona con cui lavora. Il maestro più bravo per dirla in estrema sintesi, è colui che sa rendersi inutile.

Questo non significa, peraltro, sottovalutare il ruolo di mentore del professionista dell'educazione nei confronti dell'educando. Molto probabilmente è però più opportuno rappresentarlo come un "regista" piuttosto che come una "guida", ad evitare possibili equivoci che potrebbero insorgere. Questo anche alla luce del fatto che il sapere pedagogico è un sapere squisitamente progettuale e proprio per questo punta alla elaborazione di modelli o, comunque, di mete ideali. Il processo formativo, sempre ed in ogni caso, presuppone una concezione della vita e dell'uomo, come è dato vedere anche nella storia dell'educazione, dove si sono succeduti diversi "modelli" di uomo: dall'

“uomo di natura” roussoiano, all’ “uomo onnilaterale” marxiano, all’ “uomo democratico” deweyano e molti altri ancora.

È chiaro che il prefigurare tali modelli presuppone la intenzionalità dell’educatore ed il rigetto di un relativismo culturale assoluto che, alla fin fine, sembra anche negare qualsiasi possibilità di categorizzazione. Altrettanto evidente è che il lavorare per la promozione di un uomo onnilaterale e democratico – come a noi pare giusto – non significa in alcun modo imporre un modello. Anche perché, come la realtà ci ha insegnato più volte, è impossibile – oltre che ingiusto – imporre un “modello”, che ognuno deve invece condividere ed elaborare come proprio, concorrendo alla sua costruzione. Allo stesso modo palese, proprio per l’innervatura utopica del sapere pedagogico, è che occorre anche presentare e ricercare mondi “altri” – anche da un punto di vista tecnico e professionale – e dunque non accettare supinamente l’esistente, dandone per scontata la persistenza nei secoli.

### *Umanesimo marxiano e Personalismo laico*

Nella prospettiva della testimonianza, che questo scritto è venuto assumendo, mi pare giusto ricordare anche il contributo che alla mia formazione ha dato l’insegnamento di Mario Alighiero Manacorda, che è stato al Magistero fiorentino nel 1971 e nel 1972. Di quel periodo ricordo l’impegno sui testi marxiani, con l’aiuto di un giovane Franco Cambi che gli faceva da assistente e con cui ho avuto la ventura di frequentare un seminario. Rammento, in effetti, l’apporto di entrambi, quando ci invitavano ad una analisi filologica dei testi. In particolare ricordo una lezione di due ore durante la quale Manacorda ci tenne su due righe della *Ideologia tedesca*, aiutandoci, in questo modo, a conoscere e ad apprezzare la dimensione “umanistica” del marxismo, esplicitata fin dagli scritti giovanili marxiani e – appunto – dall’ *Ideologia tedesca*.

Nel nostro paese la lettura pedagogica di Marx, realizzata all’inizio degli anni Sessanta, proprio da parte di Mario Alighiero Manacorda, avrebbe consentito di valorizzare assai più di quanto non sia stato fatto quello che può essere definito l’ “umanesimo marxiano” e l’interesse per i valori legati alla persona. Lo stesso studioso lo ha sottolineato esplicitamente affermando in un importante convegno fiorentino: «Anche alla mia lettura risultava un Marx straordinariamente sensibile ai problemi della persona umana» (Manacorda, 1987, 78). In effetti le letture dei classici del marxismo di quegli anni – scrive giustamente Giorgio Bini (2001, 285) – «riguardarono prima di tutto la questione filosofica e pedagogica dell’ *onnilateralità* dell’uomo (della persona) come conquista finale di un processo di liberazione dal lavoro diviso. L’ *onnilateralità* valeva anche come principio regolativo».

La finalità educativa indicata dal marxismo, infatti, viene individuata prioritariamente nella costruzione dell’uomo onnilaterale (Manacorda, 1966) poi meglio specificato da Antonio Gramsci nell’ uomo rinascimentale leonardiano. «L’uomo moderno – scrive, infatti, quello che possiamo definire il più significativo studioso italiano del Novecento, in una lettera alla moglie del

1932 – dovrebbe essere una sintesi di quelli che vengono ipostatizzati come caratteri nazionali: l'ingegnere americano, il filosofo tedesco, il politico francese, ricreando, per dir così, l'uomo italiano del rinascimento, il tipo moderno di Leonardo da Vinci divenuto uomo-massa o uomo collettivo, pur mantenendo la sua forte personalità e originalità individuale» (Gramsci, 1965, 654). Gramsci è fortemente convinto della ipotesi dell'uomo leonadiano, tanto che, nella medesima lettera, ricorda alla moglie che a questo nome avevano pensato per il figlio che poi, invece, avevano chiamato Delio.

È appunto questa lezione marxianamente "umanistica" che mi ha indotto da sempre a riconoscere e ad apprezzare quello che in quegli anni veniva definito il rapporto tra struttura e sovrastruttura, che io ho sempre concepito in una prospettiva dialettica allora non scontata, visto l'approccio deterministico dei molti che allora assegnavano esclusiva priorità al fattore economico-strutturale. Ciò mi ha portato a maturare una costante attenzione per il tema della persona, delle sue emozioni e dei suoi affetti, storicamente sottovalutati da una cultura laica volta a privilegiare unicamente la dimensione sociale.

È vero, in effetti, che l'attenzione per il tema della persona è stata storicamente appannaggio, in Italia, della cultura cattolica; questo è tanto più vero per l'ambito pedagogico, dove il personalismo "cattolico" ha alimentato per molti decenni il pensiero di pedagogisti illustri ed accademicamente autorevoli. Solo più recentemente, con gli anni Settanta, abbiamo assistito ad un processo progressivo di laicizzazione, che ha consentito il superamento del carattere eminentemente metafisico del personalismo.

Ciò ha portato anche ad una problematizzazione della nozione di persona, fino ad allora collocata in una prospettiva esclusivamente metafisica ed anche al dialogo con altre filosofie antropologiche contemporanee. Queste ultime, in effetti, a cominciare dal marxismo e dall'empirismo, hanno promosso un approfondimento del concetto di persona, che ha posto con forza la questione del soggetto e della sua costruzione ed autodeterminazione.

Anche per questo, quindi, non mi sembra contraddittorio il voler lavorare per la costruzione di un personalismo laico, che tenga al superamento di ogni prospettiva di tipo metafisico e valorizzi invece la soggettività della persona, la cui formazione avviene nel contesto sociale e secondo un approccio cooperativo e riflessivo.

Un contributo significativo in questa direzione, peraltro, è venuto dalla pedagogia, sempre più scienza operativa e storico-fenomenologica piuttosto che metafisica nella prospettiva onto/deontologica. Ciò ha comportato l'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto al "farsi" della persona ed alla responsabilità che in questo processo hanno il soggetto e le professionalità intenzionalmente educative. La prospettiva auspicabile, quindi, è allora quella di un personalismo costruzionistico laicamente inteso, che esalti il significato del soggetto e dei valori che questi elabora e costruisce nell'interazione sociale con le altre persone. Questo perché – come ha scritto Franco Cambi (1999, 89) – la persona (intesa come individuo-persona) è costruzione, assunzione di un

progetto (anche di un non-progetto) e sua "esecuzione" nella identificazione di sé. La persona è processo orientato alla costruzione di sé e quindi di un universo assiologico. Così la persona non manifesta valori, ma li fa, li produce. È proprio per questo suo essere il nucleo genetico costruttivo dell'essere-uomini essa ha valore, deve avere valore e va dichiarata inviolabile». Il ruolo della pedagogia è evidentemente essenziale perché «questo processo di costruzione di sé è un processo formativo. Anzi, è la forma più alta e significativa di un processo formativo, la più squisitamente propria di tale processo. Processo che è autoformativo e che lega la persona sia alla formazione, sia alla sua forma più alta: quella individuale e autogestita del soggetto-individuo» (ivi, 90).

La elaborazione di una concezione laica della persona pone nuove responsabilità alla pedagogia, proprio perché solo una prospettiva "aperta" di educazione può favorire la costruzione del soggetto-persona secondo una logica processuale. Questo significa che la stessa formazione non può essere concepita come semplice apprendimento o addirittura inculturazione, ma deve al contrario essere pensata come un «processo di costruzione dell'io-persona, in quanto pone il soggetto davanti alla libera edificazione del proprio progetto e davanti al confronto dialettico (che implica correzioni e integrazioni) con quelli degli altri, in un lavoro di scambio e di ricostruzione tendenzialmente infinito. Ma è proprio questo processo che alimenta e costituisce la persona in senso laico: come personalità, ovvero soggetto che si è dotato di senso e che intorno a quel senso si riconosce e si costruisce» (Cambi, 1992, 150).

La ricerca pedagogica appare quindi essenziale in questo percorso, per il contributo di tipo ermeneutico che può dare a studiare la questione del soggetto, da indagare, peraltro, anche con un rinnovato approccio empirico, che appare ormai imprescindibile quando ci si occupa del soggetto e delle problematiche che gli sono connesse. In particolare per quanto riguarda l'impegno della pedagogia a sostegno della formazione e dello sviluppo del soggetto. Un interesse, quello pedagogico, non certamente settorializzato, come accade per qualcuna delle altre scienze umane, ma invece teso a valorizzare l'uomo nella sua integralità e complessità, con la esplicita consapevolezza del suo essere sempre in divenire, in una prospettiva formativa ed autoformativa di trasformazione. È appunto questo il fine stesso della pedagogia, che ne promuove la ricerca e la costruzione con un apporto teoretico, ma anche con un significativo contributo "tecnico", per favorire la costruzione di un sapere personale nuovo e riflettuto.

### *Bibliografia*

- G. Bini, *La lettura pedagogica di Marx*, in A. Semeraro (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo*. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda, La Nuova Italia, Milano, 2001, pp. 281-293.
- L. Borghi, *Educazione e politica*, in "Scuola e Città", 3, 1980.
- F. Cambi, *La "Scuola di Firenze". Da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982.

- F. Cambi, *Temi e problemi del personalismo*, in "Nuova Ipotesi", 2, 1992, pp. 143-163.
- F. Cambi, *Attivismo, sperimentalismo, democrazia. Per una identità pedagogica di Scuola-Città Pestalozzi*, in "Scuola e Città", 3, 1996, pp.134-139.
- F. Cambi, *La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia*, in Aa.Vv., *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores D'Arcais*, Agorà Edizioni, La Spezia, 1999, pp.85-93.
- F. Cambi, *La pedagogia teorica a Firenze da Codignola a oggi: diacronia e sincronia*, in G. Di Bello (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, Teorie, professionalità*, Firenze University Press, Firenze, 2006, pp. 81-89.
- E. Catarsi, *Ideologia e pedagogia nel secondo dopoguerra*, in F. Cambi (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Firenze, Le Lettere, 1998, pp. 431-447.
- E. Codignola, *La Scuola-città Pestalozzi*, in "Scuola e Città", 10, 1950, pp. 407-414.
- T. Codignola, *Il tempo pieno a "Scuola Città Pestalozzi"*, in "Scuola e Città", 4, 1977.
- G. Genovesi, *Ideologia, utopia e ricerca storico-educativa*, in F.Cambi-S.Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 135-157.
- A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di Sergio Caprioglio e Elsa Fubini, Einaudi, Torino, 1965.
- R. Laporta, *La Scuola-Città Pestalozzi*, in Aa.Vv., *Prospettive e problemi dell'educazione. Studi in onore di Ernesto Codignola*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.
- M.A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966.
- M.A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, in G.Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Firenze, Le Monnier, 1987, pp. 67-93.
- D. Ragazzini, *Tra americanismo e pedagogia. Rileggendo il dibattito del dopoguerra*, in "Riforma della scuola", 8-9, 1976.
- D. Ragazzini, *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*, Napoli, Liguori, 1987.
- T. Tomasi, *Ideologie libertarie e formazione umana*, Firenze, la Nuova Italia, 1973.
- T. Tomasi, G. Genovesi, *L'educazione nel paese che non c'è*, Napoli, Liguori, 1985.

# Una scuola di democrazia e di laicità

*Giacomo Cives*

Nutro viva riconoscenza per la “scuola fiorentina” di pedagogia per quanto mi ha insegnato, per le lotte che mi ha consentito di condurre insieme ad essa per la riforma democratica della scuola, per gli stimoli e le occasioni che mi ha dato di sviluppare motivi di studio e di ricerca. Anche se allo scopo credo sia opportuno distinguere, al fine di meglio identificare i positivi apporti che ho ricevuto, tre aspetti o momenti.

In primo luogo porrei quello della “scuola di Firenze” *in senso stretto*, dei vari pedagogisti operanti nel Magistero di Firenze, e soprattutto di Lamberto Borghi, maestro e guida della pedagogia democratica, sviluppata all’insegna dell’approfondimento e dell’integrazione del pensiero di John Dewey, e della fondazione di una nuova storiografia pedagogica, sottratta alle falsificazioni retoriche, all’insegna dell’insegnamento di Gaetano Salvemini.

Secondo aspetto: la “scuola di Firenze” va considerata e si è proposta nel senso del bel libro ad essa dedicato da Franco Cambi (Cambi, 1982), testo che ho più volte adottato nei miei corsi universitari, riscontrando il vivo interesse dei miei allievi. La “scuola fiorentina” del Magistero appare allora come il *centro di coagulo e propulsione* di tutto un movimento per il rinnovamento scolastico che si è battuto contro incrostazioni conservatrici per una scuola veramente di tutti, valorizzatrice il più possibile delle potenzialità di ognuno nella positiva saldatura e nel reciproco potenziamento dell’individuo e della società. In questo movimento confluivano forze editoriali, associative, universitarie, politiche, sindacali, di partecipazione scolastica e civile di tutto il paese, rispetto alle quali il Magistero di Firenze si poneva come luogo e occasione di rilancio e di incontro.

Il terzo momento è quello dell’attività di ricerca pedagogica del Magistero di Firenze divenuto Facoltà di Scienze della Formazione *dagli ultimi decenni del secolo scorso ad oggi*. Questa attività di studio e ricerca, come ha scritto Franco Cambi, che ne è stato appassionato e inventivo animatore, ha mirato a porsi “sulle orme dei maestri verso nuove frontiere”, senza voler quindi dimenticare il “modello laico-progressista, deweyano e democratico” da cui proveniva (Cambi, 2010, p.24). Un’operazione per la verità non facile in un paese in cui la carica riformatrice si andava spegnendo e sul quale calava un’aria pesante di restaurazione. In questo periodo, sempre all’insegna della laicità, criticità e ispirazione democratica, la “scuola di Firenze” si è andata comun-

que confrontando con originalità e acutezza con molti temi e ambiti nuovi ed è stata di stimolo coi suoi dibattiti, coi suoi convegni, con le sue pubblicazioni alla ricerca e al dialogo per tanti studiosi, me compreso.

\* \* \*

Ma veniamo al punto di partenza della mia esperienza. Conseguita l'abilitazione magistrale sostenni e vinsi, ponendomi nei primi posti, il primo concorso magistrale bandito nel dopoguerra. La mia preparazione si era fondamentalmente basata sulle *Lezioni di didattica* di Giuseppe Lombardo Radice (Lombardo Radice, 1913) e *Le "scuole nuove" e i loro problemi* di Ernesto Codignola (Codignola, 1954).

Lombardo Radice, Codignola: due autorevoli pedagogisti gentiliani che avevano preso parte attivamente alla riforma del 1923, ma che se ne erano progressivamente staccati, delusi dai suoi esiti autoritari e illiberali, giungendo progressivamente, Lombardo Radice prima, Codignola più tardi, a posizioni antifasciste e di rifiuto dell'autoritarismo sempre più rozzo e pressante del regime. Come ha osservato Massimo L. Salvadori (Salvadori, 1967, p.49) "i Codignola si sentirono respinti sia dal fatto che l'auspicata serietà degli studi fosse compromessa da concessioni che, caduto Gentile, trovarono espressione nel ministro Fedele sia dalla disillusione rappresentata dal Concordato sia dalla politicizzazione che sempre più apertamente il regime impose alla scuola; educatori come i Lombardo Radice, non fascisti ma convinti della bontà della riforma, furono portati da avvenimenti come il delitto Matteotti alla convinzione che nessuna collaborazione potesse darsi ad una attività di governo nefasta".

Le *Lezioni di didattica* mi avevano appassionato per la loro concreta adesione ai problemi della scuola e insieme per il loro riferimento ad un impegnativo orizzonte di teoria e di cultura. Dunque senso della realtà e idealismo critico che avevano saputo recuperare contro la mistica nullificante dell'Atto la concretezza dell'individuo e del suo ambiente di vita, riducendo l'idealismo ad una istanza metodologica di crescita e di emancipazione della personalità di ognuno. In seguito ho studiato sempre più l'apporto del pedagogista catanese, rifiutato dai fascisti per il suo essersi collocato dopo il 1924 all'opposizione di una scuola e di un sistema politico caratterizzati sempre più da una scelta di autoritarismo e di violenza, e trascurato a torto dopo la liberazione nel ricordo della sua partecipazione attiva alla riforma Gentile. Ho scritto vari studi su di lui, ricordando i suoi meriti, e facendolo oggetto di vari corsi universitari.

Ma il libro di Codignola sull'attivismo mi aveva entusiasmato per la sua rivoluzionaria proposta dell'educazione nuova: dopo il pesante autoritarismo, il conformismo e la retorica delle scuole fasciste della mia formazione, di cui avevo sofferto la pesante imposizione, ecco le scuole attive permeate di spirito democratico, aperte alla cooperazione, all'autogoverno, alla valorizzazione della personalità degli allievi inseriti in un libero e collaborativo contesto sociale, e al contributo positivo delle nuove scienze sociali, dalla psicologia alla sociologia. E al centro del movimento ecco la figura e il pensiero di John

Dewey, cui Codignola dedicava, com'è stato notato, almeno trenta pagine, il filosofo e pedagogista forse più grande della democrazia moderna, promotore di una libera e continua valorizzazione costruttiva dell'esperienza, orientata allo sviluppo graduale di una umanità sempre più emancipata, più giusta, libera e solidale.

Da allora la lezione deweyana, via via più approfondita, è stata un riferimento assiduo e decisivo per la mia vita. E così ad esempio nel mio insegnamento all'università ho proposto e commentato più volte testi come *Democrazia e educazione*, accolti dagli studenti con grande interesse.

Allora Lombardo Radice e Codignola: ecco due veri e importanti caposcuola della pedagogia del Novecento, operanti nei due Magisteri di Roma e Firenze primigeni e più di rilievo, riformati e aperti anche ai maestri maschi dalla riforma Gentile, divenuti Facoltà nel 1935, e intelligentemente e con gran cura studiati rispettivamente da Furio Pesci, mio impegnato allievo e successore alla Sapienza (Pesci, 1994), e da Antonio Santoni Rugiu e suoi collaboratori (Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, 1980; Di Bello, Federighi, Mannucci, Pizzitola, Santoni Rugiu, 1984).

Nei loro testi è stata ben messa in rilievo la questione della tormentata e difficile identità che ha accompagnato la storia del Magistero: super-istituto magistrale o doppione della Facoltà di Lettere e Filosofia? scuola pratica e di promozione professionale, sia pure di impegnativo livello, degli insegnanti o autentico e autonomo centro di ricerca? Credo che queste perplessità siano più che legittime. Meno però per un caso: quello della pedagogia. Maestri come Lombardo Radice e Codignola seppero rendere i Magisteri di Roma e di Firenze vere Facoltà di Pedagogia, dando notevole dignità e non sul solo piano nazionale a questa disciplina sempre bistrattata e guardata con sospetto, sviluppando il suo livello teorico come quello dell'esperienza della viva scuola, criticamente ispirata e vagliata, e portata avanti dagli animosi maestri – scolari.

\* \* \*

Risiedendo a Roma col diploma magistrale (e già insegnavo nella scuola elementare), era naturale che proseguissi gli studi nella Facoltà di Magistero capitolina. Lì divenni appassionato allievo di Franco Lombardi, docente allora di storia della filosofia, che poi mi chiamò a svolgere (il mio primo ingresso nell'insegnamento universitario) l'attività di "incaricato di esercitazioni". "Socialista senza tessera", reduce dai suoi studi in Germania in particolare sulla Sinistra hegeliana, sostenne col suo radicale realismo e naturalismo la mia completa rottura con le ingannevoli seduzioni dell'attualismo, rivelatesi sostanzialmente conservatrici, retoriche e autoritarie. Nella prospettiva di un mondo democratico di uomini liberi e operosamente collaborativi, Lombardi prospettò con calore il valore di Dewey come il più organico e autorevole filosofo e pedagogista della democrazia, confermando il mio impegno per lo studio del teorico dello strumentalismo, destinato a divenire come ho detto lo stimolante punto di riferimento fondamentale per tutta la mia vita.

Intanto i miei studi, anche per l'influsso della mia esperienza di insegnante e per un mio bisogno di concretezza, si spostavano, ma senza rotture e con mai smentita continuità, dalla filosofia alla pedagogia. Così collaborai a lungo col pedagogista che al Magistero era succeduto a Lombardo Radice e che era allora il più autorevole sulla scena pedagogica universitaria romana, Luigi Volpicelli.

La pedagogia alla Facoltà di Lettere e Filosofia della "Sapienza" di Roma era intanto in piena crisi dopo la grande straordinaria esperienza di Antonio Labriola e Luigi Credaro, e riprenderà slancio più tardi solo con la chiamata nel 1962 di Aldo Visalberghi, eminente seguace e studioso di Dewey specie per il versante epistemologico e scientifico, col quale poi, chiamato nel 1975 ad insegnare dall'Università di Bari alla sua Facoltà, ho positivamente collaborato, unito da comuni ideali civili e orientamenti culturali. Era partecipe proprio di quella "scuola di Firenze" in senso lato a cui prima ho accennato, raccordo delle forze impegnate nella riforma della scuola in senso laico e democratico. Chiamato dal Preside della Facoltà, nel quadro di un convegno sulla storia della sue "grandi scuole", ho nel 1994 ricostruito le fila di quello storico rilevante insegnamento di pedagogia, da Labriola a Credaro a Visalberghi (Cives, 1994).

Già collaboratore di Bottai nella redazione della Carta della Scuola, "provenendo", come ha scritto Pesci, "da un'esperienza assai varia di pubblicista", Luigi Volpicelli "pedagogista atipico, portò nel Magistero una cultura di matrice inizialmente gentiliana, impregnata tuttavia di un forte interesse per la storia della scuola nella sua concretezza, un interesse orientato in modo polivalente, ricco di suggestioni originali derivate dalla letteratura, dalla storia, dalla sociologia" (Pesci, 1994, p.86). Più che un teorico, fu un organizzatore culturale, costituì all'interno del Magistero romano praticamente, nel suo istituto, una Facoltà di Scienze dell'Educazione *in nuce* istituendo varie nuove cattedre specialistiche pedagogiche, tra cui quella di didattica per la quale mi affidò l'incarico, curò per i suoi "Problemi della pedagogia" numeri monografici con puntuali ricognizioni sulle pedagogie e scuole straniere, aprì la ricerca educativa sui nuovi mezzi della comunicazione, dalla radio al cinema. Per lui a ragione Catalfamo parlò di "pedagogia della cultura", come quella direi di Lombardo Radice era stata una "pedagogia della scuola", ma non solo di quella. Coll'insegnamento di Volpicelli, vitalissimo e fattosi sempre più umanistico e aperto alle realtà nuove, ho, come ho già detto, attivamente collaborato, muovendomi su terreni diversi e stimolanti.

\* \* \*

Ma il mio cuore batteva particolarmente per la "scuola fiorentina" e per quello che rappresentava, particolarmente caratterizzata dalla proposta dirompente e innovatrice del nuovo pensiero americano di Dewey per una educazione emancipatrice di uomini liberi operanti per una società di libertà. E delle opere appunto di Dewey si era fatto con la sua casa editrice fiorentina La Nuova Italia curatore e diffusore Ernesto Codignola che era divenuto sosteni-

tore del suo pensiero e si era dedicato con forza all'impegno della ricostruzione di un sistema educativo autenticamente laico e democratico operante nel quadro e nella prospettiva di una società liberata. Codignola aveva sostenuto, come ha ricordato Borghi (Borghi, 1960, p.XXX), che "la scuola attiva non può fiorire e prosperare se non in un'atmosfera di libertà che dobbiamo difendere, in tutte le manifestazioni della vita", e che l'attivismo "non è un problema puramente didattico, ma prima di tutto è un problema sociale".

Io non ho conosciuto personalmente Lombardo Radice (era scomparso nel 1938) e neppure Codignola. Ma subito dopo la morte di quest'ultimo (avvenuta nel 1965) sono stato chiamato a consultare il suo Archivio conservato nella sua casa, per redigere un saggio per un numero monografico di "Scuola e Città" dedicato a Codignola sull'Ente di Cultura fondato, diretto e in un secondo momento anche presieduto da E. Codignola. L'Ente aveva avuto la delega dallo Stato per la gestione delle scuole rurali in località isolate e sperdute della Toscana, dell'Emilia e della Romagna, nel quadro di quella pagina generosa della storia delle scuole degli "enti delegati". Per quella ricerca, che condussi con la richiesta rapidità e con risultati che furono molto apprezzati, ebbi il piacere di conoscere la signora Anna Maria Codignola e di ammirare le grandi capacità organizzative del pedagogo del Magistero di Firenze (cfr. Cives, 1967).

A margine per la verità vorrei ricordare che anche Lombardo Radice ebbe un ruolo di introduzione in Italia del pensiero di Dewey, sia pur preliminare e pionieristico, pubblicando per Battiato già nel 1915 la sua *Scuola e società* (col titolo *La scuola e la società*) e compilando e facendo compilare dai suoi allievi vari articoli su di lui, anche se limitati a evidenziare soltanto o specialmente i suoi meriti didattici (cfr. Cives, 1983, pp.57-94). E per gli "enti delegati" si prodigò come "consigliere scolastico" per l'ANIMI (cfr. Mattei, 2012, specie pp.125-154).

Lamberto Borghi ha magistralmente ricostruito le due fasi del pensiero di Codignola, con obiettività e penetrazione, quella attualistica, in cui Codignola si era particolarmente impegnato per il problema della formazione degli insegnanti e l'istituzione dell'Istituto Magistrale, e quella della lotta per la democrazia nella scuola e nella società, col lancio di Dewey, e l'emancipazione dell'educazione rinnovata dalle ipoteche confessionali e conservatrici.

Nella maturazione di questo secondo periodo Borghi vedeva l'influsso della fondazione di Codignola, con la signora Anna Maria, della scuola-città Pestalozzi, istituzione progressiva, aperta a Firenze subito dopo la liberazione (cfr. Laporta, 1960). Altri (cfr. specie Spini, 1960; Cirri, 1967) hanno messo in rilievo per la maturazione di Codignola, contrario al Concordato di Mussolini, l'incidenza dei suoi importanti studi pluriennali sul Giansenismo, impegnato a difendere tra Settecento e Ottocento il motivo dell'"autonomia della coscienza" da sopraffazioni ecclesiastiche controriformiste, non senza influssi sul nostro Risorgimento e su (particolarmente cari a Codignola) Lambruschini e Capponi: in questi studi si sviluppava un motivo di interesse religioso non conformistico, che l'aveva sostenuto fin dal suo periodo idealistico.

Nella diffusione e nello sviluppo del pensiero di Dewey è poi appassionatamente succeduto nell'insegnamento pedagogico fiorentino Lamberto Borghi, reduce dall'America ove si era rifugiato per le persecuzioni razziali fasciste, e che si era là direttamente incontrato nei suoi studi con lui e coi suoi allievi eminenti, come Kilpatrick. Col suo insegnamento, coi suoi scritti particolarmente attenti al versante etico-sociale, il pensiero e la pedagogia di Dewey si sono diffusi in Italia, insieme a una assidua difesa dal conformismo e dalla retorica, specie a tutela dell'individuo, cui Borghi con la sua speciale sensibilità si potrebbe dire libertaria è sempre stato estremamente impegnato. Così Borghi introduceva a una pedagogia moderna non provinciale, a una storiografia pedagogica attenta al sociale e anche alle forze minoritarie, a una pedagogia, metodologia e sociologia dell'educazione di respiro internazionale.

L'insegnamento di Codignola e di Borghi ha avuto validi collaboratori ed è stato continuato e sviluppato al Magistero di Firenze dal dopoguerra, sotto linea Cambi (Cambi, 2010, p.24), da almeno "cinque 'nuovi maestri': Antonio Santoni Rugiu, Tina Tomasi, Leonardo Trisciuzzi e Filippo De Sanctis, a cui va aggiunta anche Lydia Tornatore. Maestri che a quel modello hanno aggiunto qualcosa di essenziale e originale".

Da tutti loro costituenti nel loro insieme la "scuola fiorentina" di pedagogia in senso specifico del Novecento, ho avuto apporti importanti per la mia formazione e lo sviluppo della mia pedagogia. In particolare con Borghi ho avuto rapporti sempre più calorosi e di affetto.

Valgono allora pienamente anche nei miei riguardi gli effetti esercitati sul panorama educativo italiano, che ha puntualmente rilevato per la "scuola fiorentina" Franco Cambi (Cambi, 1984, p.155) quando ha scritto: "L'opera della 'scuola di Firenze' nell'ambito della cultura del dopoguerra è stata orientata a sprovvincializzare i temi e i metodi del dibattito, a rinnovare autori e problemi, ad offrire, nel settore pedagogico, un aggiornamento ai livelli della pedagogia europea e, in particolare, americana. Ciò è avvenuto attraverso il contatto assai stretto con il pensiero di Dewey, con l'esperienza dell'attivismo, con la filosofia sociale dell'educazione ed ha portato la ricerca pedagogica su un terreno ad un tempo più impegnato e scientifico rispetto a quello 'idealistico' che si chiudeva col '45", segnando appunto il superamento dell'"idealismo pedagogico", della sua "filosofia astratta e speculativa". Anche per me, grazie alla sua lezione incisiva, si apriva un nuovo orizzonte educativo, più moderno, più rispettoso della personalità effettiva degli uomini, più ricordato al sapere culturale e scientifico del mondo e del nostro tempo.

\* \* \*

Ma ho già detto che la "scuola fiorentina" assunse anche un ruolo più ampio; fu il luogo di incontro, di coordinamento e sostegno di molte e diverse forze di orientamento democratico e si potrebbe dire liberal-socialiste e socialiste democratiche, intermedie tra cattolici e marxisti, e pur aperte al dialogo con questi, per le istanze democratiche anche in loro o almeno in gran parte di loro contenute, e per una mediazione costruttiva e riformatrice comune (si

pensi al centrosinistra). Così col pensiero e la lotta dei pedagogisti fiorentini si incontravano, prima nella difesa contro l'invadente confessionalismo, poi nel progetto e nel sostegno della riforma scolastica nel quadro del rinnovamento della società, quelli di pedagogisti di altre sedi, da Raffaele Laporta a Aldo Visalberghi, da Francesco De Bartolomeis a Aldo Capitini, a Giovanni Maria Bertin e altri ancora. I loro scritti e i loro dibattiti erano accolti dalla rivista "Scuola e Città" e dalla editrice "La Nuova Italia", entrambe fiorentine e di fondazione codignoliana. E la loro proposta educativa, che congiungeva il programma di una pedagogia moderna che saldasse laicità e prospettiva democratica, utopia e riforma, visione generale e scienza, filosofia e società, con forte riferimento allo strumentalismo di Dewey, al concreto impegno per il rinnovamento scolastico, si univa in particolare all'azione appassionata della politica scolastica promossa specialmente da Tristano Codignola, figlio di Ernesto, e intanto succeduto a lui alla Nuova Italia, responsabile della sezione scuola del Partito Socialista Italiano.

Un'iniziativa stimolatrice, operante anche su altre forze sociali e politiche. Insieme vi confluiva l'attività dei sindacati scolastici impegnati alla riforma dell'istruzione, come per la scuola elementare lo SNASE, e i movimenti operanti nella viva azione scolastica innovatrice come i CEMEA e il MCE. E naturalmente tanti cittadini, tanti uomini di scuola, tanti altri studiosi aspiranti al rinnovamento della scuola e della società "secondo Costituzione", la Costituzione costruita sulle ceneri del fascismo e nata dalla Resistenza, in una straordinaria prodigiosa cooperazione delle forze politiche postfasciste.

Furono quelli, in cui la "scuola fiorentina" come si è detto fu centro di stimolo e di incontro, anni entusiasmanti di fervore, di battaglie costruttive, di riflessione, di confronto, di iniziativa e di lotte liberatrici, che produssero un vivo rinnovamento della teoria, della storiografia, della metodologia dell'educazione e una serie di importanti riforme scolastiche: si pensi alla scuola media unica, alla scuola materna statale, alla formazione universitaria degli educatori di scuola materna e elementare, all'integrazione degli alunni handicappati nella scuola comune, all'avvio della scuola a tempo pieno. Tempi lontani anni luce dalla depressione presente della condizione della pedagogia e della scuola, piegata in un'involuzione quasi ventennale da un miscuglio politico di populismo, demagogia, aziendalismo, corruzione e restaurazione, nel quadro di una profonda crisi morale e civile.

A quegli anni di appassionate battaglie per un'idea e una pratica nuova di educare presi anch'io parte attiva, ricevendo modelli, stimoli vivificanti e incoraggiamenti dalla "scuola fiorentina" intesa in senso allargato, scrivendo in "Scuola e Città" e per la Nuova Italia Editrice, partecipando ai costruttivi dibattiti di allora, battendomi contro le forze scolastiche e politiche frenanti e immobilistiche.

Un esempio? Gli atti dei due convegni nazionali romani dello SNASE, in cui sono stato fondatore e dirigente del suo Ufficio Studi Nazionale, del 1966 e del 1972, sulla scuola integrata e a tempo pieno da me promossi, li pubblicammo proprio su "Scuola e Città", con introduzione per il secondo dell'allora

direttore Antonio Santoni Rugiu. E proprio con La Nuova Italia pubblicai nel 1966 e poi in edizione allargata un mio libro fortunato che fu di grande sostegno alla lotta per la sua istituzione e il suo sviluppo (Cives, 1967). Anche quella riforma oggi è stata posta invece in sostanziale liquidazione, da parte di politici e amministratori avversi al suo grande valore di progresso.

Grazie dunque agli amici della “scuola di Firenze” e a coloro che insieme ad essa operarono a creare un clima e un ambiente di vivo fervore per la riforma della scuola e a un tempo della società nella direzione di una sostanziale democrazia. Grazie, l’ho detto, per tutto quanto mi diedero, e per le tante occasioni che mi offrirono di operare insieme.

Gli ultimi decenni del Novecento furono però di crisi per la “scuola fiorentina” allargata. Avanzavano l’“antipedagogia”, l’accusa faziosa derivata dal clima della guerra fredda di “americanismo” per varie sue posizioni, la tentazione del massimalismo rivoluzionario contrapposto al “migliorismo” deweyano. Così vari pedagogisti ed educatori misero in crisi le posizioni di adesione al gradualismo democratico che avevano prima sostenuto e misero in difficoltà il fronte unito della democrazia scolastica. Ma alla grande lezione di Dewey che univa aspirazione ideale e aderenza alla lezione dell’esperienza intelligentemente interpretata erano però rimasti fedeli studiosi e innovatori come Laporta e Visalberghi. Borghi, pur aprendosi al confronto più disponibile con Marx, con Gramsci, con Adorno, mantenne esemplare fedeltà al suo maestro Dewey, vedendone e confermandone un sostanziale mai smentito equilibrio, pur dialettico, di emancipazione reciproca e integrazione collaborativa tra individuo e società (cfr. Cives, 2011), seguitando a curarne via via altre sue opere pedagogiche. Io stesso mi trovavo in sostanza nelle loro posizioni, però nulla intanto poteva eliminare lo sconquasso di quelle divisioni, cui com’ho ricordato è seguita di segno inverso la profonda recessione oltre che educativa etica e politica, cui si è aggiunta infine anche quella molto grave economica e finanziaria.

\* \* \*

Siamo così giunti alla fase attuale dell’attività della “scuola pedagogica” dell’Università di Firenze, divenuta da Magistero Facoltà di Scienze della Formazione, ove ai precedenti docenti si sono uniti o si sono sostituiti, con la varietà dei loro interessi e delle loro competenze specifiche, nuovi professori: Carmen Betti, Enzo Catarsi, Alessandro Mariani, Paolo Orefice, Dario Ragazzini, Simonetta Ulivieri...

In particolare ricorderò che fino alla metà degli anni ‘90 hanno insegnato (purtroppo recentemente scomparsi) Antonio Santoni Rugiu e Leonardo Trisciuzzi: il primo con una ricca e riuscita produzione, particolarmente sulla storia sociale dell’educazione e su quella degli insegnanti in Italia, il secondo con un interesse pionieristico per la pedagogia dell’*handicap*, con lavori diffusamente apprezzati. Simonetta Ulivieri si è dedicata allo studio della pedagogia “di genere” ed ha scritto diversi libri sugli insegnanti e sulla storia delle bambine. Va ricordato pure che Ulivieri e Trisciuzzi hanno fondato e diretto

una delle più rilevanti collane pedagogiche d'oggi, "Scienze dell'educazione" presso le Edizioni ETS di Pisa. Carmen Betti ha approfondito aspetti della storia della scuola italiana dell'Ottocento e del Novecento, con particolare riscossa attenzione per le vicende in essa del principio della laicità. Paolo Orefice si è particolarmente dedicato allo studio dell'educazione degli adulti, permanente e continua. Dario Ragazzini ha in special modo ricostruito e analizzato la storia dell'amministrazione scolastica in Italia, mentre Enzo Catarsi si è dedicato soprattutto allo studio della scuola italiana dell'infanzia e elementare e dell'educazione familiare. Alessandro Mariani ha specialmente approfondito l'analisi della filosofia dell'educazione nei suoi indirizzi più recenti. Con tutti loro ho avuto rapporti di amicizia, oltre che collaborativi.

Tra i pedagogisti fiorentini di questo periodo va fatto poi speciale riferimento a Franco Cambi, a me particolarmente vicino, che con il suo spiccato rilievo ha assunto un ruolo di guida e di promozione culturale. Allievo e collaboratore di Lamberto Borghi, Tina Tomasi e Giulio Preti, proveniente da mai smentiti interessi filosofici, Cambi si è caratterizzato, come hanno notato la Giambalvo e Mariani, per "un pensiero raffinato, una mente curiosa, un rigore costantemente mirato e una scrittura attenta", con notevoli qualità umane e intellettuali (Giambalvo e Mariani, 2011, pp.8-9), e una costante fedeltà a una filosofia critica e a una pedagogia democratica. I suoi numerosi studi hanno riguardato soprattutto la filosofia dell'educazione, la pedagogia generale, l'epistemologia pedagogica, la storia della pedagogia, la letteratura per l'infanzia. Senza smentire la lezione di provenienza laica e democratica deweyana, condivisa con i suoi colleghi fiorentini, e volendo restare in continuità con essa, Cambi ha puntato all'elaborazione di "una pedagogia 'per il tempo presente' per quella Società Complessa, del Disincanto, della Globalizzazione e del Postmoderno", com'egli ha scritto (Cambi, 2010, p.24), "in cui siamo radicalmente collocati e che va interpretata (...) guardando al futuro, e a un 'futuro liberato', potremmo dire, e per il soggetto e per la società".

Il gusto del nuovo anima la ricerca di Cambi in chiave fondamentale filosofica ed esplose in una quantità sorprendente di ricerche su temi nuovi, inediti, originali, come si può vedere ad esempio consultando il suo denso volume *L'inquietudine della ricerca* (Cambi, 2011), che vuol essere un consuntivo del suo lungo percorso appunto inquieto di ricerca universitaria, iniziata nel 1972, alle soglie del collocamento a riposo per i limiti di età. In questo caleidoscopio di problemi affrontati Cambi non si smarrisce perché guarda sempre a un'istanza generale di fondo unificante e una prospettiva civile complessiva, appunto democratica. Quella istanza prospettica, filosofica d'insieme, quella visione storica generale che spesso risultano mancanti in tanti centri di ricerca pedagogici d'oggi, sperduti nelle elaborazioni di una tecnologia sofisticata fine a se stessa, in varietà di ricerche, anche raffinate, chiuse in sé e senza riferimento a un orizzonte complessivo.

Per tutte queste ragioni, di grande stima, di condivisione e apprezzamento ho partecipato a tante iniziative culturali della attuale "scuola fiorentina" di pedagogia, collaborando – con entusiasmo, solidarietà e riconoscenza per gli

stimoli di ricerca e lavoro comune offertimi – con Cambi e i suoi colleghi e collaboratori a pubblicazioni (come alcuni libri scritti con lo stesso Cambi), convegni, seminari, volumi di vario autore, periodici come l'importante rivista "Studi sulla formazione" che Cambi ha fondato e dirige. Anche qui, sulla continuità della collaborazione, un esempio. In *L'inquietudine della ricerca* Cambi riporta gli indici dei suoi numeri apparsi dal 1998 al 2010. Ebbene ho costatatato con sorpresa che in 23 numeri ho pubblicato ben 11 saggi e articoli, vari dei quali non ricordavo neppure di aver scritto. Una bella testimonianza di una collaborazione continuata e fedele.

Alle iniziative della "scuola di Firenze" di ieri e di oggi, lo confermo ancora, sono onorato e lieto di aver tante volte partecipato, ricevendone insegnamenti e stimoli alla ricerca e al lavoro comune.

\* \* \*

In conclusione dirò che ritengo che la "scuola fiorentina" d'oggi conservi ancora, in chiave democratica e laica, in questo periodo di involuzione e di crisi la fiducia e la potenzialità della visione prospettica generale e della disponibilità per un impegno civile che saldi democrazia politica e educazione democratica. Fiducia e potenzialità che v'è proprio bisogno ormai di tradurre in operatività concreta avviando, insieme ad altre forze vive e sensibili, la ricostruzione politica, morale, civile e soprattutto educativa necessaria al paese, dopo esser stato ridotto a un così grave stato di prostrazione e rovina.

Questo nella memoria della realizzazione dell'altra ricostruzione, dopo il disastro della guerra e della dittatura, quella degli anni "eroici" in cui l'Università di Codignola e di Borghi si fece guida dell'impegno italiano comune per creare una nuova libera scuola per una società di uomini liberi.

Qui il mio augurio, per un compito molto difficile.

### Riferimenti bibliografici

L. Borghi, *Il pedagogista*, in *Prospettive e problemi attuali dell'educazione. Studi in onore di Ernesto Codignola*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

F. Cambi, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950 - 1975)*, Napoli, Liguori, 1982.

F. Cambi, *Sulle orme dei maestri. Verso nuove frontiere*, in S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze, Florence University Press, 2010, pp.23-27.

F. Cambi, *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*, con introduzione di Epifania Giambalvo e Alessandro Mariani, s.l., Edizione della Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer". 2011.

U. Cirri, *L'attenzione al Giansenismo*, in "Scuola e Città", numero monografico su *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, a. XVIII, n.4-5, aprile-maggio, 1967, pp. 268-272.

G. Cives, *L'attività dell'Ente di Cultura*, in "Scuola e Città", numero mono-

grafico su *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, a. XVIII, n.4-5, aprile-maggio, pp. 273-291, 1967.

G. Cives, *Scuola integrata e servizio scolastico*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, (seconda edizione ampliata 1974).

G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

G. Cives, *La scuola di pedagogia*, in *Le grandi scuole*, Roma, Università degli Studi "La Sapienza", Facoltà di Lettere e Filosofia, 1994, pp.188-237.

G. Cives, *Autorità e libertà nella pedagogia di Lamberto Borghi*, in L. Caiami (a cura di), *Autorità e libertà tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, pp. 88-99.

E. Codignola, *Le "scuole nuove" e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1946.

G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu (a cura di), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Luciano Manzuoli, 1980.

G. Di Bello, P. Federighi, A. Mannucci, A. Pizzitola, A. Santoni Rugiu, *Le tesi di laurea in Pedagogia in cento anni del Magistero di Firenze*, vol. I (1882 – 1969), Firenze, Università degli Studi, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, 1994.

E. Giambalvo, A. Mariani, *Introduzione*, in FRANCO CAMBI, *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*, s.l., Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer", 2011, pp. 7-21.

R. Laporta, *La Scuola-Città Pestalozzi*, in *Prospettive e problemi attuali dell'educazione. Studi in memoria di Ernesto Codignola*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, pp. LXXXIX-CIII.

G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron, 1913.

F. Mattei, ANIMI. *Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nella storia dell'educazione (1910-45)*, Roma, Anicia, 2012.

F. Pesci, *Pedagogia capitolina. L'insegnamento della pedagogia nel Magistero di Roma dal 1872 al 1955*, Parma, Ricerche Pedagogiche ("I quaderni di Ricerche Pedagogiche", 11), 1994.

M. L. Salvadori, *La restaurazione politico-culturale del 1923*, in "Scuola e Città", numero monografico su *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, a. XVIII, n. 4-5, aprile-maggio, 1967, pp.193-195.

G. Spini, *Lo studioso del Giansenismo*, in *Prospettive e problemi dell'educazione. Studi in onore di Ernesto Codignola*, 1960, pp. XXXI-LXXXVIII.



## La “scuola di Firenze”, un capitolo del mio romanzo di formazione

*Mariagrazia Contini*

Tra i privilegi di cui gode chi ha la possibilità di frequentare quotidianamente un Maestro – simile, in questo, all'apprendista che andava “a bottega” dall'artigiano anziano – c'è quello di imparare a conoscere non solo la sua prospettiva di pensiero, ma anche quelle di altri studiosi che egli predilige e di cui “racconta”, riferendosi a volumi pubblicati, a convegni organizzati insieme, a scambi di lettere, perfino a telefonate!

Per più di un decennio, a cavallo degli anni '80, quel privilegio mi è stato donato, dalla vita e dal mio Mestro Giovanni M. Bertin che corrispondeva alla mia avidità di conoscenza e la alimentava indicandomi letture e ambiti di studio vasti, complessi, differenziati: da Musil, (quando non riuscivo a “distaccarmi” da Proust, dopo mesi e mesi di *Récherche*) alla poesia intensa e malinconia di Antonia Pozzi sua collega di studi universitari morta suicida giovanissima; dai *Diari delle dame di corte* dell'antico Giappone, segrete tracce di una preziosa civiltà in declino, all'Esistenzialismo filosofico, a tanto, tanto del suo amato Nietzsche, ...

Fu in quelle giornate ricche di stimoli e di suggestioni (in cui trascorrevi il mattino in studio con lui e il pomeriggio da sola a casa a studiare e a scrivere... anche questo, quale privilegio, rispetto alla condizione dei giovani studiosi di oggi!) che entravi in contatto, per suo tramite, con quella che già veniva definita la “scuola di Firenze”: un complesso articolato di teorie pedagogiche e di filosofia dell'educazione, ciascuna con le proprie specificità e autonomia, ma “coerenti” e “armonizzate” tra di loro rispetto ad alcuni valori e finalità fondamentali che trovavano riscontro in precise scelte di impegno culturale e sociopolitico.

Due, in particolare, gli studiosi che imparai a conoscere attraverso Bertin e che poi ebbi occasione di leggere e ascoltare personalmente, ricavandone spunti assai significativi per la costruzione del mio pensiero e del mio orientamento etico-politico: Raffaele Laporta e Lamberto Borghi

Ignara del rapido passaggio di Laporta nella nostra Facoltà bolognese (1967-69) mentre ero studentessa – non avendo avuto in programma un esame da sostenere sul suo insegnamento – lo scoprii da ricercatrice precaria

nel 1975 attraverso il suo volume *La difficile scommessa*, adottato da Vittorio Telmon nel programma del suo insegnamento per il quale, su indicazione di Bertin (che voleva, per tutti i suoi allievi, esperienze plurali anche nella didattica) conducevo un seminario sulla comunicazione intersoggettiva.

La tesi del volume, l'impegno pedagogico a "cambiare il mondo" nella consapevolezza di tendere a un obiettivo non solo non-garantito ma improbabile ed esposto allo scacco, si collocava nella cornice teoretica che più mi appassionava – esistenzialismo/problematicismo – riconoscendo la centralità di categorie come il possibile e l'utopico intrecciate alla "resistenza" nel quotidiano, sia nei confronti del mondo socioculturale nel suo complesso, sia nei confronti dell'agire educativo con i soggetti in carne ed ossa. In quella "scommessa" così impegnativa, che interpellava la responsabilità educativa sui piani della libertà e della realizzazione dei soggetti, in funzione del progresso sociale, intravedevo sì le difficoltà, ma soprattutto, e con entusiasmo (ieri come oggi), l'orizzonte di senso del percorso scientifico-professionale – ed esistenziale – che mi accingeva a intraprendere.

Fu così che, su mia richiesta, Bertin prese a "raccontarmi" di Laporta, riferendosi soprattutto a due aspetti.

Il primo era quello dell'impegno pedagogico "militante". La storia pedagogica di Laporta iniziava negli anni del dopoguerra con la partecipazione a esperienze e movimenti, didattico-pedagogici, nuovi e "rivoluzionari" rispetto ai principi e alle metodologie dominanti nell'educazione nel nostro Paese: dall'importazione delle tecniche Freinet, alla nascita e sviluppo del Movimento di Cooperazione Educativa di matrice francese, al CEMEA, alla collaborazione con Margherita Zobel nel Centro Educativo italo-svizzero di Rimini e con Bauer all'Umanitaria di Milano...

L'apice di questo cammino era stata la chiamata, nel 1958, da parte di Ernesto Codignola, a dirigere la Scuola-Città Pestalozzi dove ragazzi e insegnanti di diverso orientamento politico (fino all'anarchia) e religioso (c'erano cattolici, ebrei, valdesi) sperimentavano nella concretezza della convivenza – e non nella retorica delle "belle parole" – il significato e l'impegno di un'organizzazione democratica della vita comunitaria e di una continua chiamata al rapporto con la differenza dell'altro, in termini di tolleranza e confronto.

Tutto questo esercitava un grande fascino su Bertin che, riconoscendosi con lucidità prevalentemente come studioso e professore, ammirava sinceramente chi, come Laporta, lavorava per il cambiamento – in direzione di uguaglianza di opportunità, progresso sociale, vita democratica – entrando *dentro* agli ingranaggi di funzionamento dei contesti educativi, attivando dall'interno direzioni di cambiamento e facendo i conti, di conseguenza, con le resistenze, i blocchi e le opposizioni dei singoli soggetti, delle istituzioni coinvolte, dell'"opinione pubblica".

Perciò Bertin me lo indicava come un Maestro da seguire e a cui ispirarsi nell'orientare il proprio impegno etico-politico di pedagogisti e, a sostegno della sua indicazione, faceva riferimento al secondo aspetto della personalità di Laporta, cui accennavo: solo apparentemente "dissonante", rispetto al pri-

mo, di fatto espressione di un'altra faccia della "generosità" esistenziale laportiana e della sua attenzione ai sentimenti e alla ricerca soggettiva. Si trattava del rapporto che egli coltivava con Mary Bertin e la sua poesia, di cui era lettore attento, sensibile, raffinato. Ne era nata un'amicizia che stava molto a cuore alla signora Bertin, nutrita di lettere e lunghe telefonate da cui ella traeva gratificazione e incoraggiamento a proseguire su un terreno che, anche se per motivi diversi, risultava altrettanto difficile e complesso di quello sperimentato da Laporta nell'ambito dell'innovazione pedagogica!

Di Lamberto Borghi invece – pur accennando anche al suo impegno attivo e alla sua partecipazione alla militanza educativa della "Scuola di Firenze" – Bertin mi parlava soprattutto come di un alter-ego, come di un collega-studioso molto caro e con cui sperimentava una speciale sintonia sul piano esistenziale, oltre che teoretico (con particolare riferimento all'impostazione metodologica delle rispettive teorie).

Apprezzava molto l'impostazione che Borghi aveva ricavato dalla lunga, profonda frequentazione del pensiero di Dewey e la forza dirompente della una proposta pedagogica che, affermando il valore della libertà individuale e della democrazia sociale, si poneva in termini coraggiosamente "inattuali" e trasformativi nei confronti della realtà socioculturale – ed educativa – nell'Italia del dopoguerra e del dopo dittatura. In particolare si soffermava sul significato di libertà individuale: l'importanza che Borghi attribuiva al processo di apprendimento-elaborazione dei saperi da parte di ciascun soggetto riconduceva alla possibilità di un'emancipazione del soggetto stesso in termini non formali e superficiali, orientandolo in direzioni che richiamavano l'idea del *Freigheist* nietzscheano. Vi era, come sfondo e come finalità, nello stesso tempo, l'esigenza dello sviluppo di un senso critico, di un protagonismo del soggetto alla costruzione della propria identità e della propria storia, che Bertin non solo condivideva, ma portava avanti con altrettanta decisione e spesso in altrettanta solitudine, incontrando le stesse diffidenze.

Era questa la dimensione di comunanza con Borghi maggiormente cara a Bertin: la lotta a ogni forma di dogmatismo teoretico – anche a quello meno evidente perché nascosto nelle pieghe di discorsi retoricamente "aperti" – e a ogni forma di autoritarismo nelle pratiche educative, anche quelle accolte e validate da una stereotipia culturale talmente diffusa da legittimare al suo interno la permanenza di tracce di "pedagogia nera". Insieme, intrecciato a tale comunanza c'era, a interessare profondamente Bertin e ad affascinare sempre più la sottoscritta, la vasta ricchezza di interessi di studio, di riflessione, di impegno etico di Borghi: non era certo scontato che il pragmatismo di Dewey si contaminasse con motivi kantiani e marxiani, che dialogasse con il pensiero di Gramsci, che si "complicasse" con le istanze pacifiste, non-violente di Capitini, che si aprisse all'orizzonte dell'utopia... Questo tenere insieme motivi in apparenza distanti tra loro lo rendeva Maestro di un pensiero complesso e problematizzante che offriva – e offre – nutrimento teoretico e etico insieme a chi è impegnato sui versanti dell'educazione nel tempo della globalizzazione e della crisi (penso soprattutto a testi come *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo* e *Educare alla libertà*)

Ricordo una lunga conversazione con Borghi, in un dopo-cena di un convegno nazionale: mi raccontò della sua pratica dello yoga e di come essa corrispondesse al suo tendere a un equilibrio che interpellava il suo corpo e la sua mente, il rapporto con se stesso e il rapporto con gli altri, il combattere per portare avanti le proprie idee e l'essere in pace con chi non le condivideva.. Avevo letto da poco Siddharta di Hesse e fui letteralmente rapita da quelle parole che rimasero in me e germinarono attribuendo un significato più ricco e interrogante al mio incontro con la pratica dello yoga e, soprattutto contribuendo ad alimentare la mia passione per la mescolanza e gli sconfinamenti fra terreni in apparenza distanti ed eterogenei..

Direttamente, attraverso i loro libri e ascoltandoli e frequentandoli in occasione di incontri istituzionali, ho poi conosciuto, negli anni 80, altri due docenti fiorentini da cui, nonostante la loro ricerca e il loro pensiero si svolgessero in ambiti meno prossimi a quelli in cui mi stavo formando, ho ricavato sollecitazioni per la mia riflessività, da un lato, e per il mio impegno etico politico, dall'altro.

Leonardo Trisciuzzi, con cui trovavo assai arricchente confrontarmi su temi psicopedagogici di cui per primo aveva ampliato il quadro fino ad affacciarsi alle neuroscienze, così come su temi di storia dell'infanzia, poiché la sua cultura era vasta e profonda, "illuminava" e insegnava a individuare le "ombre" anche in pratiche e atteggiamenti educativi, apparentemente i più "normali", attivati nel corso dei secoli, nei confronti dei bambini e delle bambine.

Antonio Santoni Rugiu, maestro di laicità nel senso più civile e rispettoso, ma anche più rigoroso possibile: l'analisi lucida e acuta delle contraddizioni sociali, e dei loro pesanti condizionamenti sulle classi meno abbienti, rendeva le sue riflessioni sulla scuola e sull'educazione un insegnamento per tutti noi all'esercizio critico e alla consapevolezza dell'impegno deontologico di chi opera in ambito pedagogico. E' una lezione importante, cui ricorro col pensiero, oggi, ogni volta che la "chiacchiera" dominante sollecita una sorta di giustificazione da parte di chi si professa laico, come se esprimesse, anziché apertura al dialogo e tensione al pluralismo, un qualche germe di fondamentalismo..

E poi, nel '94, ottenuto l'ordinariato... sono stata chiamata a insegnare alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze, entrando così all'interno di quella che, con le trasformazioni inevitabili per lo scorrere degli anni, continuava a essere la "Scuola di Firenze". Nel triennio che vi ho trascorso ho avuto modo di verificare il permanere delle idee e degli orientamenti fondamentali dei Maestri in molti dei colleghi con cui condividevo lo scorrere quotidiano della ricerca e della didattica e con i quali amavo molto confrontarmi e conversare, sia per i contenuti, sia per la "toscanità" che andavo scoprendo: una lucidità "tagliante" di analisi che sfociava nell'ironia, a volte amaramente sarcastica, a volte più scherzosa o decisamente buffa, ma sempre impegnata a denunciare e a proporre.

Sono stati anni in cui la militanza per un'educazione libertaria e democratica – secondo la tradizione della Scuola fiorentina – trovava espressione nei

tanti interventi di collaborazione e formazione nelle scuole, nei servizi educativi nei rapporti con gli enti locali del territorio, con l'appassionata difesa dei valori dell'uguaglianza e della laicità di Carmen Betti, con il richiamo deciso ai diritti e alla tutela dell'infanzia, e delle bambine in particolare, di Simonetta Ulivieri, per riferirmi a due colleghe-amiche molto care. Questo loro impegno si connotava – e si connota – oltre che di passione civile, di nutrimento del pensiero di chi le aveva precedute, pensiero da esse rielaborato in termini personali e originali, tanto da renderle, nei loro settori di pertinenza, punti di riferimento per la comunità scientifica nazionale.

E infine, militanza culturale, impegno etico sociale, produzione di pensiero sui temi principali della pedagogia e della filosofia dell'educazione: sono, questi, solo alcuni dei motivi che rendono Franco Cambi il Maestro della "Scuola di Firenze" di oggi che, da decenni, continua ad esercitare la sua azione di stimolo intellettuale e "politico", proponendo con forza la direzione di una "pedagogia critica" rivolta a promuovere riflessività nella ricerca e nell'esercizio professionale, cittadinanza attiva e responsabile nel complesso tessuto sociale di questo tempo

Con Cambi ho condiviso, nei miei anni fiorentini, lo spazio quotidiano dell'ufficio-studio (con magnifica vista sull'Arno e Pontevecchio) in cui affettuosamente mi accolse, ma non è solo per questo che lo considero "collega-fratello": è soprattutto perché, fin da giovani, i nostri rispettivi "romanzi di formazione" si sono incontrati e costruiti *anche* insieme, condividendo incontri ed esperienze rilevanti.

In particolare, credo abbia agito significativamente su entrambi l'aver "contaminato" in quegli anni, ciascuno per proprio conto – esplicitandolo reciprocamente solo più tardi, nella maturità – l'insegnamento del proprio Maestro con quello dell'altro, ricavandone capisaldi e direzioni comuni da cui ha preso avvio, poi, il cammino verso i territori che abbiamo individualmente scelto di percorrere e indagare. Così, le parole di Franco Cambi hanno sempre una particolare risonanza per me e per il mio pensare: quando ricostruisce la trama pedagogica di un determinato periodo storico permettendomi di connettere e "significare" eventi, idee, pratiche educative; quando analizza i contesti culturali della crisi e del disincanto e arricchisce di strumenti interpretativi l'impegno a decostruirli; quando "osa" l'apertura al possibile, fino all'utopia, per la progettualità pedagogico-esistenziale, custodendo il valore della sobrietà...

E ora che la clessidra è stata capovolta e sono io l'"artigiano anziano", mi trovo spesso a parlare, con i giovani che frequentano la mia "bottega", di Cambi, delle colleghe e dei colleghi fiorentini: a proposito dei loro libri, di loro interventi a convegni, di conversazioni, mail o chiacchierate dal vivo. Mi piace pensare che sia, questo, un piccolo contributo perché la "Scuola di Firenze" continui ad agire e a contribuire alla formazione di studiosi e militanti pedagogisti anche in futuro, anche dopo di noi.



# Quel treno che sbuffava in via del Parione

Franco Frabboni

## Premessa

L'officina pedagogia fiorentina. Tanto-tempo-fa (lo so, è un input volutamente favolistico essendo allergico a un Millennio sepolto da cifre e date) frequentai per un paio d'anni e più la Facoltà di Magistero dell'Università di Firenze allocata in via del Parione. Sognavo di laurearmi in Pedagogia.

Furono viaggi faticosi su e giù per l'Appennino toscano-emiliano, ma pieni di quell'ebbrezza di riscatto che ti avvolge quando senti di entrare in mondi di cultura e di professioni che destini ingiusti avevano precluso ai tuoi genitori. Poi l'altalena lungo la linea gotica si arrestò all'improvviso, togliendomi il brivido del volo quotidiano. Il motivo? L'Alma mater petroniana stava per battezzare la nascita – sotto le due Torri – della neofita Facoltà di Magistero. Mi iscrissi in un baleno. Anche perché avvertivo che il mio quotidiano treno per Yuma stava percorrendo il viale del tramonto del percorso di laurea.

Con un dolce godimento esistenziale, ricordo quegli anni carichi di secanti imprevisti e di strapazzi giornalieri, ma anche di amicizie inossidabili contratte con altre matricole felsinee ed emiliano-romagnole diventate successivamente figure eminenti nel mondo della scuola, dell'università e della televisione. Ricordo tra gli altri Paolo Carile, Pier Luigi Cervellati, Francesca Ciampi, Giuliana Giovannelli, Cesare Malservisi e Daniele Piombi.

Tre idee incontrollabili. Un replay a me caro. Ricordare che la mia formazione pedagogica ha goduto della culla gigliata di via del Parione per poi radicarsi e concludersi presso l'Alma Mater felsinea di via del Guasto: sede della neofita Facoltà di Magistero. In questa sede accademica prenderà vita la mia discepolanza di un generoso e indimenticabile Maestro caposcuola: Giovanni Maria Bertin.

Sia da studente, poi da professore incaricato ho bevuto con passione al calice del suo Problematicismo pedagogico. Alla cui rotonda campeggia una epistemologia dell'educazione che scontorna, in gigantografia, l'immagine dell'uomo copernicano. Porta sulle spalle un pesante zaino esistenziale, stipato di atti di scelta ogniquale volta intraprende l'impervio viaggio che porta al

“bivio” tra direzioni culturali – critico/problematiche o dogmatico/assertorie – lontane anni luce tra loro.

Nelle presenti righe riprenderò il caro Amarcord dei miei anni fiorentini in via del Parione dove ho mutuato e radicato – a contatto con le lezioni di tre carismatiche bandiere pedagogiche di fine Secolo: Lamberto Borghi, Raffaele Laporta e Francesco de Bartolomeis – *tre idee* incrollabili ramificate nella quercia dell’Educazione: il tandem Pedagogia e Filosofia, la vocazione laica della Pedagogia e una Scuola pubblica dai saperi critici e plurali.

### 1. *Il tandem Filosofia-Pedagogia*

Nella mia mente, via del Parione ha stampato una indelebile prima/idea pedagogica. Questa. E’ indissolubile il tandem *Pedagogia-Filosofia* quando percorre i crinali sia dell’Educazione (abitati da un soggetto/Persona irripetibile, irriducibile, inviolabile), sia della Formazione (abitati da una Scuola che abilita a pensare con la propria testa e a sognare con il proprio cuore).

In questo scenario dialettico/antinomico, la Ragione – come coscienza teoretica e come coscienza vitale – ha il compito di indicare le mete speculative e metodologiche sia della Filosofia dell’educazione, sia della Pedagogia.

Compito della *Filosofia dell’educazione* è di perseguire un duplice obiettivo.

La prima/finalità è disegnare (descrivere e interpretare: obiettivo “ermeneutico”) la complessa fenomenologia della vita educativa, rintracciabile nella *legge trascendentale* del suo processo: la sola in grado di disegnare una Paideia dagli infiniti modelli educativi.

La seconda/finalità fa tutt’uno con la *scelta* del modello pedagogico (il più ricco di cifre epistemiche ed empiriche: obiettivo metodologico) in grado di essere sia fedele all’orizzonte/limite (illuminato dalla fenomenologia delle direzioni della vita educativa), sia congruente con la realtà storico/sociale (illuminata dall’idea di cambiamento e di superamento delle contingenze quotidiane).

Compito della *Pedagogia* è, parimenti, di perseguire un duplice obiettivo.

La prima/finalità fa tutt’uno con la presa di coscienza (obiettivo epistemico) dell’universalità dei possibili modelli attraverso cui è stata (o potrebbe essere) organizzata la vita educativa in ordine a un *principio teleologico*.

La seconda/finalità è di assicurare ai molteplici modelli educativi una condivisa Progettazione esistenziale. Il suo affascinante compito è di farsi punto di riannodo – di *integrazione dialettica* – tra l’orizzonte limite (piano della Filosofia dell’educazione: teleologico) e la realtà storico-sociale (piano della Pedagogia: della contingenza educativa).

Attenzione, però. L’equazione citata – piano dell’idealità e piano della realtà – è chiamata a evitare due possibili pericoli.

*Anzitutto*, la dialettica *idealità-realtà* – se posta a finalità/ultima dell’Educazione) corre il rischio di un adeguamento del *piano dell’idealità* agli alfabeti della *contingenza* e della *quotidianità storico-sociale*.

La cifra che il modello pedagogico prescelto paga al suo storicizzarsi – se intende preservare il suo orizzonte di possibilità e di universalità – va investita e capitalizzata nel terreno del ripristino e della valorizzazione delle direzioni di esperienza (esistenziali: affettive, sociali, morali, intellettuali, estetiche) che nelle singole stagioni storiche e latitudini geografiche soffrono di vistose mutilazioni ed esclusioni.

**Poi**, la dialettica *idealità-realtà* corre il rischio di uno statico e paralizzante incanto del *piano della contingenza* (la realtà) nel suo rispecchiamento nell'*orizzonte trascendentale* da cui trae nutrimento teoretico e direzione metodologica. Intendiamo affermare che il modello educativo in/situazione non può restare in surplace a contemplare incantato i raggi radiosi (e inaccessibili) dell'idealità educativa. Pertanto, educare in/situazione significa accettare e sfidare il disincanto della complessità e della problematicità dell'esperienza educativa, con il suo relativo carico di azzardo, di avventuroso, di scacco e di naufragio.

## 2. La Pedagogia laica: critica e plurale

Nella mia mente, via del Parione ha stampato un'indelebile seconda/idea pedagogica. Questa. E' incancellabile la *laicità* della Pedagogia se si intende dare volo a una Mongolfiera popolata di donne e di uomini equipaggiati sì di fantasia-sentimento-lievità esistenziale, ma corredati anche di corporeità-logica-cultura antropologica.

Parliamo di generazioni contagiate dalla voglia di conoscere, di partecipare e di trasformare il proprio universo di cose e di valori.

L'odierno Secolo al debutto ha il dovere, pertanto, di nobilitare la Pedagogia con un sontuoso abito-da-sera: contrappuntato di idee condivise e di valori plurali. Se calzerà questa veste culturale e conviviale, disporrà dell'autorevolezza scientifica per suggerire ai bambini e ai giovani come "dribblare" i sentieri e le vie d'acqua che portano sia nella foresta-degli-adulti, sia nel mare-dei-consumi.

Rinforziamo il teorema. La Pedagogia laica dispone di *calessi* e di *velieri* immunizzati da assunti fondamentalisti e assiomatici. I loro viaggi di terra e di mare sono diretti verso orizzonti/altri: inediti, inattuali, utopici.

Secondo la Pedagogia laica le persone – in quanto Singolarità – si presentano esistenzialmente equipaggiate di soli-atti-di-scelta.

Sono opzioni individuali che garantiscono non solo la *libertà di pensiero* ma, anche, un *sistema di valori* che impegna all'opzione tra esistenza autentica ed esistenza inautentica.

Conseguentemente, la cultura laica insegue senza sosta un'idea di conoscenza e un'idea di valore.

L'*idea di conoscenza* fa tutt'uno con l'avventura di una mente libera sia di esplorare (sgombra di pregiudizi dogmatici e metafisici) gli inquietanti abissi nietzscheani dell'*inattuale* e dell'*ignoto*, sia di testimoniare la problematicità della *conoscenza* e della *scienza*.

*L'idea di valore* fa tutt'uno con un crinale trascendentale (kantiano) la cui direzione di marcia non è mai in libertà vigilata e neppure sotto il controllo di vincoli confessionali. L'umanità costruisce dentro-la-storia le opzioni ideali e morali che assicurano chiari orizzonti alle scelte personali senza dovere pagar pegno a illegittimi pedaggi metafisici.

Se alla rotonda della Pedagogia laica risuonano le campane della conoscenza e dei valori significa che intendono dare voce a melodie plurali e critiche. A idee-limite e a ermeneutiche dallo sguardo trascendentale.

Questo, il richiamo della Pedagogia laica che, lungo la mia stagione giovanile, ho interiorizzato a lezione dai grandi pedagogisti fiorentini. L'Educazione (e l'Istruzione sua compagna di viaggio) è una risorsa umana da non disperdere. Altrimenti, il soggetto/Persona rischia di lasciare via-libera all'avvento – esistenzialmente devastante – del soggetto/Massa.

L'emisfero a nord dell'Equatore sta per essere sommerso dall'onda mercantile e mediatica di una umanità clonata e duplicata che replica – senz'anima – i comportamenti quotidiani conati dai consumi collettivi. Merito della Pedagogia del vecchio Continente è di scommettere su un'idea di Persona lontana dall'umanità/manichino creata e imposta, per ragioni mercantili, dall'odierna industria commerciale e, per ragioni ideologiche, dai padroni del vapore televisivo dell'informazione e degli intrattenimenti decerebrati.

L'umanità alla quale la Pedagogia gigliata già da allora si rivolgeva disponeva di ali/leggere per librarsi nei cieli e per andare oltre: *verso l'altrove*. Siamo convinti che possa proporsi – oggi, più di ieri – da gommone di salvataggio delle nuove generazioni. Poniamolo, allora, sotto i riflettori.

A lettere cubitali, la sua bandiera dichiara che compito della Pedagogia del terzo Millennio (copernicana) è porre l'infanzia e l'adolescenza nelle condizioni esistenziali e culturali per evitare la scomparsa nel mare tolemaico. Tra i suoi flutti galleggia una logora carta d'identità. E' una Pedagogia pervasiva, saccente, ipertrofica nei confronti delle giovani generazioni. Al punto da annullare le loro *identità* e le loro *differenze*. Disattenta (e forse nemica) delle pluralità dei loro volti, impossibilitati a costruirsi – mattone su mattone – le sfere costitutive della vita personale: affettiva, sociale, cognitiva, estetica, etica, valoriale.

La Scuola pedagogica fiorentina – all'unisono – ci suggeriva di schierarci a difesa di questa Pedagogia della discrezione: leggera, congetturale, rispettosa dei tempi di crescita dei giovani e, soprattutto, impegnata sui *processi* più che sui *prodotti* dell'azione educativa.

Un ultimo replay. *L'idea laica di Persona* non allude mai a itinerari dogmatici, per il fatto che la loro direzione di marcia soffrono, inevitabilmente, di una libertà vigilata sotto il controllo di vincoli confessionali.

Al contrario, l'umanità è chiamata a costruire dentro la storia le sue opzioni morali e ideali. Le sole in grado di illuminare il complesso labirinto delle scelte personali, senza alcun ricorso a ipostasi assolute.

### 3. *Per una Scuola madre di saperi critici e plurali*

Nella mia mente, via del Parione ha stampato un'indelebile terza/idea pedagogica. Questa. La Scuola va costellata di saperi critici e plurali.

In questa direzione, fin dagli anni sessanta la Pedagogia e la Didattica si sono date la mano alla Facoltà di Magistero e a Scuola e Città Pestalozzi.

Come dire. Gli insegnanti e i dirigenti di questa perla scolastica hanno pedalato sul tandem della Pedagogia e della Didattica fabbricato dagli illustri cattedratici della Facoltà che si specchiava sull'Arno.

Da allora, si sono date la mano: nella consapevolezza che i contributi sia di riflessione scientifica, sia di sperimentazione su campo dovevano non solo incontrarsi ma pedalare anche sulla stessa pista di scorrimento della Formazione delle giovani generazioni.

E' a partire da questa regata-a-due che l'officina fiorentina dell'istruzione ha arricchito lo zaino scolastico italiano.

Siamo all'Amarcord del cenacolo/gigliato. Dove *mondo accademico* (cattedratici, professori incaricati, assistenti, studenti) e *scuola militante* (insegnanti del Movimento di cooperazione educativa e di Scuola e città) costruirono progettarono – insieme – un modello di Ecole nouvelle (Scuola attiva e Tempo pieno) nobilitata di ideali educativi (l'opzione per una cultura democratica e antidogmatica), di obiettivi formativi (l'opzione per un'istruzione antidogmatica e antiautoritaria) e di procedure didattiche (l'opzione per un insegnamento dai fondamenti scientifici).

Questo modello pedagogico e didattico della Scuola gigliata uscita dalle stanze accademiche e dai suoi laboratori di sperimentazione chiese all'intero Paese di non abbassare mai la guardia dai suoi cinque punti/qualità: l'apertura all'*ambiente* (l'istruzione va nutrita delle opportunità formative della città intese come Aule didattiche decentrate), l'*inclusione-integrazione* delle "diversità" (disabili e altre/etnie), l'*alternanza classe-interclasse* (dando palcoscenico ai Laboratori: centri di interesse, angoli didattici, atelier musicali-teatrali-pittorici et al.), la pratica della *ricerca* e del *lavoro di gruppo* (possibile in una Scuola officina-di-metodo: bottega in cui si impara a imparare) e l'identità di *comunità educante* (possibile in una Scuola vivaio di relazioni umane).



# La 'scuola di Firenze' e l'album di famiglia della pedagogia italiana

*Elisa Frauenfelder*

Per preparare queste mie note sulla “scuola di Firenze” mi sono immersa, a un decennio dall’ultima rilettura, nell’omonimo volume di Franco Cambi. Vi ho ritrovato un esempio eccelso di storia delle idee che ha fatto, non solo per una determinata esperienza intellettuale ma per l’intero campo pedagogico (spiegherò il senso di questa affermazione così impegnativa), ciò che Eugenio Garin ha operato per la filosofia italiana con le sue *Cronache*. Ma, soprattutto, ho avuto la sensazione di sfogliare un album di famiglia. Ed è da questa sensazione che intendo partire in queste mie brevi considerazioni. Essendomi formata tra Napoli e Ginevra (nel laboratorio di Piaget) potrebbe sembrare avventuroso inserirmi nella foto di famiglia della scuola di Firenze. Certo, i libri di Codignola e Visalberghi, di Borghi e De Bartolomeis occupano ancora lo scaffale più importante della mia libreria, quello più ‘a portata di mano’. Certo, di molti dei rappresentati della scuola sono stata e sono tuttora amica (penso a Raffaele Laporta, a Santoni Rugiu, a Leonardo Trisciuzzi, fino a Franco Cambi e ai suoi allievi).

Ma non sono questi gli elementi che mi portano ad enfatizzare l’aria di famiglia. Meglio: non sono solo questi elementi autobiografici, personali, fondamentali per me, perché hanno a che fare anche con la sfera dei miei affetti, ciò su cui mi voglio concentrare. È un qualcosa di più significativo perché più generale. La scuola di Firenze è stata l’esperienza intellettuale che ha instaurato, per adoperare *per analogiam* un linguaggio kuhniano, il paradigma teorico all’interno del quale ancora oggi, a mio avviso, si muove il discorso pedagogico, nella misura in cui rimane genuinamente pedagogico e non si limita a ‘parlare di educazione’.

La vicenda ricostruita da Cambi con tanta acribia e profondità appartiene a tutti quelli che, nell’ultimo sessantennio si sono impegnati nella nostra disciplina. Ciò è vero anche quando non si sono ritrovati su alcune direttive investigative ovvero orizzonti di ricerca della scuola (d’altra parte, è evidente nel volume di Cambi quanto la storia della scuola stessa sia fatta di evoluzioni, ripensamenti, slargamenti di nuove prospettive, ritorni critici su precedenti assunti etc.). Per questo motivo, per il fatto che la pedagogia è stata la scienza

in cui mi sono cimentata per oltre sessant'anni, avverto la storia della scuola di Firenze come una storia di famiglia.

Anche quei modelli che hanno 'sfidato' quello 'fiorentino', pur essendo una feconda ventata di novità, un impulso vigoroso alla rivisitazione di teorie e armamentari epistemologici, si sono rivelati non un paradigma sostitutivo ma un'articolazione di quello di cui gettarono le basi i maestri fiorentini nell'immediato dopoguerra. Sto pensando, per esempio, alle scienze dell'educazione. La loro importanza è stata davvero epocale e nessuno meno di me la potrebbe disconoscere. Senza i dibattiti sulle scienze dell'educazione non mi sarei mai potuta avventurare nei primi anni '80 (e allora era davvero un'avventura, anche un po' spericolata, o almeno ritenuta tale) a indagare i rapporti tra pedagogia e biologia. Ma la pretesa delle scienze dell'educazione di 'rimpiazzare' e 'risolvere' (nei molteplici sensi di questa parola) la pedagogia come disciplina autonoma non si è realizzata. La 'sfida' delle scienze dell'educazione è servita per articolare meglio il paradigma 'fiorentino' non per consegnarlo alla storia antiquaria. E ciò è potuto avvenire perché, negli anni dopo la caduta del Fascismo, nel momento in cui si doveva ripensare la scuola, la società, la cultura e fondare la democrazia italiana, un pugno di studiosi decise di puntare sulla pedagogia come una scienza *iuxta propria principia*, che senza rinnegare i rapporti con la filosofia ad essa non si riduceva; che, senza elidere (ma anzi valorizzando pienamente) il rapporto con le scienze umane ad esse non era soggetta, lasciandosi dettare problematiche, metodiche, stili di interrogazione; che, nell'ambizione di essere scienza, non si accontentava di una postura solo teoreticista, spettatoriale, ma si auto-interpretava come strumento di progresso sociale e civile; che riconosceva il circuito di teoria e prassi. È stato allora che si sono poste le fondamenta dell'edificio che ancora abitiamo e che sono state approntate le categorie che ancora reggono i nostri discorsi.

Ciò non fa di noi, né dei nostri allievi, anche dei più giovani, degli epigoni. Amo leggere i volumi delle nuove leve, perché vi trovo discussi autori che altrimenti non conoscerei, problemi che senza lo sguardo di un giovane non avrei modo di cogliere, prospettive di ricerca 'fresche' e sintonizzate con la contemporaneità. Ma riconosco nell'incedere dell'argomentazione, nella costruzione della ricerca, nell'impianto dell'interrogazione una tradizione alla quale anche io appartengo e di cui la "scuola di Firenze" è stata una se non la cellula germinale. Una tradizione che ambisce a una 'scientificizzazione' della pedagogia, senza però riduzionismi, riconoscendo la complessità del processo formativo, la sua irriducibile multidimensionalità, la compenetrazione dei suoi aspetti. Una tradizione che cerca di pensare il nesso educazione-società in maniera critica, contemperando il riconoscimento dell'ideologia con la necessità dell'utopia, ma senza che questa sia sogno ad occhi aperti bensì progettualità arida, capacità di pensare un futuro degno di essere vissuto.

Su questo sfondo, sulla scorta dell'idea, cioè, che la 'scuola di Firenze' ha edificato le fondamenta del discorso pedagogico italiano quale ancora lo conosciamo e pratichiamo, e ha disegnato il letto entro cui continua a scorrere il fiume delle nostre riflessioni, voglio soffermarsi su un paio di aspetti dell'e-

redità della scuola, a larghe pennellate e, anzitutto, spero, a beneficio dei più giovani. Infatti, nonostante abbia adoperato la terminologia di Kuhn, vi è una grande differenza tra le sue idee di scienza normale e la pedagogia come l'abbiamo conosciuta. E non mi riferisco qui all'intrinseca pluri-paradigmaticità di cui parla Cambi nel suo *Congegno del discorso pedagogico*, bensì al fatto che secondo Kuhn lo scienziato normale *non conosce e non ha bisogno di conoscere la storia della sua disciplina*. Si forma solo sui manuali ed è ignaro delle evoluzioni che hanno portato all'utilizzo di un certo, specifico, apparato categoriale (e anche di determinati strumenti, pratiche etc.). Niente di tutto questo può accadere in pedagogia (e forse, più generalmente, nelle scienze umane, quando non scimmiettano le cosiddette scienze dure). Nella nostra disciplina la consapevolezza della tradizione all'interno della quale ci si iscrive, delle scaturigini dei lessici che adoperiamo, delle sorgenti dello stile di interrogazione che mobilitiamo non è un freno alla ricerca ma il suo propellente, ciò che ci consente di mettere meglio a fuoco i problemi nuovi che vogliamo prendere in considerazione, di vagliare con più criterio e capacità di discriminare i nuovi modelli cui intendiamo accostarci, di esplorare con minore erraticità gli orizzonti che si dischiudono. Per questo è importante ritornare sempre di nuovo a riflettere sui 'li maggiori' nostri. E perciò voglio indicare cursoriamente una coppia di motivi di perdurante attualità della scuola di Firenze.

Anzitutto l'*incontro con Dewey*, come lo chiama Cambi nel suo volume. Sta per apparire un volume che ho co-curato con Maura Striano e Stefano Oliverio sul pensiero di John Dewey. È un testo ricco di voci da tutto il mondo, a testimonianza della pervasività del legato deweyano. Ed è un libro in cui tutte le dimensioni dell'eredità deweyana vengono analizzate, anche di quella in psicologia e filosofia. Abbiamo però scelto consapevolmente di ospitare solo autori italiani nella sezione pedagogica. Non per provincialismo ma per segnalare un aspetto fondamentale, che ci porta al centro del durevole significato dell'opera iniziata da Codignola e dal gruppo raccolto intorno a *Scuola e città* e alla casa editrice La Nuova Italia. Intendevamo sottolineare come la diffusione del pensiero di Dewey in Italia sia avvenuta anzitutto grazie alla comunità pedagogica. Questo fatto non rappresenta solo una curiosità storica ma, a mio avviso, una delle ragioni del successo della 'ripresa' italiana di Dewey. Nella sua monumentale biografia del pensatore americano, da poco tradotta in italiano, Westbrook osserva come negli ultimi anni (invero almeno negli ultimi due decenni della sua vita) Dewey era al contempo celebrato in molti volumi collettanei ma, proprio in quei volumi, era oggetto di roventi critiche. Proprio negli anni in cui negli Stati Uniti si consolidava un atteggiamento liquidatorio ed emergevano nuove opzioni teoriche, in Italia Dewey era reso l'architrave di un progetto culturale complessivo, che aveva il suo perno nella questione educativa. Questo da una parte era in perfetta sintonia con il cuore stesso del pensiero deweyano e, dall'altra, scongiurava il rischio che tale operazione culturale fosse solo 'scolastica', libresca, accademica nell'accezione negativa del termine. Le traduzioni, gli studi, i saggi alimentavano non solo la conoscenza, capillare e scrupolosa, delle idee di Dewey ma servivano a un

rinnovamento, a uno svecchiamento e sprovincializzazione, come la chiama Cambi, della cultura italiana. La scuola di Firenze si fece promotrice di una mossa davvero epocale: per accomiarsi dall'idealismo gentiliano, e quindi dalla risoluzione della pedagogia in filosofia, da una visione speculativa dell'educazione e da un'idea autoritaria di scuola, si attivarono i giacimenti di senso presenti in un pensatore di egual calibro ma che consentiva di intendere la filosofia come teoria generale dell'educazione, di non sganciare la riflessione sull'educazione dall'indagine scientifica e di mobilitare la pedagogia in direzione di una scuola come palestra di democrazia. In questo modo, Dewey non era solo un 'eroe filosofico' (come direbbe Rorty) ma a lui era restituito quella dimensione di intellettuale impegnato che forniva gli strumenti per pensare ed agire nella contemporaneità. È dubbio se la diffusione di Dewey avrebbe avuto questa forza di impatto, se non supportata dalla tensione pedagogica dei rappresentanti della scuola di Firenze.

Ma c'è un secondo motivo per cui abbiamo deciso di accogliere solo voci italiane nella sezione pedagogica del volume: la pedagogia italiana non si è limitata a studiare, con profondità e cura, con attenzione filologica e rigore teoretico, l'opera deweyana ma ha edificato su di essa e a partire da essa. Ha, in altre parole, compreso che il modo migliore di essere deweyani è non solo ripercorrere, con accuratezza e meticolosità, con uno scandaglio puntuale dei testi, l'ampia produzione di Dewey ma di irrompere – grazie a lui – nell'ignoto attraverso il metodo dell'indagine, di adoperarne le teorie come strumenti per confrontarsi con le situazioni problematiche e così arricchire il repertorio delle nostre conoscenze. L'incontro con Dewey non è quindi stato reverente ma – deweyanamente – partendo dal campo di esperienza italiano è stato anche e costitutivamente una ricostruzione di teorie e pratiche, nella scia di Dewey ma anche oltre lui (in questo senso, almeno da un certo punto di vista, gli allontanamenti dal magistero deweyano che si ebbero negli anni '70 all'interno della scuola di Firenze possono anche essere letti come indice di una fedeltà profonda all'*animus* sperimentale che il maestro americano insegna).

Della fecondità di questo incontro molto è stato scritto. E non è questa la sede per approfondire il discorso. Voglio limitarmi a menzionare un aspetto che mi sembra della più urgente attualità negli scenari contemporanei. Dewey ci ha insegnato a legare educazione, scienza, democrazia in un circuito. L'indagine scientifica non può essere estranea all'impresa pedagogica ma la scienza è anzitutto un metodo, un abito sperimentale che è il medesimo su cui prosperano e crescono le comunità nella misura in cui sono democratiche. I danni che la rottura di questo circuito procura sono sotto gli occhi di tutti: troppo spesso, negli attuali dibattiti pubblici in materia di educazione, poco o punto alimentati ahimé dalla conoscenza della nostra disciplina (invero più spesso vilipesa che frequentata da molti commentatori), si alleano, con un patto scellerato, la peggiore ideologia (ossia un discorso non critico, dogmatico, spesso dettato da moventi opachi) e una scienza ridotta a tecnica (penso a tutti i dibattiti sul 'what works' nel mondo anglosassone che hanno spesso un tono così ingegneristico e che, sotto il – benvenuto – vessillo di una cultura

che si misuri con l'esigenza della verifica sperimentale contrabbanda troppo spesso un modello omogeneizzante di pratica educativa, segnata da una volontà di controllo).

L'obbligo a non essere ossequiosi nell'approccio a Dewey implica che non si tacciano i limiti presenti nel suo impianto. Per fare solo un esempio, si può fare riferimento all'inadeguata tematizzazione della questione del potere (e qui il mio pensiero va a Foucault e agli studi che Alessandro Mariani ci ha regalato su di lui). O anche a come, per affrontare il tema del rapporto tra educazione e politica, il quale è al centro del progetto di *civitas educationis* (prima un convegno, poi un volume e ora una rivista) che mi vede impegnata negli ultimi anni, altri pensatori debbono essere convocati accanto a Dewey. Ma l'eredità di quest'ultimo è ai miei occhi innegabile ed è merito della scuola di Firenze di aver donato Dewey alla cultura italiana.

C'è un ultimo aspetto del patrimonio della scuola di Firenze che voglio toccare, sia pure solo con un accenno: l'impegno a sviluppare l'attivismo pedagogico. Non posso qui indugiare sul durevole valore di questa tendenza educativa né su quelli che abbiamo riconosciuto essere delle trappole. Ma in epoca di controriforma pedagogica rammentarsi il significato dell'attivismo è, secondo me, fondamentale. Nel suo ultimo libro Martha Nussbaum intona a esso un vero e proprio peana (ricostruendo una genealogia che da Socrate arriva fino a Dewey). Pur leggendo, doverosamente, i testi della studiosa americana, possiamo dire, senza albagia ma anche senza complessi di inferiorità, che noi italiani abbiamo tanto da insegnare in materia di riflessione sull'attivismo. Grazie, ancora una volta, alla scuola di Firenze. E non dovremmo dimenticarcelo, non tanto per gusto di celebrazione quanto per continuare la sua opera, al fine di coltivare e far fiorire personalità autonome e cittadini consapevoli. In questi anni in cui dovremmo lanciare – come nel secondo dopoguerra – un grande progetto di ricostruzione, ne abbiamo un bisogno disperato, ma al tempo stesso gioiosamente speranzoso.



# Franco Cambi e il suo contributo alla “Fondazione Vito Fazio-Allmayer” di Palermo

*Epifania Giambalvo*

Per me la “scuola di Firenze” si è impersonata sempre più nel collega Cambi, che ha collaborato in modo intenso con la collaborazione Fazio-Allmayer di Palermo. Franco Cambi si è laureato a Firenze dove è stato allievo di Lamberto Borghi. Nel 1987 ha vinto il concorso di professore ordinario di Pedagogia generale e, nel 1990, è stato chiamato presso l’Ateneo fiorentino ove, dal 1995 al 2006, ha diretto il Dipartimento di Scienze dell’educazione e dei processi culturali e formativi. È stato, e continua ad essere, Direttore scientifico dell’“Archivio della pedagogia italiana del Novecento”, ubicato presso la sede fiorentina della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”.

Dal 1998 dirige la rivista semestrale “Studi sulla formazione” ed alcune Collane editoriali presso varie Case editrici.

I suoi ambiti di ricerca sono vasti e concernono le seguenti tematiche: modelli teorici della pedagogia, epistemologia pedagogica, metodologia della ricerca storico-educativa, storia della pedagogia, storia della filosofia, pedagogia sociale, pedagogia interculturale, storia dell’educazione e delle istituzioni educative, letteratura per l’infanzia. La sua produzione scientifica è costituita da oltre sessanta volumi e da numerosissimi articoli.

Nel corso della sua attività didattica e scientifica si è costantemente impegnato a valorizzare e a promuovere la Filosofia dell’educazione quale disciplina fondante la ricerca pedagogica.

\* \* \*

Dal 1992 Franco Cambi ha collaborato, oltre che con l’Università di Palermo, con la Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, da me presieduta, e questa sua collaborazione è stata, ed è tuttora, intensa e proficua, soprattutto per ciò che si riferisce agli sviluppi dell’attualismo gentiliano nel pensiero di Vito Fazio-Allmayer.

Significativo è, a tal riguardo, il suo volume *Vito Fazio-Allmayer: dall’attualismo allo storicismo critico*, edito dalla Fondazione (Palermo,1995), per il quale la Commissione Scientifica, operante in seno alla stessa Fondazione, gli ha conferito il Premio intitolato al filosofo palermitano.

In tale volume Franco Cambi mette in luce l'originario interesse di Fazio-Allmayer per l'empirismo e, attraverso questo, per il criticismo kantiano, interesse che, nel superamento dell'impostazione metafisica propria dell'attualismo gentiliano, lo ha condotto verso una forma di storicismo critico, incentrato nella consapevolezza della finitezza dell'io e della sua apertura all'alterità e, cioè, nella tesi della risolvibilità-comunicabilità dei soggetti, viventi e operanti in un universo dinamico di "compossibili" che si riconoscono e si rispettano a vicenda.

E', questo, come sottolinea Cambi, il punto di approdo del pensiero faziano, che segna il suo distacco dall'attualismo gentiliano e, nel contempo, l'approfondimento e/o lo sviluppo delle tematiche attualistiche, compiuto dallo stesso in modo autonomo ed originale.

Ricostruendo puntualmente il processo attraverso il quale Fazio-Allmayer prende sempre più le distanze dalla metafisica attualistica, per volgersi verso un'impostazione etico-critica, Franco Cambi sottolinea il carattere di storicità del pensiero umano, teorizzato dal filosofo palermitano. E ciò in funzione di quella relazione etica fra i soggetti per cui ciascuno è portato a compiere, in ogni momento storico, una sintesi unificatrice dell'esperienza precedente, che è, ad un tempo, universale e individualizzata. Una sintesi che, muovendo dal passato, dà origine a nuove prospettive compossibili in quanto comunicabili, comunicabili – s'intende – nella particolare situazione storica in cui gli esseri umani si trovano a vivere e ad operare.

Nella ricostruzione storica del percorso speculativo di Fazio-Allmayer, il filosofo-pedagogista fiorentino opportunamente si richiama all'interpretazione faziana della *Dialettica trascendentale* della *Critica della Ragion pura*, nella quale la metafisica viene confutata nella sua pretesa di definire il tutto e, nel contempo, è valorizzata come esigenza d'assoluto, ossia come ricerca di un significato sempre più comprensivo dell'esperienza, che in ogni momento si configura come un limite continuamente spostabile e mai compiutamente raggiungibile.

Come lo stesso Cambi sottolinea, tale interpretazione viene integrata con l'approfondimento, operato da Fazio-Allmayer, della *Critica del Giudizio*, che induce il filosofo palermitano a prospettare l'*idea* (in senso kantiano) di quell'universale comunicabilità dei soggetti che, lungi dall'annullare, potenzia la singolarità propria di ognuno.

Si va così attuando, nel pensiero faziano, il passaggio dall'Atto in atto del Gentile, a quell'"attualizzare" per il quale ogni essere umano svolge, nei confronti del passato e, in uno, della contemporaneità, un'attività interpretativa che dà origine alla produzione di una nuova sintesi, o di un "nuovo fare", rispetto all'esistente o al "già fatto".

In tal modo l'esperienza si va, via via, configurando quale produzione di una compossibilità che, in ogni momento, si rigenera risolvendo in sé quella precedente. Si attiva, quindi, un processo unificatorio inesauribile, nel quale il già fatto (passato) è risultato e, insieme, condizione di ogni nuovo fare (futuro).

E' merito di Franco Cambi l'aver efficacemente connesso il faziano storicismo critico a quella "logica della compossibilità" da cui esso è alimentato. Per

individuare la dimensione specifica di tale storicismo, Cambi si riferisce all'*Intervista* del 1948 (in *Filosofi che si confessano*, D'Anna Editore, Messina, pp. 93-118), e alle ultime opere di Fazio-Allmayer, e, particolarmente, ai saggi raccolti in *Logica e metafisica* e ne *La storia* (voll. VI e VII delle *Opere Complete*, Sansoni, Firenze, 1972 e 1973). "Si tratta – egli dice – di uno storicismo che ripensa il nesso Fichte-Hegel-Gentile attraverso Kant e attraverso lo storicismo tedesco (...), per approdare ad un esistenzialismo storico (positivo) o trascendentalistico", che si prospetta come "l'orizzonte stesso del pensiero contemporaneo". Uno storicismo che rivela un "forte nesso con l'esperienza e con le filosofie che la valorizzano e la potenziano, dall'esistenzialismo al realismo, al marxismo, sia essa esperienza scientifica o esperienza estetica o esperienza storica" (*Vito Fazio-Allmayer: dall'attualismo allo storicismo critico*, op. cit., 108-109).

Lo storicismo faziano – rileva il filosofo-pedagogista fiorentino – è uno storicismo "attento alle costruzioni dell'esperienza, alla sua articolazione nei diversi 'domini'; esso rifugge "dall'idealistica 'ripetizione dell'identico' (...) e da ogni tentazione metafisica" (*ivi*, p. 110). Il che lo distingue dagli altri storicismi post-bellici e lo avvicina all'esistenzialismo positivo di Nicola Abbagnano e al razionalismo critico di Antonio Banfi, che puntano a valorizzare l'esperienza. E' uno storicismo critico "che dialoga con l'empirismo" e che ha degli importanti risvolti in ambito etico-politico e pedagogico. Per esso – scrive sempre Cambi – "il reale è costituito di soggetti, soggetti autonomi e correlati insieme, comunicanti e reciproci, che si riconoscono e che dialogano, interagiscono, costruiscono insieme cultura, vita sociale, storia. La trama degli io dà vita a una comunità che è l'*habitat* specifico della soggettività, il suo referente esteriore ed interiore, il 'luogo' in cui si colloca la sua identità, la sua progettazione e produzione: i molti io sono sempre e comunque io sociali, che si legano secondo il principio della *compossibilità*, della differenza/reciprocità e dell'accordo-comunicazione dialettica. La comunicabilità dà luogo a una *societas* articolata e comunitaria, ma non univoca e totalitaria, anzi autenticamente democratica, aperta, dialettica, dialogica" (*ivi*, pp. 112-113). Sono soprattutto questi gli aspetti che rendono il pensiero faziano più vicino al nostro tempo e consentono di collocarlo in una dimensione europea.

Ma il contributo dato dallo studioso fiorentino alla Fondazione "Fazio-Allmayer", acuto interprete del pensiero filosofico-pedagogico dell'Occidente, dalle sue origini fino alle più recenti espressioni della post-modernità, nonché autorevole esponente della cosiddetta *pedagogia critica*, come risulta dalla sua ricchissima produzione scientifica, non si limita a questo.

Il suo primo saggio pubblicato nel "Bollettino" della Fondazione, dal titolo *Pedagogia e formazione: pensare il concetto-limite dell'educazione*, (anno XXI, Gennaio-Giugno 1992, n.1), s'inserisce, a pieno titolo, nel dibattito, promosso dalla stessa Fondazione, sul rapporto fra filosofia dell'educazione e pedagogia. In esso si rivela la *vis* speculativa del pedagogista Cambi che, muovendo dalla coscienza della crisi che investe la pedagogia contemporanea, individua la "categoria-limite" del sapere educativo nel concetto di formazione che, nei confronti di tale sapere, esercita una funzione che è, insieme, regolativa e regolatrice.

Un altro magistrale intervento di carattere pedagogico è stato effettuato dal pedagogista fiorentino in occasione del Convegno Nazionale organizzato dalla Fondazione sul tema *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale* e svoltosi a Palermo nell'Ottobre del 1995 (i cui relativi *Atti* sono stati pubblicati dalla Fondazione nel 1997).

In tale intervento, dal titolo *Dall'identità alla differenza, per un nuovo paradigma pedagogico*, dopo aver ricostruito il percorso storico della cultura occidentale dai presocratici alla prima metà dell'Ottocento, nel corso del quale è prevalso il tema dell'Identità, l'Autore individua nella cultura contemporanea, a partire da Hegel e Marx, o dell'età del Romanticismo e del cosiddetto pensiero negativo (Kierkegaard e Nietzsche), il progressivo affermarsi della categoria della Differenza quale "categoria epocale". È, questo, un percorso, caratterizzato da una radicale revisione o de-costruzione del pensiero occidentale, accompagnata da una sua ricostruzione, che ha dato origine alla filosofia del Novecento, con Heidegger, Freud, Deleuze, Derrida e Luce Irigaray, per cui il tema della Differenza è diventato predominante.

Altri interventi di carattere storico-teoretico sono stati effettuati da Cambi nei seguenti saggi pubblicati nel "Bollettino" della Fondazione: *Kant nella storia della metafisica* (n. 1 – Gennaio-Giugno 1995); *La metafisica e l'Occidente "il" modello di pensiero. Osservazioni* (n.1 – Gennaio-Giugno 1999); *Alle origini della decostruzione della metafisica: scetticismo, empirismo e illuminismo* (nn. 1-2 – Gennaio-Dicembre 2009).

Il filo conduttore di tali saggi è la ricostruzione storica del percorso compiuto dalla metafisica in Occidente, dalle origini al suo tramonto, e l'ipotesi, avanzata dallo studioso fiorentino, di un suo possibile rilancio in chiave critica. Particolarmente significativo è, a tal riguardo, il secondo saggio, frutto di un seminario tenuto da Cambi presso la sede palermitana della Fondazione nel Gennaio del 1998, in cui l'Autore si richiama ad Heidegger che, sulla scia di Kant, ha dato vita ad una "metacritica" della metafisica, con la quale ha declassato quest'ultima dal suo tradizionale ruolo di "regina scientiarum" e ne ha auspicato l'"oltrepassamento".

Ma, nei confronti di tale prospettiva heideggeriana, che pure egli considera come la più matura espressione del processo di smantellamento della metafisica, Cambi assume un atteggiamento critico o, meglio, ipercritico: avanza, cioè, nei suoi confronti, delle riserve, rilevandone "insufficienze e limiti" e, in primo luogo, la mancata presa di coscienza del fatto che la metafisica continua ad essere coltivata da diversi pensatori, che essa tuttora continua a costituire "una chance della teoreticità".

In realtà, il filosofo-pedagogista fiorentino esprime qui l'esigenza di procedere ad una più radicale de-costruzione della metafisica, dalle origini fino ai nostri giorni, che ci permetta di comprendere le ragioni della sua egemonia nel pensiero occidentale e, in uno, quelle della sua contemporanea rinascita in chiave critica. Da qui ha avuto origine il terzo saggio sull'argomento in questione, nel quale egli traccia il percorso di decostruzione della metafisica, compiuto nel Settecento da *scetticismo, empirismo e illuminismo* e, a conclu-

sione di tale percorso, sottolinea come la metafisica goda ancor oggi di “una rinnovata attenzione da parte dei filosofi”, come sia “ancora attiva in diversi campi del sapere”, come, in definitiva, essa tenda a rinascere, in forma nuova, dalle sue stesse ceneri.

Tale conclusione è, a mio parere, il contributo teorico più rilevante dato dalla Scuola fiorentina, egregiamente rappresentata dall'Amico e Collega Franco Cambi, al pensiero contemporaneo, italiano ed europeo.

Frutto della collaborazione dello studioso fiorentino con la Fondazione “Fazio-Allmayer”, oltre che con l'Università di Palermo, sono stati i Convegni svoltisi a Firenze, nel 2006 e nel 2008, su l'ironia e su Giovanni Gentile, i cui relativi *Atti* sono stati rispettivamente pubblicati nel vol. *Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno*, edito da Sellerio, e nel vol. *Rileggere Gentile tra “filosofia dell'esperienza” e “pedagogia critica”*, edito dalla Fondazione.

Altri contributi del Collega fiorentino all'attività scientifico-culturale della Fondazione sono costituiti dalla presentazione del 1° tomo dell'*Epistolario* di Vito Fazio-Allmayer, *Lettere a Bruna* (XII vol. delle *Opere Complete*), nel 1992, e del vol. *La Biblioteca Filosofica di Palermo. Cronistoria attraverso i registri manoscritti ed altre fonti*, nel 2002; e, infine, in ordine di tempo, ma non certo di importanza per la vita della Fondazione, dell'istituzione, presso la sede fiorentina della stessa, dell'”Archivio Pedagogico Italiano del Novecento”.

A Tale Archivio, istituito in collaborazione col Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi dell'Università di Firenze, Franco Cambi, in qualità di Direttore, ha dedicato, e continua a dedicare il suo impegno, la sua competenza, la sua lunga esperienza di ricercatore e di docente, provvedendo, con i suoi collaboratori, alla raccolta, al riordino e alla catalogazione, nonché alla pubblicazione, delle “carte private” dei pedagogisti italiani del Novecento.

Grazie all'impegno dello studioso fiorentino, l'Archivio oggi possiede un ricco materiale documentario, costituito da appunti, lavori giovanili, prime stesure di opere, carteggi, testi di conferenze, di corsi universitari e di relazioni tenute in diversi convegni e incontri culturali, ossia da scritti di pedagogisti del Novecento, riguardanti i loro studi e/o le loro esperienze effettuate nel territorio e nel mondo della scuola.

E' da sottolineare che esso, secondo gli intenti espressi fin dall'inizio dal suo Direttore, è non soltanto un “luogo” di recupero di documenti preziosi, ma anche un vero e proprio Centro di ricerca. Suo scopo principale è infatti quello di attivare incontri culturali, seminari, conferenze e dibattiti, di promuovere studi e ricerche su tematiche di carattere pedagogico o sul nesso che intercorre fra le problematiche storico-educative e la relativa documentazione. Per iniziativa dello stesso Direttore, si è costituita la Collana editoriale “Carte private” della Fondazione “Fazio-Allmayer”, al fine di mettere a disposizione degli studiosi il materiale prezioso custodito presso tale Archivio. Collana che ha preso quota col *Carteggio Banfi-Bertin*, uscito nel 2008.



## La «Scuola di Firenze»?

Francesco Mattei

Ritorno ad un ricordo giovanile e ad un ingeneroso (?) dubitativo sulla «Scuola di Firenze». Siamo nei primi anni Ottanta e, giovane ricercatore, sto parlando in assoluta libertà con Angelo Broccoli, con cui allora, nella differenza delle rispettive posizioni ideologico-culturali, proficuamente collaboravo. E il solito Broccoli, noto e ironico dissacratore, sfogliava con *nonchalance* il saggio appena apparso di Franco Cambi sulla «Scuola di Firenze»<sup>1</sup>. Girava distrattamente le pagine e, come sempre, distillava veleni al miele, esternando *apertis verbis* i suoi dubbi sulla reale esistenza e consistenza della «Scuola di Firenze». Che non era né la Scuola di Tubinga, né la Scuola di Francoforte, né la Scuola di Lovanio. E non per la mancanza degli Adorno o degli Horkheimer, o per l'assenza di ricercatori di un Platone orale esoterico o di un Tommaso rivisitato alla luce del pensiero moderno. Ma per la difficoltà, forse oggettiva, di stabilire un concetto geo-culturale di “scuola” nella già allora mutante fisionomia dell'università italiana – pur esprimendo, ma anche questo è notissimo, giudizi accademici molto lusinghieri sull'autore del saggio.

Il Broccoli di quegli anni era un Broccoli disilluso, provato, molto scettico sulla reale possibilità del marxismo politico (ma anche di quello pedagogico), di portare legna da ardere per il reale ed effettivo cambiamento della società e del sistema di istruzione nella generale configurazione del paese<sup>2</sup>. Già cantore non pentito dell'egemonia gramsciana, egli era ora in una fase di ripiegamento. E il suo ottimismo (volontaristico) sull'illusione ideologico-culturale marxista stava cedendo il passo ad un più realistico ridimensionamento. La possibile svolta in direzione di una democratizzazione socio-culturale ed economica del paese appariva sempre più lontana. E poco restava della spinta socio-politica espansiva conosciuta dal partito comunista a metà degli anni Settanta. L'acme era stato raggiunto. Il compromesso storico appariva, ora,

<sup>1</sup> F. Cambi, *La “scuola di Firenze” (da Codignola a Laporta)*, Napoli, Liguori Editore, 1982.

<sup>2</sup> Broccoli parla esplicitamente, nell'introduzione al suo ultimo studio significativo, di “centi delusioni”: cfr. A. Broccoli, *Il potere tra dialettica e alienazione*, Cosenza, Pellegrini, 1983.

una strada senza uscita.

Ecco dunque perché, chiusa l'enfasi sul rapporto tra ideologia ed educazione, Broccoli tornava ad indagare sulla natura del "potere" e tentava di sondare la configurazione alienante e temibile dello stratificante *Herrschaft*. Che gli appariva, questo sì, il vero motore della configurazione strutturale dell'apparato educativo, e perciò carico di conformazione e di adeguamento alle esigenze dell'ineludibile apparato produttivo. Non è un caso, allora, che in quello studio sul potere Broccoli facesse ricorso, e con dovizia di apporti, alla letteratura sociologica: una cava di materiali a cui raramente guardava, preferendo solitamente, per decodificare la natura e la fisionomia della scolarizzazione e degli apparati educativi, *allures* filosofico-politiche.

Ma perché questi accenni a Broccoli? Anzitutto per un ricordo personale legato alla (per me) prima dizione del sintagma «Scuola di Firenze». Poi per l'essere Broccoli giustamente ascritto da Cambi, seppur in veste di "coda finale", a quella «Scuola», a causa della sua direzione di «Scuola e Città». Infine, per quel suo istintivo moto dubitante che anche in me permane. E permane per motivi geografico-culturali che qui provo ad esplicitare.

Con queste precauzioni, si può parlare di una «Scuola di Firenze»? E se sì, si può parlare anche di una Scuola di Roma o di Bologna, di Padova o di Messina, di Torino o di Salerno? O, forse, a maggior ragione (politico-ideologica), di una Scuola pedagogica della Cattolica?

L'interrogativo dubitante è chiaro. E non è né indolore né casuale, per quanto attiene alla questione posta su quella Scuola fiorentina che ha visto avvicinarsi molti e non ignoti maestri. Del resto, non è del tutto trascurabile il fatto che la cronologia e le caratterizzazioni delineate dal collega Cambi, nello studio sopra richiamato, si arrestino al 1975: l'acme (più o meno storico-convenzionale) della coabitazione della cultura pedagogica con un *milieu* ideologico-culturale che consentiva di "appartarsi" e di caratterizzarsi in scuole.

Detto in modo più esplicito: quali erano le caratteristiche della «Scuola di Firenze»? quale lo *status* ideologico-epistemologico della riflessione pedagogica? quali le figure (culturalmente o accademicamente) rilevanti che connotavano quella Scuola? quali le iniziative legate al territorio che accendevano spiriti vigili nella scuola e nelle (poi orribili) agenzie educative?

Sono questi, credo, gli interrogativi a cui rispondere per poter parlare con legittimità e pertinenza di una «Scuola di Firenze». Ma, anche, e con pari legittimazione, di altre Scuole e di altre Università del panorama italiano.

Se riandiamo agli anni Cinquanta-Sessanta, riusciamo a mettere bandierine pedagogiche assai precise su molte cattedre di pedagogia italiana. Con derivazioni fasciste (e poche o nulle antifasciste) dai legami non sempre chiaramente esposti alla luce del sole. I Codignola, i Borghi, i Bertin, i Flores d'Arcais, i Volpicelli, i Visalberghi, i Catalfamo, gli Agazzi, i Mazzetti «facevano (tutti) scuola»? E se sì, fino a quando l'hanno potuta fare? Importato il pragmatismo deweyano o trasformato l'idealismo attualistico in attivismo dalle differenti e non raramente opposte marcature ideologico-dottrinarie, stretto il legame con la psicologia e la sociologia che portavano linfa nuova (o pseudo

nuova) alla riflessione pedagogica, allentate le attrazioni non più fatali con la filosofia, che cosa restava delle (forse) antiche scuole? Potevano ancora althusserianamente “riprodursi”?

Ma per non andare in campi altrui: che cosa ha portato la riflessione epistemologica al discorso pedagogico? Qual è stata l’influenza rimodellante e (forse) un po’ acritica della deriva didattica sulla pedagogia, quella pedagogia che nutriva pretese più profonde, più critiche, più fondative, più politicamente soteriologiche (?) o più vacuamente retoriche?

Sono queste le perplessità che mi vengono alla mente quando mi ritrovo a dubitare sulla «Scuola di Firenze». Certo, si possono elencare colleghi autorevoli e filoni di pensiero e di ricerca, curvature culturali e propensioni ideologico-educative, iniziative di case editrici fiorenti e fiorentine ed esperimenti di chiara marca educativa come la «Scuola-Città Pestalozzi». Ma, mi chiedo: perché poi queste connotazioni si sono dissolte, se scuola effettivamente si fosse data?

Ecco perché tendo a leggere qui il concetto di scuola, e mi capita molto raramente, in forma (ahimé) quasi *strutturale*. Da contesto storico-politico o più marcatamente politico-ideologico. E so anche di forzare un po’ il legame cultura-educazione, politica-educazione, ideologia-educazione. Fermo restando, e qui concordo con il collega Cambi, che la pedagogia fiorentina ha avuto (fino ad un certo momento) un suo sviluppo piuttosto lineare e riconoscibile, dopo le “conversioni” di Codignola e il rientro di Borghi dall’esilio antifascista in terra d’America.

Detto così, è del tutto evidente che quella scuola si debba riconoscere in ascendenze codignoliane. E dei due Codignola: Ernesto e Tristano, giacché ognuno vi ha messo del suo. E in modo riconoscibile. Ma va anche detto che quell’origine ha fortemente condizionato lo sviluppo stesso di quella Scuola. Che sempre si è caratterizzata per due connotati primari: il laicismo (o la laicità?) e il progressismo. Con i limiti, naturalmente, che una scelta così radicale e determinata porta con sé. Anch’essa sottoposta, credo, e necessariamente, all’evidenza spinoziana dell’*omnis determinatio est negatio*.

E con ciò voglio alludere alla strana vicenda esistenziale e culturale di un Codignola collaboratore assiduo ed enfatico di un Gentile “fascista”. Ma, anche, ad un Codignola che entra in crisi politico-culturale dopo i Patti Lateranensi del ’29 e si fa frequentatore (forse troppo timido) della marginalità frondista fascista. E così, verso la fine della guerra, può transitare *quasi* indenne su sponde politiche democratico-risorgimentali (ma risorgimentale si considerava anche Gentile). Un “quasi” che Lucio Lombardo Radice non esiterà a mettere sotto pressione “comunista”, denunciando le ambiguità collusive con il fascismo e, soprattutto, con un illuminismo politico-culturale vacuo che si teneva alla larga dalla fattualità politico-statuale organicista da “libertà comunista”<sup>3</sup>. Inutile riproporre qui la polemica. Ma mi sembra polemica

<sup>3</sup> Cfr. L. Lombardo Radice, «La Voce della scuola», 15 novembre 1950; E. Codignola, *La Scuo-*

emblematica. Da non trascurare. Perché la fine di «Scuola e Città» coinciderà proprio con l'esito fatale di quella stessa parabola. La rivista fiorentina si trasferirà a Roma. E, ironia della storia, sotto direzione marxista, nella persona di altro comunista (questa volta "incerto" e proveniente dalla sezione socialista di Trastevere e dal Gabinetto di Brodolini): il Broccoli a cui sopra (perciò) alludevo<sup>4</sup>.

C'è da dire che Codignola non si piegherà mai ai "desideri" o alle rudi necessità del vento rosso, e risponderà con forza agli "inviti" di Lombardo Radice<sup>5</sup>. E questa curvatura azionista e anticomunista lascerà tracce visibili e durature nella «Scuola di Firenze». Che prima sarà animata da urgenze azioniste, poi da filomanie (perlopiù) socialiste. Tanto nella determinazione delle impronte culturali, quanto nella partecipazione alle riforme concernenti l'assetto istituzionale della scuola italiana e della pedagogia. Se un residuo passeggero permane, di quella "tentazione" marxista, esso è chiaramente rinvenibile nel Santoni Rugiu di *Crisi del rapporto educativo* (La Nuova Italia, 1975). Ma è piccola cosa. Che velocemente evapora nel Santoni della storia *sociale* dell'educazione. E sappiamo che Santoni, a differenza dell'amico Broccoli, delle categorie gramsciane e marxiste non farà (e non poteva fare) dottrina, giacché troppo ingombranti per il suo paradigma storico-culturale.

E così, con questi velocissimi cenni, mi sembra di aver dato conto di alcune mie impressioni e di alcune caratteristiche specifiche della «Scuola di Firenze». Alla quale, se si aggiunge la particolare fucina sempre accesa della cultura filosofico-letteraria di Firenze, il fermento politico e scolastico che di continuo ha animato l'ambiente fiorentino, le iniziative radicate delle sue riviste, le case editrici, gli esperimenti milanesi, lapiriani, ciariani, maltoniani (della scuola di S. Gersolé), la realtà della Scuola-Città Pestalozzi... tutto coopera a tener lontana Firenze, e dispiace per Lucio Lombardo Radice, dall'essere *enclave*

*la-città Pestalozzi*, in «Scuola e Città», 10, 1950.

<sup>4</sup> È noto il fastidio di Broccoli – dopo il suo approdo a Gramsci e alla sua "egemonia" – per il pragmatismo e progressivismo deweyano tanto caro alla Scuola di Firenze (o meglio, al socialismo politico-educativo). Ma sprezzantemente, per lui, sarà soltanto "terzaforzismo": «La pedagogia laica, progressista, terzaforzista italiana, sempre pronta in qualche sua frangia a schierarsi con l'egemonia gentiliana – e magari fosse stata intesa bene quella egemonia! – e poi disponibile a passare entusiasticamente con l'altra "americanistica" di Dewey – anche qui con grossi fraintendimenti, qualche volta – ha avvertito fastidio, se non autentica ripugnanza, per l'uso del termine egemonia. (...) Soprattutto non ha avvertito che, nella società in cui tutti viviamo, si era sempre di fronte a un'egemonia, si era vittime di un conformismo» (A. Broccoli, *Conoscenza teorica e conoscenza pratica*, in «Studi di storia dell'Educazione», III (1983), n. 4, pp. 73-74).

<sup>5</sup> Alle osservazioni critiche di Lucio Lombardo Radice, che parla di «Scuola e Città» e della pedagogia fiorentina come affette da "democraticismo vago" e "tecnicismo didattico", un risentito Codignola risponde duramente evidenziando la necessità di far lievitare, nella scuola e nella società italiana, gli "indigeribili malloppi teologico-dogmatici degli estremismi di destra e di sinistra" (cfr. «Scuola e Città», 10, 1950).

marxista o comunista (e tanto meno cattolica) in fatto di paradigma culturale<sup>6</sup>. Senza chiamare in causa, ma la cosa è troppo scontata, l'incontro con il pragmatismo deweyano, che su quella scuola ha esercitato grande e duraturo fascino. Fino a quando, ahimé, anche Dewey è entrato nel cono d'ombra del rasoio epistemologico che tutto o molto ha tagliato delle linee interpretative tradizionali. Allora, l'epistemologia è diventata una babele linguistica. La pedagogia è diventata didattica. La psicologia e la sociologia sono state vissute come venerande matrici tutelari. La pedagogia ha errato (o sta errando) per praterie senza tratturi riconoscibili ed autorevoli. E la «Scuola di Firenze», se mai c'è stata... forse a questo punto proprio ci manca! E preferiremmo allora che ci fosse stata veramente e che ancora ci fosse! Se non altro, perché il suo timbro era nitido e riconoscibile. E aveva giri armonici certi e identificabili. Portava materiale di discussione vera e originale nella mappa della cultura pedagogica.

Perché allora il mio dubbio? Perché vedo la pedagogia, anche quella fiorentina, troppo legata ad armonie o distonie politico-ideologiche. Che, guarda caso, si fanno poi cultura pedagogica o, più sfacciatamente, scienza pedagogica. Perciò sono esitante. Perché anche Firenze ha avuto, e forse più di altri, una sua *filosofia* dell'educazione e una sua *politica* dell'educazione, ma troppo legate alle vicende nazionali e alla *Stimmung* di una determinata stagione. Come mi meraviglia il fatto, ad esempio, che il Codignola delle ricerche religiose sul giansenismo non abbia avuto seguaci o discepoli disposti a scavare in direzione del rapporto educazione-religiosità, pur avendo conosciuto Firenze centri di spiritualità alta e ricerche di livello mirabile sugli eretici del Quattro-Cinquecento e sui fenomeni religiosi che hanno connotato le periodizzazioni storiche. (Ma, per questo, bisogna rivolgersi alla «Scuola della Cattolica»?) E vale, la riserva, anche per una mancata elaborazione del rapporto politica-educazione, una volta esaurita, naturalmente, la spinta del progressivismo laico di ascendenza deweyana.

Troppe esigenze? Troppe pregiudiziali? Non so. Ma da qui nascono le mie perplessità sulla dizione di «scuola». Senza nulla togliere alla massa critica delle ricerche prodotte a Firenze e leggendo sempre con piacere le pagine pulite e dotte dell'amico Cambi, da cui ancor oggi continuo ad imparare. Uno studioso, il collega Cambi, che della «Scuola di Firenze», se è esistita, è stato ed è figura eminente e che vuoti forse ha lasciato. Ma, oltre ai vuoti, spero abbia lasciato anche discepoli alla sua altezza: pronti a rinverdire le glorie di quella non lontana (e forse non ipotetica) «scuola».

<sup>6</sup> Per un quadro vasto e ricco del legame della Toscana con il mondo dell'educazione, cfr. F. Cambi (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Firenze, Le Lettere, 1998.



## ARTICOLI

### Storytelling and Videogames. An interdisciplinary approach to interactive multimedia models for children

Anna Antoniazzi

*A good story is always a good story, no matter where he is told, if around a fire hundreds years ago or today, through a games console.*

Alec Sokolow

All along, fairytales and game-playing have defined the space inside which children are experimenting reality functionally, but in a highly ritualized way. Not only this, fairy-tales are also the places of possibility, of the experimenting, of the ritualized infringement of rules, of invention and creativity.

In the history of education, the mention to the playing activity is a not-to-be-overseen constant presence: from the Pre-Socratics to Plato, from Aristotle to Quintilian, across the Middle Ages and Renaissance to reach Johan Huizinga, Walter Benjamin, Bruno Bettelheim, Roger Caillois and Friedrich Georg Jüngerer on, there have been many scholars who dealt with game-playing as the founding dimension of human societies.

It is through the game-playing that mankind creates its own world, a world reflecting the image every culture has about itself in the given period. A world “put to play” – as underlined by Huizinga – through three fundamental stages: the language (and also the language tools), the myth (and thus the storytelling) and the ritual – that is to say the sacred undertakings serving as warranty for the world’s wellbeing<sup>1</sup>.

Game-playing is not only the founding element of culture due to the fact that it reunites a multiplicity of belongings and significations: it is at the same time metaphor and alternative to the real world where we are living, it’s creativity, daydreaming, rules compliance; yet, also is game-playing breaking these same rules, is it causality, dressing up, illusion.

Game-playing is, moreover, tightly connected with the learning processes, to the testing of possibilities and limits, to the definition of the boundaries of one’s own experience, to the interaction with other individuals or devices.

<sup>1</sup> Cf. A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l’infanzia e videogames (Electronic labyrinths. Children’s Literature and Videogame)*, Milano, Apogeo, 2007.

The features identified up to now, describe not only traditional games, actually they can be found also in video-games which represent – or, better said, *should represent* – an important educational tool; particularly when the ludic dimension is associated and supported by another fundamental dimension: the storytelling. The reason lies by the consciousness that together with game, and more than the game itself – coming across all the life ages – narration is a component of the human being that cannot be renounced.

Under the folds of disenchantment and of a technology that seems cold and insensitive, the present time hides a deep need to tell stories: the need to tell stories crosses over the skills of each medium and involves a rethinking and reprocessing of the tradition, especially as regards orality and writing.

Remo Ceserani, on the subject, knowns as «many disciplines and fields of knowledge, even the ones that should be closed and bounded in their specialized world and in their technical language (mathematics, biology, physics, natural sciences, but also philosophy, history, geography, anthropology), and a fortiori those linked to human activities – too often entrenched in their methodologies and terminologies (medical, legal activities) – show a very strong need to converse with each other and with the world of literature, seeking to speak with the language of literary tradition, borrow metaphors and forms of storytelling<sup>2</sup>».

### *Children's Literature*

From storytelling around the fire to the cave graffiti, to theatre, to books, to cinema, till the most advanced video-game, mankind has always felt the need to project and find himself reflected in a narrative dimension.

A way out of himself, from the apparently inconsistent and nonsense of the day by day matter, useful not only to evade, but also to find the sense to the own existence.

Among the ways and forms of narrating – also in video-ludic dimension – Children's Literature plays a fundamental role because, since its origin it maintains a unchanged one characteristic that is making it unique and immediately recognizable: being an hybrid product, contaminated, at the edge between a multiplicity of linguistic codes and different communication tools.

Child and youth books are not only at the borders among myth, fairytale, novel, and popular storytelling, but seem to evolve as to content and graphical form capturing and re-elaborating transformations deriving from the coming of every new media and new technology.

Children's Literature is telling stories, proposing story-lines in which the protagonist after abandoning the "status quo" of his/her own experience, opens him/herself to the possibility of accessing to somewhere else unexplored and different dimensions of being, to experiment alternatives to everyday life.

<sup>2</sup> R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline (Convergences. The literature tools of and other disciplines)*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, p. 9.

The narrative dimension is that of “fictions”, having in its own statute a recognizable structure that, although mobile and sometimes only roughly drafted, consists in - as indicated by Vladimir Propp<sup>3</sup> - a beginning, a progress rich of twists, upside downs, of adventures and a finale where the protagonist collects the fruits of the own experience.

It is also well understood how the approach to Children’s Literature’s specific narration owns a recognizable epistemological statute of its own, and how this moves inside particular dimensions and - under some aspects - how it is autonomous in respect to other interpretational<sup>4</sup> approaches.

Attributing specific characteristics to the children’s publishing industry means drawing it closer to other “fictions”, to other forms of storytelling that are sharing its perquisites, specifically - as underlined before - the myth, the epic novel, the traditional and popular fairytale. Moreover the affinity to the antique oral narrations is consenting the access to a particular dimension of Children’s Literature: its being multi-medial since the very beginning.

Whereas the *medium* consist in a single communication instrument, Children’s Literature has always used contemporaneously a plurality of “media” to diffuse - utilizing the McLuhan’s terminology - the content of its own message. Comenius, already in the mid of the 17<sup>th</sup> Century, underlined the need to complete Children-Books with images with the objective to reinforce the impression on things, to prompt the still soft minds to find enjoyable matters in further books, to learn reading easier.

Since the publication of the *Orbis Sensalium Pictus*<sup>5</sup>, almost two centuries went by before the part of the publishing industry we call today Children’s Literature started developing. Sure enough, as soon as Children’s Literature settled as an autonomous and recognizable production, it was immediately associated to other “hybrid writing” forms, that, with the expansion of the

<sup>3</sup> V. Propp, *Le radici storiche dei racconti di fate (The Historical Roots of the Wonder Tale)*, Torino, Bollati Boringhieri, 1972.

<sup>4</sup> The term *narration* features a series of different meanings, in relation to the specific research field dealing with it. The autobiographical approach - adopted in both the psychoanalytical field as well as in adult’s education - is particularly interesting. Gaston Pineau, one of its first theoreticians, claims that through autobiography it is possible to transcend the linear timeline rediscovering the biographical timeline, meant as a dimension which is able to connect past, present and future in order to recompose individual identity in its temporal *continuum*. On his side, Edgar Morin proposes a *complex anthropology* which, starting from auto-narration, arrives to take the fundamentals of human condition in exam, a condition that can only be understood embracing a cognitive paradigm that appeals to complexity and that opens through dialogue to the construction of interconnections among different knowledges. Jerome S. Bruner, on the other hand, sees narration as the main way in which individuals conventionally represent reality where they are the main players. In the Italian *milieu*, Duccio Demetrio suggests that autobiographical exploration may be both a creative and self-directed liberation as well as the re-discovering and the recomposition of one’s own past.

<sup>5</sup> Comenius, 1658. Cf. Roberto Farné, *Iconologia e didattica. Le immagini per l’educazione: dall’Orbis Pictus a Sesame Street (Iconology and teaching. Images for Education: by Orbis Pictus to Sesame Street)*, Bologna, Zanichelli, 2002.

reader groups, started to diffuse more and more, mainly into popular milieu: serial stories, the almanac, the cartoons. All of them are hybrids, on the borderline between different media, or, even better, the result of overlap and contamination between written word and image<sup>6</sup>.

The fairytale, the genre fiction and the classics of children's literature have inspired storylines and characters to the new media. In silent era film, for example, many filmmakers have borrowed storylines from children's literature: the movie *The Kid* (1921), directed by Charlie Chaplin, and *Cinderella* (1899), by Melies, are very significant examples in this regard.

Digital technologies, then, amplify this phenomenon not only because, since the Seventies, the "text-based games"<sup>7</sup> told stories about adventures and rites of passage – borrowed from fairy tales and genre literature – but also because the computer-animation continued to be inspired by the classics of children's literature. Cross-mediality, finally, continues to dilate and further to complicate this situation.

### *Media convergence*

The fact of being, due to its own epistemological statute, at the junction between so many codes and different languages predisposes – as already observed – Children's Literature to a privileged relationship with other media, also and above all with those which are most distant from writing. Like so well explained by Joshua Meyrowitz<sup>8</sup>, in fact, the power of a new *medium* doesn't emanate uniquely from its use and its features, but also out of the manner it compensates or bypasses usage and characteristics of previous media.

This way, video-games with a deep narrative matrix, do not represent the sum of previous narrations or a synthesis of the used languages, but a new way of telling stories and a new way to "educate" through stories.

The images, the sounds, the interactions, the I.T. structure, the languages build a new narrative texture and match with the wording not as simple descriptions, but as a possibility. Every element, if properly integrated, allow to deepen the story by exploring its contents – at the same time, in first instance,

<sup>6</sup> Cf. A. Antoniazzi, *Cuori d'inchostro. Contaminazioni mediatiche: libri, tv, videogame e altri media (Inkheart. Contaminations among media: books, TV, videogames and other media)*, in *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini (The invisible literature. Childhood and children's books)*, a cura di E. Beseghi e G. Grilli, Roma, Carocci, 2011.

<sup>7</sup> Text adventures, also known as Interactive Fiction, convey the game's story through passages of text, revealed to the player in response to typed instructions. Early text adventures, such as *Adventure*, *Hugo's House of Horrors* and *Scott Adams' games*, used a simple verb-noun phrase to interpret these instructions, allowing the player to interact with objects at a basic level, for example by typing "get key" or "open door". Later text adventures, and modern interactive fiction, can interpret far more complex sentences like "take the key which is on the desk, then open the door". Cfr. [http://en.wikipedia.org/wiki/Adventure\\_game](http://en.wikipedia.org/wiki/Adventure_game).

<sup>8</sup> Joshua Meyrowitz, *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*, New York, Oxford University Press, 1985.

or separately – starting from points of view other than the one of the text writer, the illustrator, the composer, the IT-expert, etc. who were involved in the creation of the video-game. Last but not least, the hypotized approach allows to open always new perspectives of learning and knowledge acquisition.

Now the video-game – never mind on which IT-hosting support such as the PC-console, the Smartphone or the Tablet – constitutes the sole instrument consenting to activate separately – but more often in a integrated form – ludic, sensomotoric, representational, narrative, strategical and simulation activities<sup>9</sup>. This, at least in theory, since it is sufficient to simply look at the propositions presented on kids' computers to notice the real attitude of the video-game producers (and not only), towards the children and children's needs. The games installed into kids' computers, in fact, are not only in completely out of target regarding age indications (e.g. it is supposed that 3 year old kids already know numbers, alphabet and are able to compose words and perform calculations...), moreover they are very little appealing from the strictly ludic point of view, as well as taking into account the visual-iconography and the sound effects.

But not enough: we need only observe a small child in front of a computer keyboard or facing written texts, the prerequisite to carry on the game action with the multimedia objects dedicated to him, to sense the deep frustration coming from the impossibility to proceed on his own with the game and to the discovery of all its contents.

Many many times, more than what would be actually due, he will be heard asking for help because to go on with the video-game activity he needs to read (acquire) specific instructions or because the interactivity requires complex procedures beyond the logic or the learning way of the childhood.

And that is a paradoxal situation since, as stated by Roberto Maragliano (1996), «The child is a “multimedial creature” because the logic he use to know, to know himself and to enter into a relationship with his peers is based on co-integration of a wide variety of media (telephone, radio, tape-recorder, television, newspaper, book, sticker albums, toys, etc...) devoid of the traditional hierarchies of cognition and use [...] The child also is a “multimedial creature” because within the multimedia he thinks to himself in a new, multifaceted and “plural” way: the encounter and the collaboration between the codes (iconic, acoustic, semiotic, tactile) – until now understood as separated – produces in the child the expansion and the redistribution of the mechanisms of knowledge and consciousness»<sup>10</sup>.

Notwithstanding the attendance of an adult being absolutely imperative, infact, the child should be put into position to find – also through experimenting by trials and errors – the way to play the game, to resolve the riddles,

<sup>9</sup> R. Maragliano, *Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millennio (Multimedial Creatures. Depictions of Millennium Children)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

<sup>10</sup> Ivi, pp. 3-4.

yet following the path of models and modalities he already masters or he can easily guess, on his own; that is to say, the child should be able to find appropriate solutions to complete the task trying out his own limits and abilities. These limits and possibilities to-date are not measurable for the age range 0 to 6 years by the child on his own, let alone for an external observer; this because products to be effectively used by our reference target, and particularly for the lower age range – the 0 to 3 years children – are nonexistent or, in the best case, very little spread.

### *Methodological prospectives*

In order to assure that also children, and in particular the youngest ones, may positively and actively enter in the “converging culture” mentioned by Henry Jenkins<sup>11</sup>, a general rethinking of the Education Sciences is needed, in order to take into the due consideration kids’s specific requirements, the competences and the skills peculiar to the different evolutionary stages.

The negligence towards children’s real participative needs, indicates often scholars’ true uneasiness regarding changes and the new challenges proposed by actuality.

This being a negligence that becomes even more obvious and dramatic in the field of multimedia and new technologies.

More specifically, the design of video-games calls for a rigorous and adequate support by the Education Sciences, yet is it too often abandoned to the mere technical realization: one of the most evident (and most dangerous) consequences of this particular situation is that the design of children targeted video-games – also in the field of edutainment – is realized mainly without advice or supervision of pedagogists, psychologists and other childhood experts. Or, anyhow, without regarding the selected audience’s requirements, last but not least their formative aspect.

Generating a systematic change of the multimedia studies targeted to childhood and – at practical level – in the creation of video-games, appears as a fundamental milestone toward the one Knowledge Society about which Human Sciences are dealing with since a long time.

One of the big challenges to the Knowledge Society is in fact to overcome the disciplinary fragmentation through the creation of a context, inside which each area of interest shall be given the opportunity to contribute. In particular, Edgar Morin<sup>12</sup> argues that the extreme fragmentation of knowledge operated by the individual disciplines makes it often impossible to link the parts to the whole; therefore, the need arises to create the space

<sup>11</sup> H. Jenkins, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York and London, New York University Press, 2006.

<sup>12</sup> E. Morin, *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, Paris, Unesco Publishing, 1999.

for a kind of knowledge capable of framing things into their own contexts, complexities, aggregates.

Inflecting the cultural reform claimed by the Knowledge Society in a particular context like the one of the video-ludic proposals addressed to kids, means, to some extent, accepting the big challenges also on the pedagogical field, turning the attention to all who will be the real protagonists on the adult scenery of tomorrow: today's children.

This consciousness takes to the revision of the approach to New Technologies no more, and not only, to be considered as an essential communication tool for the civil participation, but as the founding educational moment.

Moreover, at the social level, story-telling should be recognized, and auspiciously accepted, as a fundamental cognitive and educational element, overriding the prejudice of amenity and superficiality that too often accompanies the literature and all forms of narration dedicated to childhood. Being able to read the world through the filter of metaphor – from the youngest age on – means having access to a knowledge of society which penetrates beyond the surface and can open a positive renewal of civil living.

The very dangerous risk is in fact to deepen the gap among languages, tools and means used by kids in social ambit, which are in fact dominant, and those of the educational tradition.

Considering the necessity that the traditional educational instruments be confirmed as non renounceable, it is equally needed for the Educational Sciences to descend into the arena to participate actively to the change and the challenges coming with it. Taking into account, by the way, not only the limits but also the inherent potentialities of the change.

Specifically about video-games we should keep in mind that – differently from traditional media (listing cinema and television among them) and thanks to interactivity – these are allowing a new kind of experience: ludic and cognitive at once. The simulated interactive ambient allows, in fact, to directly experience and not only to observe passively: the acquisition of information is possible; it is possible to act and – to some extent – to change one's own condition.

### *Grammars of Fantasy*

In his studies Seymour Papert<sup>13</sup>, reversing the hierarchical scale identified by Piaget, underlines the importance of considering concrete intelligence as a privileged form of knowledge; knowledge based on direct experience, and consisting in the gradual development of everyone's skills, by weaving significant relationships.

<sup>13</sup> S. Papert, *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*, New York, Basic Books, 1980; S. Papert, *The Children's Machine, Rethinking School in the age of the computer*, New York, Basic Books, 1993.

As Gianni Rodari stressed, creativity, autonomy, and liberty are not given one time for ever, they are not instrumental goods, they are achievements to be reached through trial, test, comparison and error as well. Taking Rodari's "The Grammar of Fantasy" (1974) – true *manifesto* of a poetics and of a pedagogical philosophy putting childhood at the center of the educational experience – as a reference and expanding it, if we apply it to video-playable contexts (i.e. the subject of the present research) we realize that, at least from the theoretical point of view, we are facing a possible revolution of the educational models for the first childhood and looking to a possible reconsideration of its perceptive, cognitive, and sensorial capacities.

In this sense it can be affirmed that video-games, if conveniently designed, may be implicitly and sometimes explicitly formative. Both because they give form to the kid's experience, getting him/he involved inside the dimensions of virtuality, of agreement, of operativeness, and because video-games are projecting their action on the kid's way to gain knowledge of the world<sup>14</sup>. Especially when the game-playing does not end in itself and fits into a narrative framework which is welcoming, reassuring, and propositional and stimulating at once.

The child grows through the journey among images, music, enigma, tests, initiations, because that is the bottom line of what it is about; he/she grows in consciousness and determination, comes harmonically into the surrounding reality and becoming the creator of reality and – in the end – its empathic narrator.

Also advancing by omissions, by seemingly narrative blanks – a meaningful and rich of sense practice –, may translate the video-game into the motor of the story, entertaining, unsettling, and surprising the player who is left to formulate questions and to find possible answers.

Only inside a video-game, up to now, is it possible to find a context in which playing and narration can interact exponentially amplifying their own intrinsically great potentialities.

The need linking the world of play to that of narration in a multimedia ambient is supported, moreover, by the indications of Bruno Bettelheim<sup>15</sup>. The Austrian psychoanalyst not only considers game-playing as a bridge toward reality, he also implicitly invites to take the narrative variables into account and to reflect about the fact that through the ludic approach, children get to know and to experiment the co-existence of the rules of behavior to be respected and the laws of randomness and of probability. And it is between these two distinct but inseparable moments – playing and narration – where the intellectual and psychological development of the child is founded.

<sup>14</sup> R. Maragliano, *Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millenni (Multimedial Creatures. Depictions of Millennium Children)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

<sup>15</sup> B. Bettelheim, *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, New York, Knopf, 1976.

By the continuous passage from the one to the other dimension, the child achieves the perception that mistake in itself is an integral part of experience, and through mistakes it is possible to learn and gain access to new areas of knowledge. On the other hand, also for Walter Benjamin, repetition and absoluteness are fundamental characteristics of child play.

Taking advantage of the ludic moment as privileged medium, children are then stimulated and encouraged to build a world in their own scale by themselves, through imagination; a micro-world useful in escaping the continuous frustration imposed by a world which is far too large and too complicated.

At a closer look, this modality turns out to be of fundamental importance, since allowing to the child to fantasize by inventing alternatives to what happens in everyday life, it allows to him/her not only to act – from a very early beginning – the distinction between real and imaginary, but to explore always new situations and to open his/her own mind to the dimension possible as well.

As Dickens very well knew, in fact, curiosity is – and has been since the creation of the world – a dominant passion. Stimulating it, supplying a row of gratifications, while always leaving something suspended means to secure the strongest way the readers' and listeners' interest; and those of the video-players.

### *Bibliography*

- A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame (Electronic labyrinths. Children's Literature and Videogame)*, Milano, Apogeo, 2007.
- A. Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità (Contaminations. Children's Literature and cross-media)*, Milano, Apogeo, 2012.
- E. Beseghi, a cura di, *Infanzia e racconto (Childhood and Storytelling)*, Bologna, BUP, 2008.
- E. Beseghi, Grilli G., a cura di, *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini (The invisible literature. Childhood and children's books)*, Roma, Carocci, 2011.
- B. Bettelheim, *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, New York, Knopf, 1976.
- M. Bittanti (a cura di), *Intermedialità (Intermediality)*, Milano, Unicopli, 2008.
- R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline (Convergences. The literature tools of and other disciplines)*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.
- A. Coplan, P. Goldie, *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*, New York, Oxford University Press, 2011.
- D. De Kerckhove, *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society*, Toronto, Somerville House Books, 1997.
- R. Farné, *Iconologia e didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street (Iconology and teaching. Images for Education: by Orbis Pictus to Sesame Street)*, Bologna, Zanichelli, 2002.

- D. Felini, *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi (Media Pedagogy. Issues, research paths and developments)*, Brescia, La Scuola, 2004.
- D. Felini, *Video game education*, Milano, Unicopli, 2012.
- M. Giovagnoli, *Cross-media. Le nuove narrazioni (Cross-media. The new narratives)*, Milano, Apogeo, 2009.
- H. Jenkins, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York and London, New York University Press, 2006.
- R. Maragliano, *Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millennio (Multimedial Creatures. Depictions of the Millennium Children)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- J. Meyrowitz, *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*, New York, Oxford University Press, 1985
- E. Morin, *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, Paris, Unesco Publishing, 1999.
- S. Papert, *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*, New York, Basic Books, 1980.
- S. Papert, *The Children's Machine, Rethinking School in the age of the computer*, New York, Basic Books, 1993.
- L. Toschi, *La comunicazione generativa (The generative communication)*, Milano, Apogeo, 2011.

# Esser bambini ai tempi di Collodi: attraverso Collodi

Franco Cambi

## 1. *I molti volti dell'infanzia ottocentesca*

Anche nella Toscana collodiana – ora “Toscanina” ora mito di buongoverno, ma in realtà una società prevalentemente agricola e ben scandita fra patriziato, borghesia e “contadinanza”, se pure dotata di una sua organicità e di capacità di rinnovamento (culturale, scientifico, tecnico, anche sociale, almeno nei progetti auspicati) – l’infanzia vive in condizioni profondamente diverse. A seconda delle classi sociali. È infanzia curata sì, ma dominata dalla regola del “lignaggio” (e si pensi a Leopardi, per esempio) nel patriziato, che vive in spazi definiti e sotto un controllo tradizionale, poco parentale ma affidato a figure *ad hoc*: dalla *nurse* al precettore, al confessore. Il suo stile-di-vita è legato al conformare al ruolo sociale che la famiglia deve avere: il bambino/ragazzo/giovane non vive per sé, ma per l’affermazione costante della famiglia, che si fa regola interiore. E si pensi ai giovani dei romanzi ottocenteschi, per età di produzione o per riferimento narrativo: dai *Vicerè* al *Gattopardo*. Quel modello è di estensione nazionale e viene da lontano, molto. E permane e permarrà nel tempo, anche nel Novecento, sia pure via via indebolendosi e frantumandosi in comportamenti più dismorfici.

Nelle borghesie medie e piccole è ancora la famiglia a stare al centro, ma come “nido” e non come lignaggio e come nucleo di possibile promozione sociale, attraverso studi, matrimoni, amicizie. Il bambino è anche qui “socializzato”, anzi “familizzato”, e sottoposto a cure intense (è il futuro della famiglia, *ergo* il suo senso e valore: il suo nucleo centrale) ma anche a un continuo controllo, per salvaguardarne l’integrità morale, soprattutto. Così i bambini borghesi vivono in case protette, in spazi programmati, con contatti con l’esterno vigilati, in un *habitat* dove gioco e scuola e regole svolgono un ruolo fondamentale.

Poi c’è l’infanzia del popolo: degli operai (nelle città) e dei contadini (nelle campagne). Un’infanzia più libera, ma anche diseredata, spesso trascurata, molto spesso “violata”: con maltrattamenti, sfruttamenti a cominciare dal lavoro. Un’infanzia che oscilla tra la radiografia tragica della stampa anarchica,

la quale sottolinea privazioni, malattie, abbandoni, sfruttamenti, dipingendola come un'età penosa, e quella delle fotografie Alinari: infanzia che lavora o si prepara al lavoro; infanzia diffusa nell' *habitat* sociale, ma quieta e ordinata; infanzia povera sì, ma dignitosa (ma si ricordi che quell'obbiettivo della macchina fotografica è al servizio della borghesia, soprattutto). Sono, forse, due estremi. La realtà è mediana, ma comunque inquietante e problematica. Si pensi alle denunce dei medici igienisti che guardano al fenomeno-infanzia con più oggettività, ma rilevandone deficit e problemi in modo lucido. Nelle campagne poi il lavoro è al centro con l'autorità del patriarca, così l'infanzia viene scandita da poche cure, molti obblighi e regole, ma anche da una maggiore libertà (già tipica della società tradizionale: medievale e moderna).

Queste tre infanzie abitano spazi separati, hanno pochi contatti, ma nella loro tipologia restano vive ben oltre la Toscanina, l'Ottocento e si inoltrano in buona parte del Novecento, pur ridescrivendosi come infanzia alto-borghese, infanzia piccolo-borghese e infanzia popolare. Ma i tre *habitat*, le tre condizioni di vita, i tre destini permangono, almeno fino agli anni Cinquanta del XX secolo.

## 2. *Infanzia di classe: tra borghesia e popolo*

Carlo Collodi è stato, nei suoi scritti giornalistici e narrativi per l'infanzia e per la scuola, un preciso ed efficace testimone di queste infanzie diverse. Di quella del popolo, di un quasi sottoproletariato urbano e di quella borghese. Sviluppate con una sensibilità da "macchiettista", ma che sotto la radiografia ironica testimonia di destini d'infanzia eterogenei tra loro, contrassegnati dalla condizione sociale. E infanzie presentate con acutezza e con sguardo fermo, senza retorica di ogni tipo: o di denuncia o di moralismo. Il suo occhio è vigile e attento a registrare i dati della realtà, prima di tutto. Per l'infanzia del popolo c'è *Pinocchio*, ma anche il *Quand'ero ragazzo* raccolto poi in *Lo scimmiettino color di rosa*. Per il sottoproletariato c'è *Il ragazzo di strada*, ritratto che presenta un'infanzia mancata, ma guardata anche con partecipazione ironica. Per il mondo borghese c'è *Giannettino*, e poi *Minuzzolo*: figli di famiglia, vigilati e conformati, ma vivaci, riluttanti alle regole, già un po' pinocchieschi.

In *Pinocchio* l'infanzia popolare è esasperata: nel suo ribellismo, nella sua indipendenza, nel suo essere *on the road*. Ma c'è. E c'è nella condizione oggettiva di vita (la povertà, la fame: così presenti nella società ottocentesca; le insidie: imbrogliatori, violenti, corruttori, dal Gatto e la Volpe all'Omino di Burro, passando per Mangiafoco e il Pescatore Verde). C'è nelle regole non seguite: fughe da casa, marinare la scuola, rifiutare il rispetto dei genitori, non ascoltare consigli. C'è nella corsa (interiore almeno) oltre e fuori gli spazi permessi, svolta in piena libertà. Le orme dei costumi di vita dei ragazzi del popolo sono nette e significative. Così il Collodi di *Quand'ero ragazzo* è ribelle, autonomo, spesso fuori casa. E liberamente decide del suo destino: si ricordi la tonaca buttata alle ortiche in piazza Barbano. Gesto che lo libera da

un destino, forse, segnato. Con alle spalle una famiglia modesta, laboriosa, povera, se pure affettuosa.

In *Il ragazzo di strada* invece emerge il discolo adultizzato, che fuma e bestemmia, guardato un po' come un reperto sociale da analizzare, ma anche riconosciuto nel suo antiperbenismo che è una sfida aperta alla morale borghese e alla società ottocentesca. E che viene visto come effetto di una condizione sociale: di semiabbandono, di non-educazione, di lavoro precoce. Lì si intravede l'infanzia sfruttata e emarginata mentre la si ritrae anche con gusto eccessivo in un ritratto "in piedi".

Poi *Giannettino*: ragazzo vivace sì, ma che vive in "interni di famiglia", che studia, sia pure a modo suo, che ha qualche nota del discolo ma senza rivolta psicologica e/o sociale. Anzi, si fa ragazzo borghese ideale, poiché segue le regole, ma con un margine di libertà e cercando sempre di affermare se stesso. È un po' la società industriale della buona borghesia (quella del *self help* e dell'etica del lavoro) che fa da sfondo alla crescita di Giannettino.

Tre infanzie "registrare" e "interpretate" al tempo stesso, dallo spirito critico del giornalista/narratore Collodi. E interpretate nei loro *deficit* e nelle loro pulsioni. Così l'infanzia viene riletta e nel sociale e "in sé", ad un tempo.

### 3. *Il 'puer aeternus': il discolo e i suoi bisogni*

All' "in sé" dell'infanzia è dedicato il capolavoro collodiano. Pinocchio è il *puer aeternus* che alberga in ogni anima infantile tra inconscio e pulsioni, tra famiglia, scuola e società, ponendosi oltre (e talvolta, assai spesso, contro) quelle istituzioni. Con forza e decisione. Per affermare il diritto alla libertà, al farsi-del-sé anche attraverso gli errori, vivendo una condizione interiore di ambiguità (tra calore di affetti e volontà di autonomia posti come bisogni primari e opposti) e fissando il nucleo organico dell'infanzia. Età di bisogni e di errori, ma età anche debole e a rischio, in una società brutale e sfruttatrice (emblemizzata in Acchiappacitrulli), carica perfino di inganni: il gioco che degrada nel Paese dei Balocchi. Età di affetti, di amicizie, ma anche qui sempre a rischio-delusione o a rischio-corrruzione. La Bambina Morta, la Fata che scompare e "si fa sicaria" (Manganelli), Lucignolo e i burattini. Lì è l'archetipicità dell'infanzia che viene in primo piano e con tutte le sue contraddizioni. Rispetto alla famiglia, alle regole sociali, ai rischi dell'autonomia e della fuga. Pinocchio è il bambino *for ever* pur riportato dentro la Toscanina che trapela da tutto il paesaggio naturale e sociale in cui il burattino compie la sua "corsa". Corsa che è paradigma interiore e fisico. Che si compie nel fare-liberaperesperienza e andando di luogo in luogo fino a quel ventre della Balena che poi rigenera, secondo l'*iter* classico del viaggio iniziatico.

Ma c'è di più. E sempre Manganelli ebbe a rilevarlo con precisione. Il burattino resta anche nel "ragazzino perbene" che affiora nel finale: lo inquieta con lo sguardo e lo allontana e incorpora ad un tempo; e con quel "come ero buffo..." rilancia il burattino come dimensione altra dell'io, svilita sì, ma ri-

affermata. L'“esser buffo” è un distaccare, ma anche un accogliere. Per coltivare? Forse. Almeno per non perdere quello che si era alle origini: buffi, ma immediati, più se stessi. La chiusura del romanzo in tono lievissimo rilancia un problema antropologico. Dove è andata la nostra infanzia dopo l'infanzia? Di essa che cosa resta? Una memoria esile, “buffa”. Ma da tener ferma, da incorporare, per non perdere se stessi nel “perbenismo” sociale, comunque esso poi venga a definirsi. La lezione collodiana è qui meta-sociale e archetipica, appunto. È l'infanzia “in sé”, eterna, radice dell'io, ma sacrificata sempre, e perduta. Se...Se non se ne tiene memoria.

#### 4. *Fra realismo e visionarietà e interpreta l'infanzia.*

Collodi è un realista visionario. Che radiografa e interpreta l'infanzia. E lo fa partendo da quel suo mondo geo-storico-sociale. E lì legge i destini d'infanzia. Fissa uno squilibrio tra questi destini, ma senza volere denunciare o trasformare. Anche se l'appello all'individuo, al sé come individuo da affermare, resta un elemento anche sociale trasversale. Che è poi il ponte verso il *puer* che ciascuno di noi è stato e ogni bambino é. Quel *puer* che legittima il rispetto dell'infanzia e la sua alterità sociale. Condannata a regredire? Sia pure. Ma che non scompare, né deve scomparire. Se vogliamo essere uomini veri e autentici, anche essa deve essere, e necessariamente, sacrificata. Necessariamente: perché in sé troppo eversiva e perché l'uomo è “animale sociale” e come tale non può che sacrificare l'individuo. Ma non *in toto*. La memoria di quell'io perduto è funzionale alla non immersione soddisfatta nel conformismo e nella visione sociale posta come “di natura”.

A ben guardare a Collodi dobbiamo una lettura dialettica dell'infanzia, che si delinea “in anticipo”. Infatti sarà il Novecento e il primo Novecento a codificare questa lettura ambigua, complessa e realistico-simbolica dell'infanzia stessa. Ma qui già accennata, visionariamente, appunto.

#### *Bibliografia*

- E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. I e II*, Roma-Bari, Laterza, 1996  
 R. Bertacchini, *Il padre di Pinocchio*, Milano, Camunia, 1993  
 D. Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia*, Roma, Editori Riuniti, 1963  
 F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985  
 F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1998  
 G. Cives, *Pinocchio inesauribile*, Roma, Anicia, 2006.

# Il pragmatismo a Firenze dal 1900 al 1980 circa. Brevi note

Franco Cambi

## *Due tappe d'incontro e... un'assimilazione articolata*

Firenze è stata un po' la "capitale" del pragmatismo in Italia. Possiamo dire: di fatto e di diritto. Lì ha avuto lunga presenza e una presenza articolata in tempi e forme diversi. Ha subito approfondimenti progressivi. Poi è stato incorporato come un *plafond* teorico della cultura filosofica e pedagogica, permanendo ancora, nel suo *identikit* deweyano, come un DNA teorico comune e condiviso nella cultura riflessiva (filosofica, pedagogica, politica) della città.

Le tappe prima di tutto. Tre possiamo dire. Una ai primi del Novecento, con Papini e Prezzolini e non solo loro. Un'altra con Codignola e il suo "americanismo pedagogico". Un'altra ancora tra Banfi e Preti negli anni Cinquanta. Poi c'è una quarta tappa: di assimilazione del pragmatismo strumentalista come elemento forte del fare filosofia e pedagogia, tra gli allievi di Borghi e Preti, soprattutto. Così il pragmatismo è, qui, ancora attivo e aperto, sentito e difeso, ma anche reso costantemente dialogico, ieri col marxismo, oggi tra "analitici e continentali" e proiettato sul postmoderno.

Poi le forme. Pragmatismo alla James nel primo Novecento. Poi deweyano e in vari modi: postidealistico, laico-democratico, empiristico-pragmatico, tra Codignola, Borghi e Preti. Infine intrecciato con la filosofia della praxis e Gramsci, poi con la post-analisi alla Rorty e del neopragmatismo, anche con il postmoderno ermeneutico, ma partendo sempre da Dewey, soprattutto.

Allora il pragmatismo, come riconosciuto già da Garin o da Santucci, ha svolto nel pensiero di Firenze nel Novecento un ruolo *centrale e radicale e permanente*. Di cui ancora oggi portiamo, significativamente, i segni.

## *Tra Papini e Prezzolini (e Vailati e Calderoni)*

Agli inizi del XX secolo la cultura filosofica italiana vive un profondo *iter* di rinnovamento, contrassegnato da un rifiuto delle metafisiche tradizionali e non (anche il positivismo fu una "metafisica della scienza", notava Spirito) e da un'attenzione, sia pur in molte forme, all'esperienza vissuta, storica, pragmatica etc. Lì, in quella inquietudine teoretica, si inserì lo stesso pragmatismo

americano. Che fu uno dei sintomi di questa reazione ed ebbe un ruolo-chiave nella creazione di un nuovo spirito filosofico, più pratico, più sociale, più antropologico, più problematico, che aprì una nuova stagione riflessiva, come bene sottolineava Garin. Certo fu un pragmatismo a più facce con innesti diversi, ma che guardava in particolare a James e lo riprendeva come innovatore del pensiero e della stessa nozione di verità.

Firenze, con i suoi giovani intellettuali più radicali e con i suoi teorici di un positivismo antidogmatico, dialogò col pragmatismo e fu il centro di “emanazione razionale” di quella esperienza filosofica. Come ci ricordava ancora Santucci. Con le pagine di Papini e Prezzolini e le posizioni de “La Voce” (1908-1914), rivista che dialoga sì con l’idealismo crociano, ma anche fa emergere inquietudini nuove (dall’attualismo al pragmatismo, appunto) e lo fa proponendo una “nuova cultura morale”, ma anche un nesso più aperto e inquieto tra teoria e prassi nell’analisi dell’esperienza. Lì i richiami diretti a James e al pragmatismo sono “scarsi” ma centrale è la nozione di esperienza e quella di verità che *anche* da essi si viene ad assumere. Riportandole dentro il radicalismo intellettuale si Papini (*Un uomo finito*, 1912; *Stroncature*, 1918), verso un quadro più crociano in Prezzolini, con Soffici verso un clima più nazionalistico, e poi anche con Boione, Jabier, Amendola). E “La Voce” fu in quegli anni una radiografia della crisi e una fucina di apertura anche filosofiche, oltre che politiche, ideologiche, letterarie.

Nel post-positivismo si collocano invece Vailati e Calderoni, che riesaminano il metodo scientifico e sofisticano l’idea di scienza, riportandola nell’esperienza concreta, e storica e ideologica e arricchendo la scienza di quelle scienze sociali che ne determinano un’ulteriore aggiornamento e complessificazione. Voci che incrociano anche il pragmatismo e fanno tesoro della sua *lectio* metodologica e antidogmatica.

Così Firenze è all’inizio del Novecento un po’ la “capitale” del pragmatismo italiano.

### *L’operazione Codignola e “Scuola e Città”*

Con la I guerra mondiale il clima anche filosofico cambia: prende corpo un fronte di pensiero politico-culturale che si radicalizza, tra marxismo-leninismo da un lato e nazionalismo dall’altro (tra Gramsci e Corradini-D’Annunzio, per esemplificare), a cui Firenze partecipa, ma in secondo piano; l’idealismo si “spacca” tra crocianesimo e attualismo; il fascismo interverrà come attore rivelativo e darà corpo a una sua ideologia ora irrazionalistica ora razionalistica, ma che esalta l’“azione” come condizione primaria dell’uomo (e di un’azione pre e post-etica, vincolata ora alle Masse ora allo Stato o al Partito). In questo clima il pragmatismo si fa elemento di base comune, ma come atteggiamento mentale più che come filosofia. Anche se già così si rivela come un fattore-chiave del tempo, politico e culturale.

E la filosofia? E Firenze? A Firenze esce, nel 1921, il volume di Spirito (attualista) sul pragmatismo, che ne fissa i pro e i limiti. Ma soprattutto a Firenze

ci sarà Codignola. Con il suo magistero universitario, con le sue riviste, con la sua casa editrice. Ed è lì che prende corpo un rilancio alla grande del pragmatismo come filosofia e pedagogia “aurea” del Novecento.

È qui il Codignola post-attualista che si impegna e crea nuovi modelli di riferimento, attraverso un travaglio complesso che lo riporta verso l’esperienza reale, verso la laicità, verso un’idea di “spirito” sempre più lontana dai presupposti idealistico-attualistici. E lì Codignola incontrerà Dewey e farà di lui la bandiera per una nuova pedagogia, rivolta a un’idea nuova di cittadinanza, fondata su libertà e democrazia, su uguaglianza e responsabilità, di cui la scuola si fa fucina e modello. Anche quella “Scuola-Città Pestalozzi” fondata a Firenze dallo stesso Codignola nel 1945. Anche la rivista “Scuola e Città” inaugurata nel 1950 e che sarà il laboratorio aperto di questa ricezione di un pragmatismo *sui generis* (intellettuale, razionale, progressista) come quello deweyano e che avrà un ruolo forte nei dibattiti pedagogici e politici nella modernizzazione post-bellica dell’Italia. Sempre agendo a partire da Firenze.

#### *Tra Borghi e Preti: ottiche su Dewey*

Ma è negli anni Cinquanta, soprattutto, e anche dopo, che a Firenze si compie proprio la ripresa più *fine* e *complessa* di Dewey, riletto ora come modello teorico-filosofico ora come modello politico-pedagogico. Sul primo fronte è il teorico dell’indagine e del valore della scienza e della radicale antropologicità dell’esperienza che viene chiamato in causa. E lo fa Preti, ormai fiorentinizzato, col suo *Praxis ed empirismo* del 1957. Sul secondo c’è il Dewey teorico-pratico della società democratica, che nasce e si mantiene se formata *in interiore*, obiettivo che solo la scuola può far raggiungere, se orientata in senso più “pragmatico” e più comunitario al tempo stesso. E la produzione di Borghi negli anni dal ’51 al ’64 ne è esplicito segnale.

Così però il pragmatismo – se pure nella forma particolare (strumentalistica) di Dewey – torna al centro del confronto culturale e filosofico. E Firenze ha, ancora, un ruolo centrale. Non esclusivo certo, ma centrale. Lì poi l’opera stessa di Dewey trova accoglienza presso La Nuova Italia e non solo nei suoi testi maggiori. Anzi: in anche quelli minori o minimi ma che aprono problemi di vera attualità e di loro critica soluzione. E sono testi politici o pedagogici o più squisitamente teoretici: che hanno però fatto circolare un Dewey complesso e maturo in Italia e lo hanno reso un attore-chiave dei dibattiti culturali e politici. Anzi un interlocutore fine e complesso come non è avvenuto in nessuna parte del mondo: né negli USA né altrove (Turchia compresa).

Allora: Firenze continua ad essere il luogo di presenza eccellente del pragmatismo in Italia, anche se ciò non emargina altri “luoghi” e “forme” di dialogo con quell’*ismo* filosofico, da Roma (con Spirito) a Milano (con Banfi, poi con Paci), a Bologna (con Santucci)

*Un orizzonte permanente: tra filosofia e pedagogia*

E dopo gli anni Sessanta, tra pensiero critico-radicalo, postmodernità, *vague* ermeneutica e post-analitica, su su fino al neo-realismo attuale (2012) cosa è avvenuto, nella cultura fiorentina, di questo pragmatismo “aureo”? 1°: si è fatto quasi un *plafond* costante tra filosofi e pedagogisti, che hanno riletto le stesse esperienze ora analitiche ora ermeneutiche alla luce di un’idea di esperienza più complessa: deweyana, possiamo dire. 2°: si è continuato a confrontarsi, dopo Preti, dopo Borghi, dopo Garin (come storico della filosofia nazionale, del Novecento in particolare), col pensiero dei pragmatisti risalendo a Peirce e procedendo con Dewey oltre Dewey: nel neopragmatismo attuale, tenendone ferma l’alta lezione e teorica e politica. 3°: si sono presentate opere che hanno ben assimilata questa eredità, uscite in tempi diversi, ma operanti sulla medesima traiettoria: radicarsi anche in quel modello filosofico-pedagogico intensamente ancora *attuale*.

Opere di filosofia: come *Il neopragmatismo* di Marchetti, uscito presso la Nuova Italia nel 1999; come gli studi analitici/post-analitici di Parrini, di Handjaras, della Sandrini (tutti operanti nell’Università di Firenze); come le analisi sulla filosofia italiana presenti negli eredi di Garin (si vedano Vasoli, su su fino ai più giovani).

Opere di pedagogia: come la ricostruzione di Dewey in Italia di Luciana Bellatalla, uscita per l’ETS di Pisa, ma nella collana di Trisciuzzi-Ulivieri docenti a Firenze; come quella operata dal sottoscritto con *La “scuola di Firenze” da Codignola a Laporta* (del 1982) e su su fino al volume *Dewey in Italia*, organizzato insieme alla studiosa napoletana (per anni attiva a Firenze) Maura Striano e uscito nel 2010 presso Liguori; come pure con i due volumi su *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano* (uscito a Roma, presso Armando, nel 2002).

Firenze, ancora all’avvio del XXI secolo, resta uno dei centri più attivi nel rileggere e tener ferma l’eredità della Grande Stagione del Pragmatismo Statunitense, facendone rivivere l’orizzonte teoretico e etico e politico.

Da quella esperienza – miscelata con molte altre, ma sempre in modo dialettico e critico (dal marxismo all’ermeneutica, al decostruzionismo: affiancando così già quello che è avvenuto negli USA contemporanei! e non è un aspetto affatto secondario) – ha preso corpo un modello, e teoretico-filosofico e pedagogico al tempo stesso, di alta caratura: capace di accompagnare la teoreticità del nostro tempo (postmoderno e dopo-postmoderno che sia: ma è questione di etichette, non di forma teoretica epocale) e di farne risaltare sì la *complessità* e il *pluralismo dinamico*, ma anche l’*ottica* sempre più *antropologica* e *politica* che essa deve assumere, come bene ebbe a ricordarci Rorty nel suo *Una sinistra per il nuovo secolo*, che, non a caso, rilancia, dopo il richiamo al pragmatismo del 1997, la centralità di Dewey e del suo pensiero, ancora strategico nell’avvio del XXI secolo. Come anche Firenze ha, a più riprese e fino ad oggi, sostenuto sia sul fronte pedagogico, sia su quello filosofico.

*Bibliografia*

- A. Banfi (a cura di), *Filosofi americani contemporanei*, Milano, Bompiani, 1931
- L. Borghi, *Il pensiero pedagogico di J. Dewey negli USA*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962
- F. Cambi, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982
- F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano I-II*, Roma, Armando, 2002
- F. Cambi, M. Striano (a cura di), *Dewey in Italia*, Napoli, Liguori, 2009
- E. Codignola, *Educazione liberatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1946
- E. Codignola, *Le scuole nuove e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1946
- E. Garin, *Cronache della filosofia italiana del XX secolo*, Bari, Laterza, 1955
- E. Garin, *La storia della filosofia italiana. III*, Torino, Einaudi, 1989
- L. Limontani, *La filosofia contemporanea in Italia dal 1870 al 1920*, Napoli-Città di Castello, 1928
- G. Marchetti (a cura di), *Il neopragmatismo*, Firenze, La Nuova Italia, 1999
- G. Papini, *Saggi pragmatisti*, Lanciano, Carabba, 1935
- G. Preti, *Praxis ed empirismo*, Torino, Einaudi, 1957
- A. Romanò (a cura di), *La cultura italiana del '900 attraverso le riviste. III. "La voce" (1908-1914)*, Torino, Einaudi, 1960
- A. Santucci, *Il pragmatismo in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1963
- "Scuola e Città", 1950-1975
- U. Spirito, *Il pragmatismo nella filosofia contemporanea*, Firenze, Vallecchi, 1921
- U. Spirito, *L'idealismo italiano e i suoi critici*, Firenze, Sansoni, 1930
- U. Spirito, *La vita come ricerca*, Firenze, Sansoni, 1937
- G. Vailati, *Epistolario. 1898-1909* Torino, Einaudi, 1971
- G. Vailati, *Scritti filosofici*, Firenze, La Nuova Italia, 1980



# Filosofia dell'educazione in Italia, oggi. Figure e modelli

Franco Cambi

## Premessa

Sì, la “filosofia dell'educazione” ha statuto recente (cittadinanza universitaria ancor più recente: si è detto dal 1981, quando Edda Ducci così definì il suo insegnamento pedagogico alla LUMSA su cui cfr. A. Muni, *Legge e libertà* del 2012 presso *Limina Mentis*), ma ha avuto netti richiami nella ricostruzione delle pedagogie e nella radiografia del loro sapere (Cives e Visalberghi, in due testi del 1978) e, quindi, una legittimazione piena del suo ruolo teorico e della sua funzione critica *tra* i “saperi dell'educazione”. Negli ultimi vent'anni si è poi articolata, sviluppata e diffusa sia nei suoi modelli, sia nei suoi ambiti (epistemologici, antropologici, etico-politici, etc.) e si è affermata come settore-chiave del fare-pedagogia. Da tutelare. Da valorizzare. Da comprendere, *in primis*. In un tempo in cui l'agire-educativo si fa sempre più tecnico e la visione tecnologia dei saperi (proposta come “scientifica”, secondo un'idea di scienza operativa e poco riflessiva, *ergo* falsificante) si fa dominante. Anche in educazione/formazione.

Allora sondare – qui e ora: in Italia e negli anni post 2010-12 – la *presenza*, il *pluralismo*, la *complessità* e la *ri-legittimazione* costante di tale frontiera del sapere educativo, risulta essenziale e sempre decisivo, per resistere a una deriva a-teoretica (e pseudo-teoretica) della pedagogia e tenerne in vita la sua identità riflessiva, critica e progettuale, secondo un'idea “grande” del fare pedagogia. Qui di seguito cominciamo il viaggio. Nell'oggi. Nella varietà delle voci e dei modelli. Senza ottiche di esaustività. Senza illusioni di valutazione. Solo operando secondo *ostensione* e secondo *selezione*. Una ostensione rivolta a sottolineare la forte permanenza di tale ambito di ricerca: il suo esserci e il suo valere. Una selezione anche un po' casuale, necessaria via via di integrazioni e che procede senza idee di gerarchizzazione e/o di esclusione, affatto. Procede solo, al di là degli studiosi presi in esame, alla analisi della prospettiva teoretico-pedagogica che essi, tutti e anche tutti gli altri rimasti “fuori orizzonte”, *riconfermano* e *rilanciano*. Giustamente. Positivamente.

I. *Mariagrazia Contini: una filosofia dell'educazione nell'Età del Disincanto*

1. L'ultima stagione del pensiero pedagogico di Mariagrazia Contini sta assumendo non solo una sua densa precisa identità come pure una forte attualità, ma anche una sua significativa "audacia" in tempi di *new-realism* (talvolta quasi di iperrealismo) su vari fronti culturali e non solo: di "sovranità" (di fatto se non di diritto) delle tecnologie e delle loro forme di pensiero e poi di istituzionalizzazione di un soggetto sì nomade ma anche de-centrato e "alla deriva" anche rispetto a se stesso (evocato e ben realizzato da mezzi comunicativi, stili di vita, modelli di relazione etc.). Tale audacia si rivolge a tener viva una tensione di formazione umana per tutti, connessa a un'ottica perfino utopica (di utopia antropologica), che rilancia per ciascuno un diritto e un traguardo di "felicità", di "trasparenza", di "emozioni" vissute, anche là dove l'essere del soggetto si carica di "scarti" e di vuoti, riaprendo in sé il cammino verso una vita più "autentica". E tale audacia è posta come senso regolativo del fare-pedagogia e, poi, anche del fare-educazione. *In unum*. Tutto ciò alla luce di una cultura formativa critica e problematica, guidata da una ragione dialettica e aperta, che delle categorie della "progettazione", del "cambiamento", anche del "conflitto" e dell'"impegno", del "demonismo educativo" (care anche al maestro della Contini: Giovanni Maria Bertin) ha fatto il *blocco strutturale* di una filosofia dell'educazione per il nostro tempo, complessa e fine insieme, pregnante per il soggetto attuale: inquieto; fluido, carico di "passioni" ("tristi" soprattutto, ma anche costruttive, emancipative, formative). Posizione – questa – che aggiorna e sviluppa, sì, il problematicismo bertiniano ma anche fa emergere un modello di pensiero pedagogico più mobile e aperto, forse più radicale, nell'epoca globalizzata, planetaria, interculturale di oggi, abitata da soggetti-in-crisi e alla-ricerca-del-proprio-sé, seguendo percorsi a zig-zag e proiettando a se stessi approdi sempre provvisori, da aggiornare, da spostare fatalmente in avanti...

Una filosofia dell'educazione, questa, assai dinamica che si offre come vademecum analitico e progettuale, ma attivando dispositivi aperti e mutevoli e problematici, sempre. Anzi: che proprio nel loro essere problematici si danno come dispositivi. *Ergo* da sperimentare, da affinare, da spostare e nel tempo e nello spazio, da disseminare nei territori dell'educare (che sono, in sé, sterminati: coprono tutto l'arco della vita, le varie forme del fare esperienza, le molteplici articolazioni del nostro agire, e privato e pubblico): con sagacia, con spirito critico, secondo uno "sguardo" sempre autenticamente inquieto. E vissuto come tale.

Tutto ciò emerge anche nella scrittura della pedagogista bolognese. Sempre acuta e sensibile a un pluralismo di registri cognitivi e tecnico-scientifici. Aperta sì alle ricerche empiriche, alla sperimentazione, ma ancorata, sempre e in modo forte, alla riflessività. Filosofica e non solo. Anche letteraria: dove i problemi dell'educazione, del formarsi, delle relazioni educative si colorano più di vissuto e stanno dentro un'esperienza concreta, che illumina proprio

la ricchezza (come varietà e densità) dei processi formativi. Allora a Mariagrazia Contini dobbiamo una filosofia dell'educazione assai fine, articolata su più registri, ma di salda intenzionalità antropologica e rivolta a tematizzare e tutelare un *anthropos* complesso e autentico, nucleo dinamico di ragione e emozioni e atti di comunicazione, teso alla realizzazione del proprio sé attraverso una tensione esistenziale, in cui il conflitto e lo scambio, gli incontri e le prossemiche empatiche, il gioco dialettico dell'agire istituzionale depositano un *iter* costantemente inquieto e sempre riaperto, ma saldamente regolato e dalla libertà e dalla collaborazione.

Per andare, così anche, verso una *societas* radicalmente democratica e regolata sull'uguaglianza non come mito, bensì, appunto, come regola: da interpretare, da attivare, da rendere operativa proprio attraverso l'educazione. In ogni contesto. In ogni età. In ogni relazione. A partire da quella di sé con se stessi.

2. Ma veniamo ora alle opere più recenti di Contini. A tre in particolare. *La comunicazione intersoggettiva fra solidarietà e globalizzazione* (del 2002, ripubblicata nel 2011). *Elogio dello scarto e della resistenza* (del 2009). *Disalleanze nei contesti educativi* (del 2012). Tre opere diverse, ma che – se lette insieme – ci portano al “cuore” del modello pedagogico continiano. Al centro del “cuore” sta il volume del 2009. Lì la Contini rilegge il suo problematicismo pedagogico a forte carattere esistenziale, richiamandone le categorie portanti (differenza, flessibilità, progettazione) e lo fa in vista di una filosofia dell'educazione “critico-progettuale” che intende sfidare le prassi sociali, riqualificarle e riorientarle, giocando tra “impegno e utopia”. Ma in tale orizzonte anche la problematicità va resa regola vissuta. E ancorata a un soggetto che si apre all'alterità, vivendo l'apertura come solidarietà. Apertura è scelta, sì, ma anche impegno, appunto, e responsabilità. Così ogni soggetto si fa “luogo” del “connettere” e dello “sconfinare”, uscendo dalle solitudini dell'io e arricchendolo in un processo di incontro e dialogo, che lo dialettizza e gli dà una forma più ampia e matura. Più umanamente propria. Lettura e scrittura sono allora esercizi-chiave per dilatare l'io e dar vita a un sé. Certo tale impegno ha e deve avere i suoi “scarti”, ma deve valere come “resistenza”, mettendo al centro “l'audacia dell'utopia” e “la pazienza dell'attesa”, “lo sguardo empatico”, l'alterità stessa da valorizzare e custodire, qualunque essa sia. La “mente educativa” si costruisce proprio nel “tenere insieme” e nella tensione della sfida, nutrita da un riflettere sempre e dialettico e problematico e antropologicamente emancipativo.

Con gli altri due volumi (e altri ancora qui tenuti fuori scena), il problematicismo critico-progettuale-aperto di Contini si dispone su frontiere operative: il soggetto stesso e il suo cammino formativo; la famiglia come attore primario di questo cammino-processo che va guidato ad accogliere ed esercitare una “cura educativa” connotata da questa dimensione inquieta e problematica e intenzionata sul soggetto-in-formazione e sui suoi bisogni, le sue scelte, il suo costruirsi un “destino”.

Il volume del 2011 è giocato, in modo primario, tra filosofia e letteratura, con apporti dei saperi psicologici e sociologici, e dà corpo a un modello operativo (in educazione) *per* un soggetto comunicativo in senso dialogico, che si apre a “nuove sperimentazioni esistenziali” e, nutrendosi di cultura, amplia dialetticamente la propria mente e il proprio mondo emotivo, crescendo in *humanitas*. Così ogni soggetto “progettante” entra nella storia del mondo con “impegno”, può viverne i “conflitti”, va oltre la “solitudine” e sta costruttivamente in quel mondo “globalizzato” (carico anche di differenze e di tensioni) che è ormai il nostro stesso orizzonte storico. Nel volume c’è veramente una pedagogia del soggetto, posta come *iter* autoformativo e come dispositivo educativo, di precisa risonanza e esistenziale e sociale. Un modello che fissa nell’*anthropos* stesso la priorità (come primarietà e permanenza “basica”) delle emozioni e su quelle fa un lavoro fine di lettura e di guida, in vista di una soggettività più aperta e più ricca, in cui l’“altro” opera come fecondatore, se accolto nella disposizione dell’empatia e, appunto, dell’incontro. Dimensione dell’io da imparare a gestire e coltivare, a tener ferma anche nei processi cognitivi. Per affinarli. Per arricchirli.

Nel testo del 2012 sono poste al centro invece le due istituzioni formative primarie: la famiglia e la scuola. Reclamando tra loro un’“alleanza”, che superi fratture, opposizioni, etc., creando un “contesto” continuo di educazione che si qualifichi secondo i principi teorici e programmatici esposti di sopra. Ora si entra nella “cura educativa” e la si legge *tra* due istituzioni parallele, che devono divenire (pur nelle loro differenze) più simbiotiche, più “alleanze”. *In primis* demarcandone le “dis-alleanze” che indeboliscono il progetto formativo. Il che reclama un comune impegno pedagogico: una condizione di incontro e di scambio e di crescita insieme. Partendo proprio da ciò che accomuna nella cura: i diritti dell’infanzia da tutelare a casa, a scuola, nella società, costruendo, appunto, “alleanze educative”. E il volume riferisce l’esperienza condotta a livello internazionale e affidata a risoluzioni possibili delle dis-alleanze, creando un “setting dell’alleanza”, operativo tra “uguaglianza e diversità”, capace di rileggere le “ragioni d’alleanza” e i “problemi di disalleanza” in modo critico-dialettico, senza bloccarsi davanti a questa sfida di utopia possibile. E partendo proprio dai “servizi” per l’infanzia: dall’asilo nido e dalla scuola dell’infanzia. Come già ci indicò Maria Montessori.

3. C’è in questo modello emancipativo/problematico/utopico di filosofia dell’educazione un sapiente oscillare tra regolatività e concretezza, tra fine-ultimo e realismo, che non produce né arretramenti né compromessi al ribasso, bensì tiene viva la “passione” educativa fenomenologicamente compresa e razionalmente guidata, con equilibrio costantemente dinamico e aperto e problematico, ma che si regola secondo l’“accettare l’impegno educativo nell’orizzonte non garantito del possibile”, da rilanciare sempre, anche quando si teme che non “possa mai raggiungere il destinatario”, poiché potrà sempre “dimenticare” tale messaggio, pur sapendo (noi educatori e pedagogisti) che è entrato a far parte del suo DNA morale e lì potrà avere una ...vita propria.

L'utopia dell'educazione e della pedagogia è affidata soltanto alla speranza, ben sapendo che il "principio speranza" non può essere soffocato. Sia nella cultura. Sia in ogni soggetto. O almeno questa è (e deve essere) la speranza della speranza.

Allora è un "grazie" che va rivolto alla pedagogista bolognese che ci ha dato un modello così fine e pregnante di pedagogia/educazione. Una pedagogia che è fine interprete e pregnante attrice proprio *nel nostro tempo*: così inquieto, così aperto, così problematico. Che sono poi le stesse categorie che regolano – *ab imis* – il modello pedagogico continiano.

### *Bibliografia*

- M. Baldacci, *Il problematicismo*, Lecce, Milella, 2011  
G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1968  
G. M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza*, Roma, Armando, 1983  
G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1978  
M. Contini, *Comunicare tra opacità e trasparenza*, Milano, B. Mondadori, 1984  
M. Contini, *Figure di felicità, orizzonti di senso*, Firenze, La Nuova Italia,  
M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992  
M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002 (e Pisa, ETS, 2011)  
M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, Clueb, 2009  
M. Contini, *Il gruppo educativo, luogo di 'scarto' e di apprendimento*, Roma, Carocci, 2000  
M. Contini (a cura di), *Molte infanzie, molte famiglie*, Roma, Carocci, 2010  
M. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto*, Firenze, La Nuova Italia, 1997  
M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Roma, Carocci, 2007



# Inculturazione e sfida educativa

Cristiano Casalini

Non coarctari a maximo, contineri tamen a minimo, divinum est.

0.

Lo scandalo di una religione monoteista (e che perciò si ritiene universale) è quello della *differenza*<sup>1</sup>. La dottrina rivelata – sia la rivelazione dettata direttamente da Dio o per interposto profeta – non ammette pluralismo: il conflitto di interpretazioni, se c'è, non si dà tra ermeneutiche egualmente legittime, ma soltanto tra verità ed errore.

Ciò vale a maggior ragione nel caso in cui una religione di questo tipo si fondi sul precetto che il *logos*, fattosi carne, ha assegnato a un gruppo di uomini la fondazione della sua Chiesa. La pretesa universalità di una tale religione deve affrontare fin da subito la contraddizione della storicità di questo evento: dell'essere accaduta in un dato luogo e in un dato tempo, con palese esclusione di una umanità che quel dato luogo e quel dato tempo non ha condiviso.

Si crea una tensione irrisolvibile tra testo sacro e costruzione del dogma, tra religiosità e religione, tra individuo e *ecclesia*, tra atemporalità dell'esperienza di fede e storia dell'istituzione. Qui lo scandalo: la dottrina è una sola, derivata senza errore dal testo rivelato, e l'istituzione della chiesa, con tutti i necessari corollari dogmatici che essa deve trarre dal testo rivelato – ma che nel testo non sono esplicitamente o coerentemente dichiarati – non può permettersi né alcuna novità né alcun cambiamento. La teologia speculativa (che è scienza di Dio e di quel Testo) deve coincidere con quella positiva (che è scienza dei concili e dei decreti della Chiesa).

<sup>1</sup> Sterminata la letteratura cristiana su questo problema. Mi limito qui ad indicare alcuni titoli di riferimento: H. U. von Balthasar, *La verità è sinfonica*, Milano, Jaca Book, 1979<sup>2</sup>, H. De Lubac, *Cattolicesimo. Gli aspetti sociali del dogma*, Roma, Studium, 1948 (ristampata in H. de Lubac, *Opera omnia*, vol. 7, Milano, Jaca Book, 1978); Id., *Per una teologia delle missioni*, Milano, Jaca Book, 1975 (ristampata in H. de Lubac, *Opera Omnia*, vol. 6: *Mistica e mistero cristiano*, Milano, Jaca Book, 1979, pp. 165-224, col titolo: «Il fondamento teologico delle missioni»); J. Daniélou, *Dio e noi*, Milano, Bur, 2012. Sulla questione del rapporto tra unità e temporalità nel cristianesimo, v.di l'ormai classico O. Cullman, *Cristo e il tempo. La concezione del tempo e della storia nel Cristianesimo primitivo*, Bologna, Il Mulino, 1965.

Allo stesso modo in cui non sembra possibile che un concilio o un papa sconfessino un loro predecessore, così non è possibile che i culti professati dai fedeli nei più diversi o remoti luoghi in cui la religione si è diffusa presentino un grado (pur) minimo di tollerabile diversità.

Per il cattolicesimo, il primo tipo di contraddizione è stato superato (a fatica e non senza contrasti) nel secolo XIX, con una semplice negazione, ovvero con il concetto di *infallibilità*, dietro il quale è stato anche possibile offuscare le più evidenti incongruenze. Sul secondo tipo di contraddizione, invece, si è prodotta nel tempo una vera e propria storia interna alla storia più generale del cattolicesimo, generata dagli spostamenti della linea della chiesa tra la polarità del centro e quella della periferia, tra la linea di Roma e quella adottata nei paesi di missione. Questi spostamenti sono stati sempre provocati dall'urgenza per i missionari di rendere più efficace la loro azione di proselitismo e di adottare strategie comunicative più adatte ai popoli da evangelizzare, ed è un'urgenza che in certi casi ha spinto verso una trasformazione tale del culto cristiano da risultare inaccettabile per la cattolicità stessa, difesa da Roma.

Tra i momenti più significativi di questa storia, merita senz'altro una attenzione particolare la stagione aperta dal Concilio Vaticano II, durante lo svolgimento del quale la "periferia" – secondo la ricostruzione di J. W. O'Malley – ha assunto una rilevanza rispetto al "centro" come mai era accaduto in tutta la cosiddetta "epoca tridentina", e il magistero della Chiesa si è spostato dal giuridicismo di canoni e decreti allo stile pastorale dell'esempio e del pagnirico<sup>2</sup>. Con tali coordinate, la linea di tensione tra unità della dottrina e pluralità dei culti accettati ha inevitabilmente curvato verso la *differenza*, non senza generare tensioni anche di lunga durata.

### 1.

*Inculturazione* è un termine emerso nel patrimonio culturale della Chiesa cattolica, ed in particolare nell'ambito della Compagnia di Gesù, per esprimere il rapporto che il Cristianesimo instaura e/o deve instaurare con le culture con cui entra in contatto, e che ha goduto poi di notevole fortuna nell'ambito della catechesi e della dottrina sull'evangelizzazione. Fu infatti formalmente adottato da papa Giovanni Paolo II nella sua esortazione apostolica *Catechesi Tradendae* nel 1979 e, da allora, è divenuto uno di quegli slogan che si sentono

<sup>2</sup> Introducendo il suo *Cos'è successo nel Vaticano II*, O'Malley elenca così i tre principali problemi che vennero ad emersione durante il Concilio: « 1) Le situazioni in cui il cambiamento è opportuno nella Chiesa e gli argomenti con cui lo si può giustificare; 2) il rapporto tra centro e periferia nella Chiesa ovvero, più concretamente, la giusta distribuzione dell'autorità fra il papato, comprese le congregazioni (dipartimenti o uffici) della Curia vaticana, e il resto della Chiesa; 3) lo stile, il modello, in base al quale esercitare questa autorità» [J. O'Malley, *Cos'è successo nel Vaticano II*, Milano, Vita e Pensiero, 2010, p. 10].

spesso ripetere, ma raramente se ne sono approfonditi il significato storico e il contesto applicativo.

Il primo ad usarlo, per quanto in una accezione generica, fu Péter Nemeshegyi durante un incontro della Commissione Teologica internazionale (1972). Lo si sentì ripetere durante il Sinodo sull'evangelizzazione (1974); ma il momento in cui veramente è osservabile l'ingresso della parola *inculturazione* nel gergo pastorale della Chiesa è quello della XXXII Congregazione Generale della Compagnia di Gesù (1974), durante la quale venne usato proprio questo termine per rispondere alle sollecitazioni provenienti dalle remote province della Compagnia (si potrebbe dire, per estensione, dalla Chiesa stessa) a dare forma nuova all'evangelizzazione dei popoli, raccogliendo così la sfida lanciata pochi mesi prima dai padri sinodali.

Nel corso degli ultimi anni la Chiesa ha voluto esprimere più pienamente la sua cattolicità prestando maggior attenzione alla diversità dei suoi membri. Più che per il passato, essa cerca oggi di assumere l'identità dei gruppi e delle nazioni, e le loro aspirazioni sia a uno sviluppo socio-economico sia a una intelligenza del mistero cristiano, che siano in accordo con la storia e le loro proprie tradizioni<sup>3</sup>.

Fu la XXXII Congregazione generale a lanciare il tema: per la prima volta nella storia della Compagnia, infatti, il concetto di *inculturazione* venne fatto oggetto dei lavori di una specifica commissione, dapprima denominata “*de indigenizatione*”, ma poi ragionevolmente cambiata in “*de inculturatione*”. La Commissione lavorò alla stesura di una esplicita dichiarazione a riguardo, ma decise anche di redigere il decreto 5 “La promozione dell’opera di inculturazione della fede e della vita cristiana” demandando al Preposito generale il compito di dare «ulteriore sviluppo e una più ampia promozione dell’opera di inculturazione in tutta la Compagnia» [Decr. 5, n.2]<sup>4</sup>.

Ad essere investiti dall’applicazione del concetto di *inculturazione* non furono soltanto, per quanto emerge dai lavori della commissione, l’immaginario esotico o la dimensione “geografica” del vivere missionario<sup>5</sup>; la commissione aveva infatti di mira una estensione di questo concetto alla dimensione storica, grazie alla quale fu possibile parlare di «nuova incarna-

<sup>3</sup> *Decreti della Congregazione Generale XXXII d. C. d. G. 1974-1975*, Roma 1977, p. 80.

<sup>4</sup> Un ulteriore sviluppo che la Congregazione richiedeva al Preposito generale «raccomandandogli prima di tutto che, considerata attentamente insieme ad esperti la cosa, invii lettere o istruzioni a tutta la Compagnia sulla necessità che si promuova tale opera nella Compagnia e da parte della Compagnia» [Ibid., p. 89].

<sup>5</sup> Dal comma 1 del decreto si evince che quest’opera era pensata prevalentemente nei riguardi delle culture del mondo non occidentale, dell’Africa e dell’Asia, non escluse parecchie regioni dell’America Latina. Il motivo di ciò va cercato anche nella non trascurabile (e inedita) presenza numerosa di padri nativi di quei continenti. Cfr. *Decreti della Congregazione Generale XXXII d. C. d. G. 1974-1975*, cit., p. 26.

zione del Vangelo» anche nel mondo Occidentale, divenuto esotico rispetto al Cristianesimo a causa della secolarizzazione e della diffusione delle cosiddette *ideologie atee*.

La Chiesa sa oggi che il problema della «inculturazione» non si pone soltanto in rapporti ai valori culturali propri a ciascuna nazione, ma anche in rapporto ai valori nuovi e universali che nascono da una comunicazione approfondita e continua tra le nazioni: la Compagnia di Gesù deve rendere il suo servizio alla Chiesa in tale compito di «aggiornamento» o inculturazione del Vangelo in questi nuovi valori di dimensione spirituale<sup>6</sup>.

Dalla Congregazione generale usciva così un'urgenza (tradurre lo spirito conciliare di "aggiornamento" in un atteggiamento missionario specifico), ma non una definizione univoca del concetto di *inculturazione* né, soprattutto, un'indicazione chiara di cosa comportasse una tale definizione per l'opera della Compagnia nel mondo. A rispondere a queste esigenze provvide Pedro Arrupe, che diede seguito al decreto 5 redigendo una lettera (14 maggio 1978) proprio sul concetto di inculturazione, divenuta celebre, che liberò di fatto questo tema alla discussione teologica dei successivi venti anni.

In questa, come in altre lettere di Arrupe, è possibile rendersi pienamente conto di quanto questo Preposito generale sia stato anche uomo di dottrina e speculazione, ben oltre quell'immagine di "uomo pratico" che ha lungamente affascinato cronisti e storici. Arrupe svolse il tema dell'inculturazione avendo bene a mente tre obiettivi precisi: 1) corrispondere a quello spirito di aggiornamento giovanneo che aveva generato tanto entusiasmo nella chiesa e nella Compagnia; 2) corrispondere alla necessità emersa nel medesimo Concilio di riequilibrare i pesi anche teoretici interni alla chiesa in favore della "periferia" (dove il cattolicesimo ormai era religione più diffusa che non nel primo mondo); 3) dare un senso nuovo e positivo ad una pratica di "adattamento" del

<sup>6</sup> Ibid., p. 81. Sull'identificazione di inculturazione con aggiornamento, valore chiave del Concilio Vaticano II, e sulle conseguenze dell'incarnazione del Vangelo in un contesto ateo (comunista), rimando al mio *Lo spirito della frontiera. Pedro Arrupe: giustizia e educazione, "I problemi della pedagogia"*, LVI, 1-3 (2010), pp.155-180. Quanto al rapporto culturale tra evangelizzazione e umanesimo ateo, *topos* della letteratura cattolica e cattolico-comunista dagli anni '50 agli anni '70, la letteratura è vasta, e popolata da autori non trascurabili. V.di Mattei, F., *Ragione e antiragione in Roger Garaudy*, Bulzoni, Roma 1987; e Id., Roger Garaudy. *Mon tour du siècle*, "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 2 (2012), pp. 89-108. Una anticipazione della tensione concettuale tra religione cristiana e ideologie atee del Novecento viene offerta da mons. Suenens nel suo *La chiesa in stato di missione*, Roma, Coletti, 1956: «Quando Cristo si impadronisce di un uomo, la presa soprannaturale è istantanea, ma l'influenza di questa presa su tutto il suo essere e sull'ambiente nel quale si inserisce avverrà secondo una lenta progressione in lotta con il gioco combinato dei fattori naturali e sociali. [...] Una volta che si è compresa questa lentezza, dovuta non a Dio ma alle cause seconde normali, si può accentuare senza timore il legame necessario tra l'evangelizzazione e la umanizzazione del mondo [pp. 38-39]. Sull'incontro tra cristianesimo e umanesimo, oltre alle opere di Daniélou e de Lubac, si veda, per un diverso approccio, J. M. Gonzalez-Ruiz, *Il cristianesimo non è un umanesimo*, Assisi, Cittadella, 1967.

cristianesimo che i Gesuiti avevano adottato fin dalle origini, ma che aveva anche causato loro storici problemi.

Seguire il ragionamento di Arrupe su questi tre assi significa cercare di dare risposta a tre domande fondamentali anche oggi, e ad un corollario pedagogico/educativo: Che cosa significa “inculturazione”? Qual è il problema posto alla Chiesa dal concetto di “inculturazione”? Ed, infine: quali sono le ricadute pratiche, sulla vita e l’opera del cristiano, del concetto di “inculturazione”?

2.

Inculturazione, nell’uso che ne fece Arrupe, voleva significare qualcosa di diverso da ciò che l’antropologia, come disciplina, chiamava allora *ac-culturation* o *en-culturation*. Con la prima si designa infatti il processo di incontro e ibridazione tra due culture differenti, incontro reso possibile dai “punti di contatto” che queste hanno in partenza, cioè da ciò che esse hanno di comune prima del loro reciproco adeguamento. Con la seconda, invece, si designa il processo di educazione di un individuo da parte del suo ambiente sociale, già dotato di valori condivisi, pratiche, abitudini e costumi, processo che solitamente coinvolge l’individuo durante l’infanzia. Si tratta di ciò che in pedagogia viene normalmente chiamato educazione informale. *In-culturazione*, secondo Arrupe, vuol invece significare l’incontro del Cristianesimo con le culture, ed in particolare con le culture diverse da quella con cui il Cristianesimo è stato storicamente più in contatto: la cultura europea.

Inculturazione significa incarnazione della vita e del messaggio cristiano in una concreta area culturale, in modo tale che questa esperienza non solo riesca a esprimersi con gli elementi propri della cultura in questione (il che sarebbe soltanto un adattamento superficiale), ma diventi il principio ispiratore, normativo e unificante, che trasforma e ricrea quella cultura dando origine a una “nuova creazione”<sup>7</sup>.

Questo incontro è necessariamente asimmetrico, non avviene – secondo Arrupe – cioè allo stesso piano: una cultura è un insieme determinato di norme, consuetudini, valori morali – è in sostanza un *ethos* – che appartiene ad una data società, in un dato momento del suo esistere. Il Cristianesimo è invece anzitutto una religione, una religione che si concepisce come *la* religione, universale e cioè cattolica: come ha detto Henri De Lubac in *Catholicisme*, essa comprende ed abbraccia tutta l’umanità anche nel momento in cui non si è ancora geograficamente estesa ai popoli di tutto il globo<sup>8</sup>. È ciò che intende Origene quando dice: «Per orbem terrae, ecclesiae latitudo diffusa», esprimendo cioè, come altri Padri della Chiesa, più un’esigenza intrinseca che

<sup>7</sup> P. Arrupe, *Lettera sull’inculturazione (14 maggio 1978)*, in *Inculturazione. Concetti, problemi, orientamenti*, Roma, Centrum Ignatianum Spiritualitatis, 1979, p. 145.

<sup>8</sup> H. De Lubac, *Cattolicesimo. Gli aspetti sociali del dogma*, cit.

non uno stato di fatto<sup>9</sup>. La Chiesa comprende ed abbraccia le culture di tutti i popoli, ma non tutto delle culture dei popoli:

l'ingresso innovatore e trasformatore dell'esperienza cristiana in una cultura contribuisce, dopo una possibile crisi di confronto, a una nuova coesione di questa cultura. In secondo luogo, aiuta ad assimilare quei valori universali che nessuna cultura è capace di esaurire. Inoltre, invita ad entrare in una nuova e più profonda comunione con altre culture, in quanto tutte sono chiamate a formare, arricchendosi e completandosi mutuamente, un "variopinto tessuto" della realtà culturale dell'unico pellegrinante Popolo di Dio<sup>10</sup>.

Quando Arrupe usa la parola "inculturazione", dunque, sta guardando proprio all'asimmetria dell'incontro: se si ponesse sullo stesso piano, il cristianesimo sarebbe a sua volta una semplice cultura, e verrebbe così a coincidere ed esaurirsi con la cultura europeo-occidentale (ed anzi, addirittura solo una parte di essa). L'incontro si trasformerebbe perciò in un mero "adeguamento" del Cristianesimo alla cultura con cui entra in contatto. Perderebbe la sua unità. Il cristianesimo degli africani sarebbe infatti sostanzialmente diverso da quello dei cristiani cinesi, da quello dei cristiani sudamericani e, alla fine, da quello degli europei, cioè da quello di Roma<sup>11</sup>.

Il cattolicesimo esige unità: e anche nel periodo del concilio Vaticano II, il grado massimo di tensione verso la differenza, o verso il pluralismo, poteva corrispondere a quanto un teologo degli stessi anni di Arrupe, Hans Urs von Balthasar, scriveva sul concetto di verità, ovvero che è "sinfonica": suona su registri diversi ma la melodia è una sola. Allo stesso modo Arrupe intende l'"inculturazione": essa trae origine dal fatto determinante che Cristo è anzitutto l'incarnazione di Dio; incarnazione, cioè il luogo concreto in cui Dio (il Dio dei cristiani e, per gli stessi cristiani, di tutti i popoli) entra nella storia facendosi uomo tra gli uomini.

<sup>9</sup> Sullo stesso argomento si veda l'interessante articolo *Il problema dell'inculturazione oggi*, comparso su "La civiltà cattolica", quaderno 3082 (18 novembre 1978), pp. 313-322.

<sup>10</sup> P. Arrupe, *Lettera sull'inculturazione (14 maggio 1978)*, in *Inculturazione. Concetti, problemi, orientamenti*, cit., p. 146.

<sup>11</sup> Più recentemente, padre Sorge ha delineato il profilo di ciò che un gesuita intende per inculturazione: «L'inculturazione non è un «accomodamento» a mentalità e a costumi mutevoli, quasi che, per rendere accettabile il Vangelo, esso vada ridotto solo ad alcuni suoi aspetti o annacquato. L'inculturazione non è neppure sinonimo di eclettismo o di sincretismo, quasi si tratti di mettere insieme elementi eterogenei, presi alcuni dalla fede cristiana e altri dalle differenti credenze religiose o concezioni culturali. Nemmeno è la ricerca di una minima verità comune, per fermarsi a questa, rinunciando all'annuncio integrale di tutta la verità. L'inculturazione invece è un processo aperto che, muovendo dagli elementi positivi (e contrastando quelli negativi) di una data cultura, la faccia evolvere verso l'accettazione sempre più piena della verità, quale risplende in Cristo» [B. Sorge, *Nuova evangelizzazione e comunicazione di massa*, in "Aggiornamenti Sociali", 2 (1997), p. 107].

Il prefisso “in” vuol richiamare proprio questo legame con l’*in*-carnazione, e così la definizione, per Arrupe, è finalmente data: l’inculturazione non è altro che l’incarnazione del Cristianesimo entro una cultura come *lievito* di quella cultura. Dice il gesuita: «Il Vangelo da una parte non si può separare dalla cultura, ma deve andare fino al fondo di essa, trasformandola e purificandola, allo stesso tempo arricchendosi di tanti valori quanto vi apportano le culture. Dall’altra parte, il Vangelo non si identifica con nessuna cultura; sta sopra di esse».

3.

Il fatto che il termine “inculturazione” emerga proprio dalla cultura gesuitica non è casuale. Fin dagli inizi la Compagnia, nella sua missione evangelizzatrice, ha dovuto fare i conti o con culture si erano allontanate dal cattolicesimo occidentale, o con culture che poco o nulla avevano di storicamente condiviso con il Cristianesimo; ovvero la fede, che i missionari gesuiti dovevano annunciare, doveva essere compresa ed accettata da popoli che ne erano ignari o che fino ad allora erano rimasti all’oscuro perfino dell’esistenza degli stessi europei (per i pellerossa erano gli ormai celebri “uomini bianchi”, mentre per i melanesiani erano “gli uomini rossi”)<sup>12</sup>.

Sul primo fronte, contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, non fu la Riforma a costituire l’ambito di sperimentazione di una rinnovata inculturazione del cristianesimo cattolico. Certo, il cattolicesimo germanico, combattendo direttamente sul fronte, avrebbe risentito in modo notevole della cultura (soprattutto dell’etica) protestante, acquisendo caratteristiche specifiche che ne avrebbero accompagnato lo sviluppo fino al Concilio Vaticano II. L’ambito su cui, invece, si applicò per prima una sensibilità cattolica in direzione dell’inculturazione fu quello del cristianesimo ortodosso dei popoli slavi, presso i quali l’attività di proselitismo era resa ancor più difficile rispetto a quelli dell’Europa centrale in conseguenza di una frattura culturale consumata – sotto il profilo teologico – centinaia di anni prima. Abbiamo testimonianza di questa sensibilità, e della tensione a cui la difficoltà della sfida sottoponeva l’unità dottrinale cattolica, in diversi scritti del gesuita mantovano Antonio Possevino (1539-1611), la cui intensa attività diplomatica

<sup>12</sup> Arrupe fa risalire l’attitudine gesuitica verso l’inculturazione alla spiritualità del fondatore: «La spiritualità ignaziana, con la sua visione unitaria della storia della salvezza e il suo ideale di servizio a tutto il genere umano [...] fu un tentativo geniale, al dire degli specialisti, di incorporare la sensibilità e le caratteristiche culturali del secolo XVI nella corrente della spiritualità cristiana, senza però arenarsi in un’epoca, la sua, ma piuttosto mantenendo attivi sia il dinamismo dello Spirito che la creatività umana nel corso della storia, in un costante processo di necessario adattamento a tutti i paesi e a tutti i tempi» [P. Arrupe, «Lettera sull’inculturazione» (14 maggio 1978), in *Inculturazione. Concetti, problemi, orientamenti*, cit., p. 147].

per conto di Gregorio XIII ed educativa per conto della Compagnia (fondò i collegi più importanti dei paesi baltici), gli consentì una frequentazione assidua della cultura ortodossa.

Dopo aver trattato la pace tra la Polonia di Stefano Bathory e la Russia di Ivan il Terribile (il cui resoconto apologetico è tracciato dal Possevino nella sua *Moscovia*), Possevino ebbe modo di riflettere e scrivere intorno alle differenze di dottrina e cultura tra il cattolicesimo romano e l'ortodossia dei *Ruteni*. Il risultato di queste riflessioni, in cui si rivela un apologeta molto meno aggressivo nei confronti degli ortodossi che non nei confronti di luterani e calvinisti, si riversa nelle pagine di alcuni pamphlet sulla liturgia, ma soprattutto in un libro dell'opera più importante di Possevino, la *Bibliotheca Selecta*, interamente dedicato al modo di trattare *amabilmente* i Ruteni. In questo libro, Possevino traccia i contorni necessari alla penetrazione del cattolicesimo in una mente slava, e i primi lineamenti dell'inculturazione.

La variabilità e la necessità di un adattamento della dottrina al *genius loci* è, secondo Possevino, una condizione imprescindibile per lo stesso Cristianesimo. Frutto forse della cultura cabbalistica ed ermetica dell'umanesimo a cui il Possevino aveva attinto durante la sua formazione, oppure di un saper pratico che aveva maturato durante i suoi lunghi e incalzanti viaggi, il concetto a cui si deve il corollario dell'inculturazione è quello della presenza in tutte le culture, in tutte le lingue, in tutti i popoli di alcune *scintille di quella verità* che risale, attraverso la Scrittura, alla mente di Adamo. Per questo, perfino nei contesti cattolici, Possevino suggerisce che, tra la sicurezza "monolitica" della dottrina di Tommaso d'Aquino o la plastica mobilità del *genius loci*, è sempre e senz'altro il secondo a dover essere preferito dal gesuita in cerca di anime da convertire:

Ergo omnis doctrina duas res consequatur, soliditatem, quae omni temeritate vacet, & consensionem. [...] Quae vero opiniones (cuius cumque auctoris sint) in aliqua provincia, vel civitate, multos Catholicos graves, doctos, & pios offendere scientur, eas expedit ut nemo doceat aut defendat, quamvis alibi sine offensione doceantur.<sup>13</sup>

Sul secondo fronte, ovvero su quello dell'incontro con culture che poco o nulla avevano avuto a che fare col Cristianesimo, occorre ricordare le incredibili trasformazioni a cui l'immaginario occidentale, proprio nel periodo della fondazione della Compagnia, era andato incontro. Come dice Carl Schmitt in *Terra e Mare*, la modificazione della percezione spaziale (le scoperte geografiche e astronomiche) ha sempre preceduto e determinato trasformazioni radicali nella cultura europea.

Siamo così nella seconda metà del Cinquecento, le Americhe sono state scoperte da poco più di mezzo secolo, il Portogallo va assestando le sue rocce-

<sup>13</sup> *Bibliotheca Selecta*, L. I, cap. VII "De cultura ingeniorum perspicacium, & hebetum", p. 41 lettera c.

forti commerciali dall'India alla Cina, dalle Molucche fino al Giappone. Interi popoli, diversissimi tra loro e portatori di civiltà altrettanto variegata, con culture a volte raffinatissime e tecnologie complesse (pensiamo al Celeste Impero cinese e al Giappone, per esempio), non sanno nulla o quasi del Cristianesimo. I Gesuiti dovettero anzitutto affrontare il problema di come annunciare il Cristianesimo a questi popoli, e sanno benissimo che non sarà con la scolastica ed il latino che si faranno capire da loro. L'atteggiamento che ne deriva è radicalmente nuovo, e la cosa non è di poco conto: il mito infatti della *naïveté* dei popoli selvaggi, di una loro "nascita" al momento dell'incontro con gli scopritori-conquistatori-evangelizzatori europei, era allora e sarà duramente persistente nella cultura occidentale. Come dice l'antropologo Marshall Sahlins, tale mito sarà così radicato nella cultura europea, da contagiare, attraverso la stagione illuminista, le più moderne discipline antropologiche:

Certe illusioni nate dalla presa di coscienza occidentale della "civilizzazione" si sono così rivelate più illuminanti. [...]Anzitutto, analizziamo le lacune associate al carattere cosiddetto *non storico* delle culture indigene – chiaramente in contrasto con la progressività occidentale. Margaret Jolly rimarca che quando *noi* cambiamo, c'è progresso, ma quando sono *loro* che cambiano, in particolare per adottare alcune delle nostre ricette di progresso, essi subiscono una perdita di cultura. Dunque, prima del loro incontro con noi, gli abitanti delle Americhe, dell'Asia, dell'Australia o delle isole del Pacifico erano "aborigeni" e "puri". È come se essi non avessero avuto relazione storica con altre società, non fossero mai stati costretti ad adattarsi gli uni agli altri. Di più, fino alla comparsa degli Europei, essi erano stati «isolati» – cioè semplicemente noi non eravamo stati là. Essi erano «lontani» e «sconosciuti» – cioè erano lontani da noi, e noi non eravamo al corrente della loro esistenza.<sup>14</sup>

Di fronte al gesuita appena sbarcato in Oriente (nelle Indie occidentali il problema è analogo, come testimonia l'opera straordinaria di José de Acosta)<sup>15</sup> si pone anzitutto un problema di lingua: passi pure (poniamo che l'antropologia non abbia accertato il contrario) che la religiosità sia un dato naturale umano, e che perciò tutti i popoli stiano coltivando una qualche forma di culto, e che quindi possano cogliere il cristianesimo come un'altra forma religiosa, ma come tradurre concetti come Trinità, Incarnazione, Madre di Dio, Resurrezione e così via? Il Cinese non possiede queste parole, non può

<sup>14</sup> M. Sahlins, *La lanterna dell'antropologo*, Milano, Medusa, 2012, p. 19.

<sup>15</sup> José de Acosta, *Historia natural y moral de los Indios*, 1590. Nel Proemio dell'opera, il gesuita Acosta si dimostra consapevole della novità che la sua antropologia storica introduceva nella evangelizzazione dei popoli delle Indie: «Molti autori hanno scritto diversi libri, e relazioni del Nuovo mondo [...] ma fin'ora non ho visto autore, che dichiarare le cagioni, e le ragioni di tali novità [...] nè meno ho trovato libro, il cui argomenti sia dei fatti, e dell'istoria dei medesimi indiani antichi» [J. de Acosta, *Historia Naturale e morale delle Indie*, traduzione di Bernardo Basa, Proemio al Lettore]. Acosta si occupò anche del catechismo degli Indi in *Doctrina Christiana y Catecismo para instrucción de indios... con un Confesionario*, ed. trilingüe (Lima 1584; ed. facs. Madrid, 1985). V.di anche Thayne R. Ford, *Stranger in a foreign land: José de Acosta's Scientific realization in XVI century*, 1998.

possederle perché la sua religione e la sua cultura non hanno il Cristianesimo alle spalle. Ecco allora la prima difficoltà: Matteo Ricci, uno dei primi gesuiti entrati in Cina, si trova a dover redigere un catechismo, e lo compone in lingua cinese: è il celebre *Tianzhu shilu*, che traduce il concetto cristiano di “Dio” con “Signore del Cielo”. Ma cosa capivano, in realtà, i Cinesi con questa espressione? Era per loro del tutto inedita? Naturalmente no, e già questo fatto indica uno specifico stile gesuita verso la differenza: Ricci aveva consapevolmente usato un’espressione del confucianesimo originario (*Xianru*), contro quella neo-confuciana che interpretava il Cielo (*Tian*) nel contesto metafisico di un principio razionale (*li*) e di un’energia fisica, ma impersonale (*qi*). Il catechismo cristiano si inseriva linguisticamente, in realtà, in una disputa tutta interna alla religione cinese. E altrettanto naturalmente questo catechismo ebbe qualche problema con Roma.

La lingua, dunque, innanzitutto. E il Cristianesimo che adegua i suoi concetti ai termini usati dai cinesi. Ma – come diceva Lutero – la lingua è il fodero in cui è custodito il coltello dello spirito. Il pensiero concreto coincide con le parole o, per dirla à la Wittgenstein, con i giochi linguistici *usati* in contesti sociali determinati. Per questo si può parlare di un adeguamento linguistico del Cristianesimo alle culture dei popoli. Ma, oltre la lingua, ci sono altri problemi. Il Cinese che vede arrivare un gesuita si chiede subito chi sia, e quale ruolo quest’uomo svolga nella sua società; e quand’anche gli si rispondesse che il gesuita è un “sacerdote”, egli non riuscirebbe a comprendere a quale delle varie categorie cinesi di “sacerdote” esso corrisponda: esistevano infatti i bonzi, i mandarini (che sono più uomini di cultura che non di religione) ecc... I missionari prima di Ricci avevano fallito proprio nel dare questa risposta. Consapevoli che si dovesse stabilire un contatto e, quindi, si dovesse divenire familiari con le tradizioni del popolo ospitante, i missionari precedenti (non conoscendo adeguatamente la cultura cinese) avevano sbagliato la scelta, e si erano fatti passare per omologhi dei bonzi buddisti.

Ricci invece, avendo a lungo studiato la cultura cinese, si rende conto che i bonzi non sono ascoltati come predicatori, sono ritenuti rozzi, e non svolgono le funzioni che il sacerdote svolge in Europa: sceglie così di qualificarsi con un’altra figura del panorama culturale e religioso cinese, e cioè di come mandarino, scommettendo tutto il suo prestigio sulla cultura e conoscenze matematiche occidentali impiegate per *maravigliare* un popolo così raffinato e interessato<sup>16</sup>. Sarà lui – non i finti bonzi – ad entrare a corte dell’Imperatore:

<sup>16</sup> Dice Adolfo Nicolás, attuale Preposito generale della Compagnia di Gesù, commentando il *De amicitia* ricciano tradotto in cinese: «L’amicizia è dunque lo stile, la maniera di guardare e abitare il mondo, che lo modella, lo cambia e lo rinnova. Matteo Ricci comprende che è al confucianesimo più antico che deve fare riferimento, se vuole riuscire a comunicare il Vangelo in un contesto così lontano nello spazio e nello stile, quale quello del «Paese di Mezzo» (l’espressione cinese per designare la Cina). Divenendo amico, egli stesso cambia, cresce, diventa in maniera più consapevole servitore di quel Cristo che è l’amico di ogni uomo,

Perciò, s'impegnò in una vera e propria opera di «inculturazione» della fede, traducendo il messaggio cristiano nei termini, nei simboli e nelle categorie della cultura confuciana. Allontanandosi dal modo comune di pensare degli ecclesiastici del tempo, che facevano coincidere la evangelizzazione con la diffusione della cultura occidentale, il padre Ricci si mise a tradurre il messaggio cristiano nei concetti e nei termini della cultura confuciana ufficiale. Grazie a questo impegno e ai suoi scritti scientifici e apologetici (tuttora ritenuti tra i migliori modelli della letteratura cinese), molti dotti cinesi e numerosi mandarini trovarono la via della fede e chiesero il battesimo.<sup>17</sup>

L'esempio di Matteo Ricci è indicativo per capire il secondo livello di “adeguamento” che i Gesuiti hanno operato sul Cristianesimo quando si è trattato di comunicarlo ai popoli.

C'è un terzo livello, ed è quello dell'”inculturazione”: quali riti, quale spiritualità, quale spazio di introiezione e “personalizzazione” della religione può essere accettato da parte del Cristianesimo, senza perdere la sua essenza e sfigurarsi fino a divenire irriconoscibile? Questa è la domanda che i gesuiti, Ricci e Valignano in particolare, si pongono nei confronti della loro missione. I Cinesi, infatti, una volta riconosciuta l'autorevolezza dei “mandarini occidentali” e finalmente ascoltati nella propria lingua, facevano fatica ad abbandonare la propria tradizione, gli usi e i costumi per abbracciare qualcosa di totalmente inedito per loro. L'atteggiamento diffuso tra i cinesi disponibili alla conversione, osservato da Ricci, era piuttosto quello di cercare e riconoscere uno spazio nel Cristianesimo per alcuni, se non tutti, i riti e i culti tenuti in precedenza. Il peso attribuito al culto della Madonna, per esempio, non avrebbe potuto essere lo stesso voluto dal Concilio di Trento: Maria non poteva essere declinata come la stessa figura del culto occidentale. Per i gesuiti di allora, e di oggi, l'inculturazione significava trovare il punto di equilibrio tra la forma e la sostanza del Cristianesimo, questa dovendo rimanere identica a se stessa, quella potendo tagliarsi come un abito su misura. Si dirà: si tratta pur sempre di adeguamento da parte del Cristianesimo, e perciò di sua trasformazione. In realtà, il concetto di inculturazione sottolinea proprio il processo inverso: è il Cristianesimo che si arricchisce di valori che la cultura europea (sottolineo, la cultura) non conosce, di cui l'occidente non è portatore. In un certo senso, il Cristianesimo raggiunge la sua universalità scoprendosi nei valori coltivati da culture che lo incontrano solo in un dato momento della storia, proprio quando il Cristianesimo pensava di essere costruito per sempre, un messaggio finalmente confezionato. Invece, esso si nutre della sua apertura, è sempre in dialogo col tempo.

l'amico che si è incarnato nella vita di ogni uomo. Anche Matteo Ricci è stato modellato dall'incontro con i cinesi» [A. Nicolás, *Matteo Ricci: l'amicizia come stile missionario*, in “Aggiornamenti sociali”, 3 (2010), p. 177].

<sup>17</sup> B. Sorge, *La Chiesa apre alla Cina*, in “Aggiornamenti sociali”, 12 (2001), p. 815.

D'altronde, la prima inculturazione del Cristianesimo avviene fin dalle origini: occorre infatti risalire a Paolo, per trovare la prima ibridazione tra l'ispirazione ebraica e la cultura ellenica e latina del suo tempo. Oggi non c'è chi non riconosca che la religione cristiana sia il prodotto dell'incontro culturale tra Gerusalemme, Atene e Roma. Il messianismo ebraico, la filosofia greca, la cultura giuridica romana sono i tre pilastri, le tre culture, in cui il Cristianesimo si è inculturato per la prima volta, dando vita alla società occidentale. Una struttura di questo genere appare in tutta la sua problematicità a Daniélou, il quale, ragionando intorno alla prospettiva dell'incontro tra cristianesimo e civiltà in epoca moderna, ritorna sui problemi incontrati dal cristianesimo al tempo della sua prima diffusione:

Il cristianesimo si è talmente radicato nella cultura occidentale, ne ha derivato a tal punto le forme teologiche, le forme liturgiche, le organizzazioni comunitarie che non si vede come potrebbe riuscire a sciogliersene. Non bisogna dimenticare tuttavia che un passaggio di questo genere si verifica alle origini del cristianesimo. Ma questo trasferimento del mondo semitico al mondo greco-latino è stato appunto una operazione delicatissima che ha richiesto secoli. Quando S. Giovanni ha tradotto l'ebraico *dabar* con il greco *logos*, ha compiuto un gesto di grande audacia.<sup>18</sup>

E prima ancora di questa traduzione, già quella alessandrina della Bibbia ebraica aveva rappresentato un evento – secondo Daniélou – «di portata incalcolabile». Ma queste traduzioni hanno richiesto tempo e sforzo, e hanno incontrato non piccole difficoltà<sup>19</sup>. Si pensi dunque a quelle incontrate dal cristianesimo con i guaraní del Paraguay, i mandarini cinesi, gli inuit, i tibetani, i maori, i senegalesi, nessuno dei quali possedeva nelle sue strutture culturali o sociali alcuno dei tre pilastri sopra menzionati, fondandosi queste culture su paradigmi e concetti radicalmente differenti. La vocazione universale del Cristianesimo ne impedisce la limitazione alla forma culturale europea: non sarebbe né universale, né tanto meno cattolico.

Ciò pone il grande problema dell'unità e cattolicità della Chiesa. La Chiesa deve essere *Ecclesia una*, una sola Chiesa, perché non vi è che un solo Dio, un solo Battesimo, un solo Cristo. Ma questa unità della Chiesa è, nello stesso tempo, una unità cattolica: l'unità delle civiltà, delle nazioni nella Chiesa, nel rispetto delle loro diversità singole. Ora, v'è sempre la tentazione di ridurre l'unità all'uniformità, di concepirla sotto forma di una centralizzazione, sul piano dell'organizzazione, o sotto forma d'un modo comune di espressione per quanto riguarda le formulazioni teologiche. Ma l'unità vera è quella che è nello stesso tempo cattolicità; quella che internamente all'unità della fede, all'unità della Chiesa, all'unità del dogma, all'unità dell'Eucarestia, si esprime attraverso il differenziarsi delle mentalità, delle culture, delle civiltà.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> J. Daniélou, *Saggio sul mistero della storia*, Brescia, Morcelliana, 1957, p. 47.

<sup>19</sup> «La parola *logos* era carica di risonanze panteistiche o razionalistiche che è stato necessario eliminare. Le eresie dei primi secoli sono state la espressione delle resistenze della lingua greca alle nuove realtà che le si voleva far esprimere» [*Ibidem*].

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 53.

4.

Vengo all'ultima domanda: quali le ricadute pratiche sul cristiano (a questo punto posso aggiungere, occidentale) del concetto di inculturazione? Dopo il Concilio Vaticano II – durante il quale si segnarono gli interventi di Maximus V Saigh, maronita capace di mostrare ad un vasto pubblico la Chiesa cattolica orientale come il prodotto storico di un'inculturazione diversa da quella latina<sup>21</sup> – il concetto di “inculturazione” è divenuto determinante nella pratica del cristiano. Come ritiene O'Malley, si è spostato il baricentro europeizzante della “cultura cristiana” – il Concilio disinnescò di fatto san Tommaso e la scolastica, base della formazione seminariale dei preti, aprì il dialogo inter-religioso e spinse l'ecumenismo, dando nuova linfa e nuovo spirito al tema dell'evangelizzazione dei popoli – e hanno iniziato a rientrare, dalle terre di maggior diffusione del Cristianesimo (quelle non europee) contributi teologici e culturali capaci di incidere sulla dottrina.

In certi casi, e proprio secondo un specifico stile conciliare, questi contributi hanno de-intellettualizzato il problema, come possiamo vedere in un recentissimo contributo di Peter Turkson, Presidente del Pontificio consiglio della giustizia e della pace:

Ammiriamo davvero tanto i doni che questi missionari hanno portato dall'Europa e dal Nord America. Poiché essi hanno introdotto e adattato tali doni alle situazioni locali, possiamo usare il termine «inculturazione», che al tempo di Ricci era una inculturazione cosiddetta «alta»: la trasmissione della cultura umanistica italiana ed europea con l'intento di «condurre» l'intelletto dell'uomo confuciano alla verità e all'etica cristiana, riuscendo a trovare la base morale naturale comune per la comprensione della proposta cristiana. Oggi, dato che «le società camminano e le culture hanno a che fare con la storia», l'inculturazione si gioca sul terreno dell'incontro, nella vita quotidiana, umile, nascosta di coloro che hanno sì una domanda di senso religioso, ma che non riconoscono più quella comune base morale naturale che li rende aperti all'accoglienza della novità cristiana.<sup>22</sup>

La de-intellettualizzazione dell'inculturazione, frutto in realtà dello *Zeitgeist* conciliare, è maturata fino ad oggi, sotto la spinta anche del pontificato Wojtyliano, decisamente orientato verso la pastoraltà – e, in questo aspetto, senz'altro continuo rispetto al Vaticano II.

De-intellettualizzandosi, il tema dell'inculturazione è divenuto eminentemente un tema educativo, ed è stato interpretato in molti casi come un problema di “tecnica” dell'incontro tra le culture, di comunicazione tra il cristiano e il non-cristiano.

La condizione di asimmetria fondamentale in cui si trovano le strutture cristiano-cattoliche diffuse nel mondo rispetto ai soggetti che si relazionano

<sup>21</sup> J. W. O'Malley, *Cos'è successo al Concilio Vaticano II*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.

<sup>22</sup> P. K. A. Turkson, *La Compagnia di Gesù, una storia aperta*, in “Aggiornamenti sociali”, 6 (2010), pp. 458-459.

ad esse, siano essi singoli migranti o interi popoli, pone infatti il problema dell'inculturazione entro il quadro di una relazione tipicamente educativa.

Tale asimmetria, che in termini di analisi delle relazioni di potere (per come evidenziato dallo strutturalismo francese degli anni '60 e '70) espone perfino l'agire caritatevole alla riproduzione ideologica dello sfruttamento capitalistico, ha inizialmente spinto larga parte della pedagogia cattolica a teorizzare le condizioni di una relazione educativa *peer-to-peer*, antiautoritaria e de-strutturata. In questo senso va interpretata la direzione fondamentale delle pedagogie di un Illich o di un Freire; ma in questo senso vanno interpretate anche le tensioni teologiche (pratiche, oltre che teoriche) che hanno contraddistinto il cattolicesimo centro e sud-americano negli anni '80. Il concetto pedagogico di fondo era che l'unica condizione di possibilità non-ideologica per l'inculturazione del Cristianesimo è il realizzarsi pratico di una simmetria tra i soggetti-in-educazione: realizzarsi che Illich vede al di fuori dell'educazione formale; che Freire vede nella coscienza dell'oppresso e che i teologi della liberazione vedono nell'eliminazione delle strutture di perpetuazione dell'ingiustizia sociale.

I problemi teologico-politico-sociali sollevati da queste risposte alla questione educativa posta da un'inculturazione de-intellettualizzata, hanno imposto alla Chiesa un cambio di rotta, che troviamo perfettamente esemplificato nelle considerazioni del Presidente della Congregazione per la Dottrina della Fede., l'allora card. Ratzinger. Nel 1993, in un discorso pronunciato ai Vescovi dell'Asia, egli dichiarava: «Non dovremmo più parlare di “inculturazione”, ma di incontro di culture o di “interculturalità”». L'interculturalità «appartiene alla forma originaria del cristianesimo» e implica sia un'attitudine positiva verso le altre culture e verso le altre religioni che ne costituiscono l'anima, sia un'opera di purificazione e un “taglio coraggioso” indispensabile a ogni cultura che voglia restare aperta e viva.

Ratzinger riposizionava così il problema dell'inculturazione su un piano teorico, e, proprio per disinnescare l'aspetto tensivo e/o rivoluzionario delle recenti interpretazioni, avanzava una critica del concetto, per sostituirlo con quello di “interculturalità” (che avrà così larga fortuna nelle scienze sociali). In questo modo, il concetto perdeva ogni connotato “attualistico” per riguadagnare una dimensione statica (osmotica, forse; *liquida*, ma non certo dialettica) in cui il cristiano poteva ritrovarsi finalmente in pace con la sua coscienza anti-capitalistica e, al contempo, libero di attrezzarsi per “comunicare” meglio il messaggio religioso ad un portatore di cultura altrà.

Mentre la cultura gesuita, seguendo le tracce di Pedro Arrupe, continuava a ricercare l'azione nell'incontro tra cristianesimo e culture, la strada aperta da Ratzinger consentiva una traduzione didattica della questione interculturale. Il piano del discorso era così spostato, e – apparentemente nel rispetto del Vaticano II – le scuole cattoliche potevano collocarsi all'avanguardia della didattica interculturale, sia nel contesto occidentale (penso ai tanti progetti di questa natura che si svolgono ancora oggi durante l'anno scolastico nelle

scuole primarie), sia nel contesto di missione. Se la prima enciclica di Benedetto XVI ha riguardato proprio la Carità, dichiarandone i possibili sviamenti quando non illuminata dalla fede, il motivo va ricercato nel coerente atteggiamento del card. Ratzinger di fronte al reagente culturale che proprio in terra di missione riporta la questione dell'inculturazione su un piano pratico rivoluzionario, anziché tecnico-didattico.

In questo, tuttavia, l'inculturazione di Arrupe (e, come abbiamo visto, di un Ricci) viene definitivamente depotenziata da un punto di vista teorico e dottrinale, e si riduce a quella strategia dell'”accoglienza” che abbiamo visto e che, come massima ambizione, può avere quella di trasformare il cristiano in uno smaliziato educatore.

Vi insiste infatti da qualche anno in particolare la CEI: il problema dell'educazione, in tempo di migrazione e globalizzazione, pone anzitutto il problema di personalizzare il messaggio nei riguardi di un destinatario portatore di proprie caratteristiche genetiche, di suoi interessi, di una sua storia (individuale, familiare, sociale), ma soprattutto di una cultura propria. Ciò che invece indicava Pedro Arrupe col problema dell'inculturazione, era la conversione del problema educativo da questione meramente tecnico-comunicativa a correlato indispensabile della dimensione teologica nell'incontro tra religione e culture. In tale contesto, l'educazione diventa potentissima prassi rivoluzionaria, sia per le culture altre sia per lo stesso cristianesimo:

La trasformazione dell'umanità deve avvenire secondo l'ideale di questa vita trinitaria, per cui tutti possiedono tutto in comune perché tutti esistono in comunione e dandosi vicendevolmente, e, ricevendo se stesso nell'altro, vivono in perfetta reciprocità [...].Così come il Figlio assunse mediante l'Incarnazione la particolarità di una natura umana, lo Spirito è presente in tutte le particolarità di ogni nuova inculturazione, manifestando la ricchezza della Chiesa, Corpo Mistico di Cristo.

In questa azione dello Spirito si giustifica il legittimo e ragionevole pluralismo nell'unità della Chiesa. Ogni manifestazione rappresenta il tutto della Chiesa, riflessa in una particolarità. Così la Chiesa realizza la sua cattolicità<sup>23</sup>.

Il Cristianesimo non verrà veicolato, come fosse un messaggio da trasmettere, con maggiore o minore precisione, attraverso fini o meno fini tecniche comunicative, ma sarà la germogliazione di un seme religioso inserito in una cultura individuale, che rende viva quella cultura e forma una personalità.

### *Riferimenti bibliografici*

AA.VV., *Inculturazione: Concetti, problemi, orientamenti*, Roma, Ed. Centrum Ignatianum Spiritualitatis, 1979.

<sup>23</sup> P. Arrupe, *Lettera sull'inculturazione» (14 maggio 1978)*, in *Inculturazione. Concetti, problemi, orientamenti*, Centrum Ignatianum Spiritualitatis, Roma 1979, pp. 316-317.

- F.-V. Anthony, *Ecclesial praxis of inculturation. Towards an Empirical-theological Theory of Inculturizing Praxis*, Roma, LAS, 1997.
- H. Carrier, *Vangelo e culture da Leone XIII a Giovanni Paolo II*, Roma, Città Nuova, 1990.
- Y.M. Congar, *Cristianisme comme foi et comme culture*, in AA.VV., *Evangelizzazione e culture*, (Atti del congresso internazionale scientifico di missiologia. Roma, 5-12 ottobre 1975), Roma, Urbaniana University Press, 1976, pp. 83-103.
- G. De Fiore, *Strategie di evangelizzazione nell'oriente asiatico tra Cinquecento e Settecento*, in G. Martina, U. Doveve, *Il cammino dell'evangelizzazione. Problemi storiografici*, Bologna, Il Mulino, 2001, pp. 97-162.
- M. Dhavamony, *Inculturazione. Riflessioni sistematiche di antropologia sociale e di teologia cristiana*, Roma, San Paolo Edizioni, 2000.
- M. Fini, *Evangelizzazione e inculturazione*, in Studio Teologico Accademico Bolognese, *Teologia ed evangelizzazione*, a cura di E. Manicardi, Bologna, EDB, 1993.
- P. Hünermann, *Evangelización y cultura en la historia de la Iglesia*, in AA.VV. (Colegio Máximo de San José – Facultad de Teología – Universidad del Salvador), *Evangelización de la cultura e inculturación del Evangelio*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1988, pp. 27-49.
- L. La Bella (a cura di), *Pedro Arrupe. Un uomo per gli altri*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- A. Marazzi, *Lo sguardo antropologico: processi educativi e multiculturalismo*, Roma, Carocci, 1998.
- G. Martina, *Evangelizzazione e inculturazione*, in G. Martina, U. Doveve, *Il cammino dell'evangelizzazione. Problemi storiografici*, Bologna, Il Mulino, 2001, pp. 9-39.
- L. Meddi, *Cultura e catechesi: un rapporto naturale*, in S. Currò (a cura di), *Alterità e catechesi*, Torino, Ldc, 2004, pp. 51-67.
- A. Nicolás, *Matteo Ricci: l'amicizia come stile missionario*, in "Aggiornamenti sociali", 3 (2010), p. 177
- J. W. O'Malley, *Che cosa è successo nel Vaticano II*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.
- R. Panikkar, *L'incontro indispensabile: dialogo delle religioni*, Milano, Jaca Book, 2001.
- Id., *Pace e interculturalità*, (a cura di M. Carrara Pavan), Milano Jaca Book, 2002.
- Id., *Pluralismo e interculturalità*, (a cura di M. Carrara Pavan), Milano, Jaca Book, 2009.
- A. A. Roest Crolius, T. Nkéramihigo, *What is So New about Inculturation?*, Gregorian & Biblical BookShop, 1991.
- M. Sahlins, *La lanterna dell'antropologo*, Milano, Medusa, 2012.
- E. Scognamiglio, A. Trevisiol (a cura di), *Nel convivio delle differenze: il dialogo nelle società del terzo millennio* (atti del Convegno internazionale promossa da, Pontificia Università Urbaniana, Facoltà di Missiologia, Pontificio

- consiglio per la cultura, Pontificio consiglio per il dialogo interreligioso, Pontificia Università Urbaniana, 11-12 gennaio 2007), Roma, Urbaniana University Press, 2007.
- A. Shorter, *Toward a Theology of Inculturation*, Wipf & Stock, 2006
- B. Sorge, *Nuova evangelizzazione e comunicazione di massa*, in “Aggiornamenti Sociali”, 2 (1997), p. 107
- Id., *La Chiesa apre alla Cina*, in “Aggiornamenti sociali”, 12 (2001), p. 815.
- P. Stockmeier, *Ellenismo e cristianesimo*, in K. Rahner (ed.), *Sacramentum Mundi*, Morcelliana, Brescia, 1975, 3, pp. 429-442.
- R. F. Thayne, *Stranger in a foreign land: Josè de Acosta's Scientific realization in XVI century*, 1998.
- P. K. A. Turkson, *La Compagnia di Gesù, una storia aperta*, in “Aggiornamenti sociali”, 6 (2010), pp. 458-459.



# Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo

Manuele De Conti

## Introduzione

Sempre più spesso il dibattito come strumento educativo per competenze linguistiche, comunicative, critico-argomentative e di cittadinanza, trova impiego nelle scuole secondarie italiane di secondo grado<sup>1</sup>. Questa sua larga diffusione rende estremamente importante la riflessione su uno dei concetti principali di quest'attività: quello di «protocollo di dibattito». Infatti, al variare del *protocollo* adottato variano anche le conoscenze, le abilità e le attitudini che gli studenti acquisiscono. Con «protocollo di dibattito» indichiamo l'insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il dibattito stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo.

A rilevare che protocolli di dibattito differenti influiscono almeno sulla percezione delle competenze acquisite dai partecipanti, sono soprattutto indagini empiriche interculturali come quella compiuta da Narahiko Inoue e Mika Nakano. Tuttavia, la relazione tra le regole del dibattito e le competenze promosse è attestata anche dal recente movimento argomentativo *pragmadiolettico* di Frans van Eemeren e Rob Grootendorst che ritiene l'assunzione di particolari regole di discussione funzionale alla risoluzione dei disaccordi.

Ma com'è possibile scegliere, o elaborare, un protocollo adatto ai propri obiettivi quando i panorami nazionale e internazionale sorprendono per abbondanza e diversità di proposte? Questa è la domanda cui quest'articolo cerca di rispondere presentando e rapportando le caratteristiche essenziali dei più diffusi protocolli di dibattito alle competenze su cui intendono intervenire. Ciò permetterà di riflettere sull'idoneità di ciascun protocollo al raggiungimento dei propri obiettivi educativi.

<sup>1</sup> Per i progetti più articolati cfr.: Palestra di botta e risposta, Università di Padova, <http://www.istruzione.unipd.it/bottaerisposta/>; A suon di parole, IPRASE Trento, <http://www.iprase.tn.it/iprase/content?type=attivita&noderef=workspace://SpacesStore/d806d0bba53b-4665-89db-8a15940e9bd1&contentType=attivita&lan=IT>, ultima consultazione 12 aprile 2013.

Inoltre, per colmare un vuoto della letteratura italiana sul dibattito<sup>2</sup>, tale articolo si proporrà anche d'avvicinare il lettore alla terminologia tecnica della letteratura inglese.

### *Protocolli di dibattito*

Come definito in precedenza, un protocollo di dibattito è l'insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il dibattito stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo. Tale termine permette una discreta traduzione dell'inglese *debate format*, ossia tipo di dibattito.

Da un confronto tra i vari protocolli di dibattito possiamo individuare un insieme di aspetti comuni che gli stessi protocolli regolano: il numero dei componenti di una squadra, il numero di squadre per dibattito, il tempo concesso per ogni intervento e il tipo e la funzione di ogni intervento. A fianco di queste, che chiamiamo *caratteristiche strutturali* perché danno al dibattito una precisa configurazione, troviamo anche un altro insieme di caratteristiche che denominiamo *secondarie*. Non strettamente collegate al protocollo di dibattito adottato perché una loro variazione non implica l'adozione di un protocollo diverso, le caratteristiche *secondarie* riguardano il tempo concesso agli studenti per la preparazione di tali questioni, il tipo di questioni da dibattere e le modalità di valutazione del dibattito stesso.

Sebbene questa lista non includa gli obiettivi pedagogici realizzabili con il dibattito, il rapporto tra le caratteristiche strutturali, quelle secondarie e gli obiettivi educativi è molto stretto: gli obiettivi, infatti, sarebbero considerati raggiungibili proprio attraverso l'adozione di precisi *protocolli*. È il caso del *Karl Popper Format* la cui adozione si propone lo sviluppo e la diffusione del pensiero critico in vista di una società aperta<sup>3</sup>.

Le *caratteristiche strutturali*, quelle *secondarie* e gli *obiettivi educativi* saranno pertanto gli elementi che ci permetteranno di comprendere i protocolli di dibattito nel rapporto con le conoscenze, abilità e attitudini stimulate negli studenti.

### *Numero dei componenti della squadra e numero di squadre*

Non sempre il dibattito regolamentato si rivolge a intere classi. A livello competitivo il numero di componenti per squadra è limitato e ciò si scontra con l'esigenza di ampie ricadute. Affinché queste si possano ottenere, la scelta di un protocollo che coinvolga un alto numero di partecipanti è fondata-

<sup>2</sup> M. De Conti, *Autori e testi tra argomentazione e dibattito regolamentato*, in A. Cattani e M. De Conti (a cura di), *Didattica, dibattito, fallacie e altri campi dell'argomentazione*, Napoli, Loffredo University Press, pp. 13-24.

<sup>3</sup> R. Trapp, J. P. Zompetti, J. Motiejunaite, W. Driscoll, *Discovering the World Through Debate. A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches and Judges*, New York, IDEA, 2005, pp. XI-XII.

tale. Ecco, quindi, che protocolli come il *Co.Ba.*<sup>4</sup> o il *Patavina Libertas*<sup>5</sup> che coinvolgono 6 o 8 studenti per squadra potrebbero essere preferibili ad altri protocolli come il *Lincoln Douglas*, il *British Parliamentary*, il *World School Debate*, o il *Karl Popper* che coinvolgono rispettivamente squadre di 1 (il *L-D*), 2 (il *BP*), e 3 studenti (il *WSD* e il *KP*).

Il protocollo adottato per la tipologia di dibattiti chiamata *Public Debate* è ideato invece per coinvolgere 29 persone. Questo tipo di dibattito, tuttavia, non coinvolge propriamente due squadre ma un insieme di studenti che potrebbe essere l'intera classe. Alcuni studenti si schierano a favore alla questione da dibattere, alcuni contro mentre altri eseguono interventi in cui sono avanzati argomenti, nuove idee o accenni a ulteriori problematiche (*Floor Speeches*). Sebbene interessante perché può permettere la partecipazione di tutta la classe, esso non è adatto all'organizzazione di tornei in quanto non individua squadre ben definite e, a causa dell'elevato numero di partecipanti, rischia di essere dispersivo<sup>6</sup>.

Esistono protocolli che concepiscono invece il coinvolgimento di più di due squadre contemporaneamente. Il *British Parliamentary*, ad esempio, sebbene abbia squadre composte da 2 studenti, prevede per ogni incontro 4 squadre: 2 schierate per il *pro* e due per il *contro*. Una squadra, per guadagnarsi la vittoria, non solo deve sconfiggere le due squadre oppositrici, ma dimostrarsi migliore anche della squadra schierata dalla sua stessa parte. Oltre al *BP* troviamo anche i così detti *Multisided Debates*. Nati in opposizione al pregiudizio che i dibattiti sembrano assumere, ossia che il mondo sia o bianco o nero, questi dibattiti sono animati dalla consapevolezza che intorno alle questioni controverse esistono ben più di due possibili posizioni<sup>7</sup>.

Un'interessante proposta è avanzata da Cristián Santibáñez e Claudio Fuentes del CEAR, il *Centro de estudios de la argumentación y el razonamiento* dell'Università "Diego Portales" del Cile, che hanno elaborato un protocollo con 3 squadre. Pensato per evitare dibattiti tra sordi o tendenziosi e la diminuzione del rischio che siano omesse informazioni rilevanti per il dibattito, la terza squadra ha come compito il miglioramento del flusso d'informazioni tra le due squadre antagoniste.

È inoltre importante rilevare che il numero di componenti di una squadra, e il numero di squadre per dibattito, sono inversamente proporzionali al tempo per ciascun intervento: tenendo ferma la durata di un dibattito intorno ai 50 minuti, all'aumentare del numero dei componenti di una squadra, diminuirà il tempo che ciascuno avrà a disposizione per il proprio discorso. Pertanto, quando si sceglierà un protocollo di dibattito, o se ne modificherà uno

<sup>4</sup> A. C. Snider, *Index of Travel: Chile /02 Folder. 02 Dic. 2002*, <http://debate.uvm.edu/travel/chile02/chileinto.html>.

<sup>5</sup> M. De Conti, *Palestra di botta e risposta 2008/2009: procedure e strategie*, in A. Cattani, P. Cantù, I. Testa, P. Vidali (a cura di), *La svolta argomentativa. 50 anni dopo Perelman e Toulmin*, Casoria (Na), Loffredo Editore University Press, 2009, pp. 235-246.

<sup>6</sup> A. C. Snider, M. Schnurer, *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, cit., pp. 57-58.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 75-77.

già adottato, è importante valutare quanto tempo si ha a disposizione, quanti studenti si vogliono coinvolgere e quanto tempo rimarrà a ciascuno studente per esporre il proprio discorso. Inoltre è utile considerare che all'aumentare del numero di squadre coinvolte in un dibattito può aumentare il numero d'incontri da svolgere in un torneo.

### *Tempistiche degli interventi*

Altro elemento importante del protocollo del dibattito è il tempo concesso agli studenti per effettuare i loro interventi (*Time Limit*). Il *World School Debate* prevede che ciascuno dei primi tre interventi di ogni squadra duri 8 minuti; lo stesso ammontare di tempo è concesso per gli interventi secondo il *BP*. Nel protocollo *Lincoln Douglas* sono invece concessi 6 minuti per ciascuno degli interventi principali. Infine, il protocollo *Patavina Libertas* riconosce invece solo 2 o 3 minuti per gli interventi principali. Ma perché queste differenze e soprattutto che vantaggi hanno interventi di durata più o meno lunghi?

Come già accennato le differenze possono essere ricondotte al numero dei componenti della squadra e al numero delle squadre per ciascun dibattito: minore è il loro numero, maggiore sarà il tempo a disposizione per parlare. Tuttavia aver maggior tempo a disposizione per un discorso comporta anche interventi di maggior complessità. Nel *WSD* e in molti altri protocolli impiegati a livello internazionale, dal primo intervento della squadra *contro*, lo studente dovrà non solo presentare le argomentazioni a favore della propria posizione, ma anche replicare agli argomenti già introdotti nel dibattito dagli avversari. Aspetti costruttivi e di replica sono pertanto compresenti in uno stesso discorso.

A livello internazionale i protocolli con interventi brevi sono impiegati principalmente nelle scuole medie mentre i protocolli con interventi lunghi sono adottati per i gradi scolastici superiori. In pratica, maggiore è la confidenza degli studenti con il dibattito, maggiore è la durata degli interventi che svolgono. Pertanto in alcune realtà, anche se non ovunque, si sta consolidando la sensata pratica di iniziare con protocolli elementari come lo *Standard Debate Format* per poi passare ai più complicati<sup>8</sup>.

C'è ancora un altro aspetto legato alla durata degli interventi: mentre interventi brevi possono rendere difficile l'esposizione d'idee complesse ma stimolano lo sviluppo di una grande capacità di sintesi, gli interventi lunghi rischiano di contenere elementi ripetitivi o divagazioni ma stimolano a una maggior abilità d'improvvisazione.

### *Tipi e funzione degli interventi*

I protocolli di dibattito si occupano anche di definire le funzioni (*Speaker Duties*) per ogni singolo intervento. Capire un protocollo, nella sua funzio-

<sup>8</sup> L. Goodnight, *Getting Started in Debate*, Illinois, National Textbook Company, 1987.

ne pedagogica, significa anche capire quali abilità sono coinvolte o stimolate dagli interventi. È sul protocollo che parte della formazione deve essere modulata in modo da fornire agli studenti le nozioni e i suggerimenti adatti per soddisfare quanto esso richiede.

Tra gli interventi di molti protocolli sembra esserci una certa omogeneità: ad esempio l'intervento di apertura dei dibattiti, implica di solito la definizione dei termini della questione da dibattere, mentre quello di chiusura richiede il riepilogo degli argomenti presentati. Tuttavia esistono delle differenze anche rilevanti. Alcuni *protocolli* come ad esempio il *BP* e il *WSD*, prevedono che in uno stesso intervento vengano effettuate argomentazioni, repliche e controrepliche. L'articolazione di questi interventi rende dinamico il dibattito poiché lo sviluppo ne risulta più lineare e, nel contempo, stimola negli studenti l'acquisizione di un maggior numero di abilità. Il consiglio qui, per chi usa protocolli meno completi, è di esortare gli studenti a cambiare spesso ruolo.

La varietà di funzioni richieste dagli interventi ha anche delle implicazioni in sede di elaborazione didattica: poiché le funzioni degli interventi sono diversificate, la formazione al dibattito non deve fornire solo nozioni logico-argomentative ma anche nozioni retoriche inerenti all'organizzazione degli argomenti, che varia al variare del tipo di discorso effettuato.

### *Tempo per la preparazione*

Un elemento che gioca un ruolo influente è il tempo concesso agli studenti per preparare le questioni da dibattere. Nel torneo "Palestra di Botta e Risposta" organizzato dall'Università di Padova, ad esempio, le questioni da dibattere sono comunicate in coincidenza con l'inizio dell'anno scolastico. Questo permette agli studenti di iniziare a informarsi fin dai primi mesi di scuola e quindi d'approfondire le questioni proposte.

Non tutti i protocolli prevedono questo periodo di preparazione. Il *Parliamentary Debate* o il *British Parliamentary* concedono alla preparazione solo 15 minuti (*Impromptu Motions* o *Extemporaneous Motions*) mentre l'*Extemporaneous Debate Format (XD)* ne concede addirittura 10. È evidente che un dibattito così impostato coinvolgerà capacità diverse rispetto a quelle di organizzazione, sintesi e presentazione di prove, maggiormente sollecitate da un'approfondita preparazione. Esso stimolerà invece capacità d'improvvisazione e sveltezza mentale che conducono i dibattiti a essere più retorici, ossia maggiormente orientati al pubblico. A conciliare le due posizioni è il *WSD* che prevede la comunicazione di alcune questioni diversi mesi prima del torneo, ma introduce anche questioni la cui comunicazione avviene solitamente un'ora prima dell'incontro.

Esistono tuttavia competizioni in cui la stessa questione è dibattuta per più mesi, come avviene per il *Lincoln-Douglas Format (L-D)*. In questo caso ogni squadra deve dibattere più di una volta sullo stesso argomento sostenen-

do anche posizioni opposte<sup>9</sup>. Tale modalità è adatta a condurre gli studenti a un'approfondita comprensione del problema e delle varie posizioni in gioco.

È comunque importante notare che anche le tempistiche di preparazione, così come le tempistiche relative alla durata degli interventi, possono variare al variare del grado scolastico degli studenti. Infatti, si considera che studenti universitari, ad esempio, possedendo una maggior istruzione rispetto agli studenti delle scuole superiori, possano elaborare le posizioni da sostenere in minor tempo.

### *Tipologie di questioni*

Come evidenziano Nicolli e Cattani per la filosofia, Scott per la sociologia o Estaville per la geografia, la questione dibattuta (*Resolution, Motion, Topic o Proposition*) orienta l'apprendimento dello studente.

Non raramente i protocolli di dibattito sono associati a particolari tipi di argomenti: il *protocollo L-D* è associato alla discussione su questioni filosofiche e sui valori etici mentre con il *WSD* si affrontano principalmente questioni politiche, economiche e relative ai diritti umani. Tuttavia quest'associazione non è essenziale e proprio per questo abbiamo inserito la *tipologia delle questioni* tra le *caratteristiche secondarie*. È infatti possibile impiegare nel protocollo *L-D* anche temi politici o meno rilevanti come ad esempio «Il cane è meglio del gatto?».

Anche in questo caso la tipologia di questioni può variare con il grado d'istruzione degli studenti coinvolti nel dibattito. Mentre di solito questioni come «Il treno è migliore dell'automobile?» sono usate per principianti, argomenti filosofici sono dibattuti tra classi degli ultimi anni di superiori o tra universitari. È evidente che al variare della questione dibattuta, variano anche le capacità richieste per dibatterla. Il protocollo *L-D* implicherà l'acquisizione di più sofisticate capacità logiche rispetto, ad esempio, del *Parliamentary Debate* che, trattando argomenti politici e concedendo poco tempo di preparazione, sarà principalmente retorico.

Distinzione canonica, sebbene non assunta da tutti i teorici del dibattito, è quella delle questioni in: questioni sui *fatti* (*Fact*), questioni sui *valori* (*Value*) e questioni sui *piani d'azione* (*Policy*). Le prime sono quelle in cui si cerca di determinare se una particolare affermazione sia vera; quelle sui *valori* riguardano la validità o il valore di una cosa (spesso rispetto a un'altra); le ultime, ossia le questioni sui *piani d'azione*, sono quelle in cui si cerca di determinare quale linea d'azione politica dovrebbe essere adottata. Per i nostri scopi è fondamentale sottolineare anche che dal tipo di questione dibattuta dipendono differenti strategie analitiche, argomentative e confutative: una questione relativa ai *piani d'azione* richiederà un maggior impiego di argomentazioni legate alle conseguenze rispetto a quanto richiedano le questioni relative ai

<sup>9</sup> G. A. Fine, *Gifted Tongue*, New Jersey, Princeton University Press, pp. 47-49.

*fatti*, per il sostegno dei quali sarà invece più frequente il ricorso all'autorità.

Alle questioni dibattute sono abbinati anche criteri per la loro interpretazione. Generalmente i protocolli vincolano l'interpretazione delle questioni al senso comune o, molto più spesso, a quello tecnico dei termini che le compongono. Alcuni protocolli di dibattito, invece, adottano criteri più elastici. L'*American Parliamentary Debate Format* (APD) concede alla squadra che apre il dibattito di interpretare la questione stabilendo vincoli spazio-temporali (*Time-Space Cases*). Se la squadra che apre il dibattito imposta esplicitamente la propria posizione nel 1800, gli avversari non potranno avanzare argomentazioni riferentesi, ad esempio, alla guerra nucleare o all'avvento dei computer<sup>10</sup>. In questi casi, essendo estremamente difficile anticipare la posizione sostenuta dalla squadra che aprirà il dibattito, la squadra schierata per il *contro*, dovendo il più delle volte improvvisare, sarà stimolata a sviluppare grandi capacità critiche e confutatorie.

### *Modalità di valutazione del dibattito*

I criteri utilizzati dalla giuria per valutare i dibattiti influiscono sulle modalità di esposizione degli studenti: essi sono le linee guida alle quali gli studenti si attengono per aggiudicarsi la vittoria, e attraverso d'essi è possibile stimolare ad assumere modalità di argomentazione ed esposizione ben definite. In alcuni protocolli come il *Policy Debate* le informazioni introdotte nel dibattito devono essere corredate dal tipo di fonte, dall'indicazione precisa del loro reperimento e dal nome e dall'autorevolezza del loro autore. Non tutti i protocolli pretendono ciò. Ad esempio il *Parliamentary Debate* è un protocollo che dà maggiore importanza agli aspetti oratori rispetto a quelli logici e pretende una minor presenza di linguaggio tecnico e di argomentazioni teoriche nonché una minor esplicitazione delle fonti. Il protocollo *Karl Popper*, invece, volendo rendersi accessibile al cittadino medio dell'*open society*, valuta negativamente un ritmo d'esposizione molto veloce a differenza del *Policy Debate* che prevede la possibilità di parlare alla velocità di 400 parole al minuto<sup>11</sup>.

Infine, poiché i criteri di valutazione dei dibattiti sono influenzati anche dalle finalità e dagli obiettivi per cui ciascun protocollo è stato elaborato, è importante esplicitare il rapporto tra i protocolli e i loro obiettivi pedagogici.

### *Obiettivi pedagogici*

È fondamentale esplicitare che le regole inerenti ai vari protocolli sono strutturate anche in base agli obiettivi pedagogici che ne sottostanno all'elaborazione. L'*American Forensic Association*, ad esempio, per salvaguardare il carattere educativo della sua attività ha elaborato una serie di regole per

<sup>10</sup> American Parliamentary Debate Association, <http://www.apdaweb.org/guide/rules>.

<sup>11</sup> G. A. Fine, *Gifted Tongue*, cit., pp. 26-29.

evitare la *fabbricazione*, la *distorsione* e il *plagio* delle prove cui i contesti competitivi facilmente inducono<sup>12</sup>. Il *Karl Popper* ponendo anch'esso maggiore attenzione all'aspetto educativo piuttosto che a quello competitivo privilegia le capacità critiche e l'attenzione ai contenuti rispetto allo stile. Il *British Parliamentary*, infine, ci offre un ulteriore ottimo esempio della stretta relazione tra protocollo, obiettivi educativi e criteri di valutazione: tale protocollo prevede che il numero di squadre partecipanti a ciascun dibattito siano quattro e che le due squadre schierate per la stessa posizione non si contraddicano nella loro linea argomentativa. Siccome il *BP* affonda le sue radici nelle discussioni deliberative della *British House of Commons*, pretendere tale coerenza è funzionale alla preparazione degli studenti per la partecipazione a coalizioni politiche: se infatti un partito rigettasse le affermazioni dei supposti partner politici (*Knifing*) comprometterebbe la stabilità della coalizione stessa<sup>13</sup>.

### Conclusioni

Il tipo di protocollo utilizzato influisce sull'acquisizione delle competenze degli studenti: modificando ciascuna delle sue caratteristiche stabiliamo quali siano le abilità sulla cui acquisizione gli studenti devono maggiormente soffermarsi o quale sia la portata delle ricadute. Per esemplificare questi rapporti abbiamo fatto riferimento a importanti autori e ad alcuni tra i più diffusi protocolli di dibattito.

Quella presentata, tuttavia, non è l'unica prospettiva dalla quale guardare ai protocolli di dibattito. Alfred Snider presenta infatti una classificazione dei tipi di dibattito in base alla loro diffusione geografica. In questo modo l'adozione del protocollo potrà dipendere dalle competizioni cui si desidera partecipare<sup>14</sup>.

Inoltre, neanche le riflessioni finora introdotte sulla relazione tra *protocolli* e competenze sono da considerarsi esaustive. Infatti, rari sono gli studi empirici che comparano i diversi tipi di dibattito con le competenze che permettono d'acquisire. Ciononostante, tali riflessioni, possono essere un valido ausilio nell'orientare sia professori e studenti alla scelta di un protocollo adatto ai loro fini pedagogici, sia ricercatori a un approccio a tali questioni che conduca a conclusioni più certe e generalizzabili.

<sup>12</sup> L. A. Perry, *Engaging Ethos: Source Citation Accuracy in Intercollegiate Forensics*, in «The National Forensic Journal».

<sup>13</sup> J. Meany, K. Schuster, *On That Point! An Introduction to Parliamentary Debate*, cit.

<sup>14</sup> A. C. Snider, *A Short Guide to Competitive Debate Formats*, 2011, <http://debate.uvm.edu/dcpdf/debateformatguide.pdf>, ultima consultazione 12 aprile 2013.

## Bibliografia

- A Suon Di Parole, IPRASE Trento, <http://www.iprase.tn.it/iprase/content?type=attivita&noderef=workspace://SpacesStore/d806d0bb-a53b-4665-89db-8a15940e9bd1&contentType=attivita&lan=IT>, ultima consultazione 12 aprile 2013.
- American Parliamentary DEBATE ASSOCIATION, <http://www.apdaweb.org/guide/rules>, ultima consultazione 12 aprile 2013.
- M. De Conti, *Palestra di botta e risposta 2008/2009: procedure e strategie*, in A. Cattani, P. Cantù, I. Testa, P. Vidali (a cura di), *La svolta argomentativa. 50 anni dopo Perelman e Toulmin*, Casoria (Na), Loffredo Editore University Press, 2009, pp. 235-246.
- M. De Conti, *Autori e testi tra argomentazione e dibattito regolamentato*, in A. CATTANI e M. De Conti (a cura di), *Didattica, dibattito, fallacie e altri campi dell'argomentazione*, Napoli, Loffredo University Press, 2012, pp. 13-24.
- F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, *Rationale for a Pragma-dialectical Perspective*, in «Argumentation», 2, 1988.
- F. H. Van Eemeren, F. S. Henkemans, *Il galateo della discussione (Orale e scritta)*, Milano-Udine, Mimesis, 2011.
- L. E. Estaville JR., *Debate: A Teaching Strategy for Geography*, in «Journal of Geography», 87, 2001.
- G. A. Fine, *Gifted Tongue. High School Debate and Adolescent Culture*, New Jersey, Princeton University Press, 2001.
- C. B. Fuentes, C. Y. Santibáñez, *Diseñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico*, in A. Cattani (a cura di), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*, Napoli, Loffredo Editore University Press, 2011, pp. 111-137.
- L. Goodnight, *Getting Started in Debate*, Illinois, National Textbook Company, 1987.
- N. Inoue, M. Nakano, *The Benefits and Costs of Participating in Competitive Debate Activities*, in J. P. Zompetti (a cura di), *Reasoned Rationale. Exploring the Educational Value of Debate*, New York, IDEA, 2011, pp. 123-140.
- J. Meany, K. Schuster, *On That Point! An Introduction to Parliamentary Debate*, New York, I.D.E.A., 2003.
- S. Nicolli, A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola*, Padova, CLEUP, 2008.
- Palestra Di Botta E Risposta, Università di Padova, <http://www.istruzione.unipd.it/bottaerisposta/>, ultima consultazione 12 aprile 2013.
- L. A. Perry, *Engaging Ethos: Source Citation Accuracy in Intercollegiate Forensics*, «The National Forensic Journal», 21, 2003, pp. 52-66.
- S. Scott, *Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom: A Case Study*, «The Journal of Technology Studies», 34, 2008.
- A. C. Snider, *Index of Travel: Chile /02 Folder. 02 Dic. 2002*, <http://debate.uvm>.

- edu/travel/chile02/chileinto.html, ultima consultazione 12 aprile 2013.
- A. C. Snider, *A Short Guide to Competitive Debate Formats*, 2011, <http://debate.uvm.edu/dcpdf/debateformatguide.pdf>, ultima consultazione 12 aprile 2013.
- A. C. Snider, M. Schnurer, *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, New York, I.D.E.A., 2006.
- R. Trapp, J. P. Zompetti, J. Motiejunaite, W. Driscoll, *Discovering the World Trough Debate. A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches and Judges*, New York, IDEA, 2005.

# Rappresentazioni sociali e costruzione di identità professionali "riflessive" nei contesti psichiatrici: considerazioni formative<sup>1</sup>

Valerio Ferro Allodola

*La teoria delle Rappresentazioni Sociali nella costruzione dell'identità professionale degli operatori in ambito psichiatrico*

Il tema della malattia mentale, del malato mentale e delle figure professionali che se ne occupano, è una di quelle questioni che suscitano in noi sentimenti contrastanti, angosce, dubbi e interrogativi, forse perché riguardano i nostri vissuti interiori più profondi e le relazioni significative che intratteniamo con il mondo e con gli altri.

In particolare, è interessante analizzare questa tematica attraverso le rappresentazioni che ne ha fornito il cinema, fin dai primi anni del secolo scorso, tanto che possiamo considerarlo un importante indicatore di come, nei diversi contesti storici e socio-culturali, viene vissuta e interpretata la patologia psichiatrica e la sua 'gestione'.

Potremmo dire che la rappresentazione cinematografica ha condizionato la percezione sociale della malattia mentale molto di più che non il contatto concreto con la persona che ne soffre o con gli operatori dei servizi di salute mentale.

Questo rapporto sembra talmente intenso da poter addirittura individuare una relazione significativa tra «le immagini della malattia mentale e le variazioni teoriche e cliniche della psichiatria attraverso l'analisi cronologica dei film che trattano l'argomento»<sup>2</sup>.

Il cinema, la stampa, l'iconografia, internet e in questi ultimi anni i social network, influenzano in modo assai importante la percezione del problema

<sup>1</sup> Questo saggio e quello di Carlo Orefice, pubblicato in questo stesso numero della rivista, sono il risultato di un lavoro di ricerca e formazione fatto all'interno del *Laboratorio di Medical Education* (diretto dalla prof.ssa P. de Mennato) presso il Dipartimento di Medicina Sperimentale e Clinica dell'Università di Firenze. .

<sup>2</sup> L. Tarsitani, P. Pancheri, *Cinema e psichiatri: dagli oracoli al cannibalismo*, "Journal of Psychopatology", Vol. 10, March 2004, Issue 1.

nella vita reale. Lo stigma<sup>3</sup> che da sempre accompagna il disturbo psichiatrico e i relativi servizi di prevenzione, cura e riabilitazione, viene spesso alimentato proprio attraverso questi canali, i quali veicolano frequentemente concezioni distorte, alterate e non sempre ‘scientificamente’ attendibili<sup>4</sup>.

Il punto cruciale che interessa la nostra riflessione concerne, tuttavia, il fatto che il cinema possa configurarsi contemporaneamente come *prodotto* e *produttore* di rappresentazioni sociali sulla malattia mentale e sugli operatori che se ne occupano.

E’ sembrato perciò opportuno focalizzare l’attenzione scientifica sull’analisi della Teoria delle Rappresentazioni Sociali, che si concentra proprio sull’approfondimento delle articolazioni tra fattori individuali e fattori sociali.

Pare utile, dunque, fare riferimento a questa prospettiva teorica, poiché può favorire una maggiore comprensione dei nostri sistemi di riferimento socio-cognitivi, attraverso i quali costruiamo le nostre idee personali sulla salute e sulla malattia/malato che *traduciamo*, successivamente, in comportamenti e azioni nella pratica professionale quotidiana.

All’epoca in cui Moscovici pubblicò nel 1961 il suo noto studio<sup>5</sup> sulla diffusione della psicanalisi in Francia, in psicologia sociale predominava l’interesse per la ‘Social Cognition’, che veniva generalmente studiata tramite alcuni concetti chiave, come quelli di opinione, immagine, atteggiamento, pregiudizio, stereotipo e comportamento.

Tali nozioni caratterizzavano questo approccio di provenienza statunitense, che differenziandosi da quello europeo delle rappresentazioni sociali (d’ora in poi R.S.) – pur essendo ad esso complementare – concepisce la società come ‘sistema organizzato’, assunto nella sua complessità e non più come semplice aggregato di atomi sociali.

L’approccio delle R.S. intende l’individuo come ‘attore’ della vita quotidiana e ‘agente’ di cambiamenti, contrastando in tal modo ogni visione deterministica e meccanicistica, in cui è fondamentale l’articolazione tra individuale e sociale, che si evince dalla *strutturazione, trasmissione e trasformazione* di rappresentazioni inerenti contenuti implicati con dimensioni normative, ideologiche e valoriali: le rappresentazioni sociali sono la realtà, non un filtro tra questa e il soggetto, e il sociale è un prodotto collettivo e individuale, non uno “scenario inerte”<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Si veda, a tal proposito, il saggio di Carlo Orefice in questo numero della rivista.

<sup>4</sup> Non dimentichiamo tutto l’acceso dibattito sulle strutture manicomiali, che ha portato alla riforma di Franco Basaglia del 1978, grazie alla quale si aprì una nuova ed innovativa stagione della salute mentale, della psichiatria e delle figure professionali che se ne occupano.

<sup>5</sup> S. Moscovici, *La Psychanalyse, son image e son public*, Paris, PUF, 1961. Sul tema delle rappresentazioni sociali di salute e malattia, si vedano anche i seguenti volumi, considerati dei classici: C. Herzlich, *Santé et maladie. Analyse d’une représentations sociale*, Paris, Mouton, 1969; D. Jodelet, *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

<sup>6</sup> A.S. de Rosa, *La società e il malato mentale: opinioni, atteggiamenti, stigmatizzazioni e pregiudizi*, in G. Bellelli (a cura di), *L’altra malattia. Come la società pensa la malattia*

La maggiore novità introdotta dall'approccio delle R.S. è il tentativo di cogliere insieme la struttura e i contenuti delle cognizioni sociali, mettendo in rapporto i sistemi sociali complessi con gli individui, i rapporti simbolici con gli attori sociali<sup>7</sup>.

Tale paradigma focalizza l'attenzione sui processi sia sociogenetici, sia psicogenetici di attivazione, rielaborazione e ricostruzione delle rappresentazioni, e non solo sulla loro trasmissione sociale.

Le R.S. si configurano dunque come un principio organizzatore della conoscenza, costantemente in movimento e che varia in rapporto al contesto<sup>8</sup>.

Le R.S. integrano e superano le nozioni di atteggiamento, opinione, stereotipo, pregiudizio, in quanto esse costituiscono un concetto multidimensionale e complesso, irriducibile alle singole componenti. La peculiarità delle R.S. è data, infatti, proprio dall'interconnessione di questi elementi in un tutto organico che è diverso dalla somma delle parti. Come ci ricorda Petrillo, Farr e Moscovici parlano infatti di «universi simbolici socialmente condivisi di carattere eminentemente pragmatico»<sup>9</sup>.

Le R.S. 'convenzionalizzano' oggetti, persone ed eventi, fornendo loro una forma, assegnando loro una certa categoria, definendoli gradualmente quale modello di un certo tipo, distinto e condiviso da un determinato gruppo di persone.

Le convenzioni, ci permettono di sapere cosa sta per che cosa. Nessuna mente è libera dagli effetti del condizionamento precedente che viene imposto attraverso le rappresentazioni, il linguaggio e la cultura che le sono proprie. Noi pensiamo, infatti, per mezzo di una lingua ed organizziamo i nostri pensieri in base ad un sistema che è condizionato sia dalle nostre rappresentazioni che dalla nostra cultura di appartenenza; vediamo, cioè, solo in base a delle convenzioni, senza una reale consapevolezza delle stesse.

Sforzandoci, potremo divenire consapevoli dell'aspetto convenzionale della realtà, sottraendoci quindi ad alcuni *vincoli* che tutto ciò impone alla nostra percezione e al nostro pensiero, ma non dobbiamo pensare che elimineremo tutti i nostri pregiudizi. La strategia migliore, piuttosto che evitare ogni convenzione è, invece, cercare di *rendere esplicita* una certa rappresentazione.

Questo ci permetterebbe di riconoscere che, per noi, le R.S. costituiscono un certo tipo di realtà; «dobbiamo portare al centro della scena quello che volevamo tenere dietro le quinte»<sup>10</sup>.

mentale, Napoli, Liguori, 1994.

<sup>7</sup> W. Doise, *Les représentations sociales: un label de qualité*, "Connexions", 1988, 51, pp. 99-113.

<sup>8</sup> P. Amerio, *Fondamenti teorici di psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1995.

<sup>9</sup> G. Petrillo (a cura di), *Psicologia sociale della salute. Salute e malattia come costruzioni sociali*, Napoli, Liguori, 1996, p. 19.

<sup>10</sup> R. Farr, S. Moscovici (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 1989, p. 29.

*Il processo di “traduzione” delle Rappresentazioni Sociali nella pratica professionale medica e sanitaria*

Nel contesto medico e sanitario scegliere tale atteggiamento permetterebbe la comprensione e la riformulazione della propria *epistemologia professionale* che è sempre costruita a partire dal proprio sapere implicito<sup>11</sup>, il quale è a sua volta iscritto nella nostra storia personale. Far emergere le nostre rappresentazioni sulla salute e sulla malattia/malato, consentirebbe quindi di intraprendere un sentiero di crescita personale che conduce – se viene valorizzata e promossa la pratica riflessiva<sup>12</sup> – alla riconfigurazione dell’identità professionale dell’operatore.

Le R.S. sono, nondimeno, ‘prescrittive’ cioè si impongono irresistibilmente a noi, con una forza che è la combinazione di una struttura presente prima che noi cominciamo a pensare, di una tradizione che stabilisce *cosa* dobbiamo pensare. Quando, perciò, entrano in ciascuno di noi, tali R.S. non sono pensate da noi, ma piuttosto *ripensate, ri-citate e ri-presentate*<sup>13</sup>. Esse ci sono trasmesse, imposte e sono il prodotto di un’intera sequenza di elaborazioni e cambiamenti nel tempo.

Tutte le classificazioni – anche quelle scientifiche – che circolano in una data società, implicano un legame con sistemi e immagini precedenti, una stratificazione della “memoria collettiva” ed una riproduzione del linguaggio (si pensi, ad esempio, al *Manuale diagnostico e statistico dei Disturbi Mentali*)<sup>14</sup>.

C’è un continuo bisogno di ricostruire il ‘senso comune’, o la forma di comprensione che crea il substrato di immagini e di significati senza i quali

<sup>11</sup> Si rimanda ai seguenti lavori: M. Polanyi, *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990; P. de Mennato P., *Il sapere personale. Un’epistemologia della professione docente*, Milano, Guerini e Associati, 2003; P. de Mennato, A. Cunti (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Milano, Guerini e Associati, 2005; C. Melacarne, *La formazione nei contesti della cura. Un’esperienza di ricerca sulle epistemologie professionali degli infermieri*, Lecce, PensaMultimedia, 2006; D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993; D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli, 2006; V. Ferro Allodola, E. Canocchi, *Prevenzione e cura. Lavorare con le rappresentazioni*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

<sup>12</sup> Sul tema della pratica riflessiva si vedano, in particolare, i seguenti volumi: P. de Mennato, A.R. Formiconi, C. Orefice, V. Ferro Allodola, *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013; P. de Mennato, C. Orefice, S. Branchi, *Educarsi alla “cura”. Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.

<sup>13</sup> R. Farr, S.Moscovici (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, op. cit., p. 30.

<sup>14</sup> Il Manuale diagnostico e statistico dei Disturbi Mentali, noto anche con la sigla DSM, derivante dall’originario titolo dell’edizione statunitense *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, è uno dei sistemi nosografici per i disturbi mentali più utilizzato da medici, psichiatri e psicologi di tutto il mondo, sia nella clinica che nella ricerca. Proprio in quest’anno 2013 dovrebbe essere pubblicato il DSM 5. Per maggiori approfondimenti, si veda il sito del DSM 5 dell’American Psychiatric Association (APA): [www.dsm5.org](http://www.dsm5.org).

nessuna collettività può operare. La caratteristica fondamentale è che esse tramutano «le idee in esperienze collettive e le interazioni in comportamento»<sup>15</sup>.

E' necessario, alla luce di quanto delineato finora, che noi «esaminiamo l'aspetto simbolico delle nostre reazioni e degli universi consensuali che abitiamo»<sup>16</sup>. Poiché tutte le 'cognizioni', 'motivazioni' e 'comportamenti' esistono ed hanno ripercussioni solo nella misura in cui *significano* qualcosa, e significare implica perlomeno due persone che *condividono* lo stesso linguaggio, gli stessi valori e la stessa memoria.

Lo stesso studio delle R.S. esige un ritorno ai metodi dell'osservazione e questo implica anche un ritorno alle scienze umane.

A tal proposito, una seria riflessione scientifica sull'utilizzo del cinema nella formazione medica e sanitaria non può, infatti, non considerare le modalità con le quali si costruiscono e si veicolano le rappresentazioni della salute e della malattia/malato – nel nostro caso in ambito psichiatrico – attraverso i film<sup>17</sup>.

La rappresentazione, dunque, assume importanza perché definisce contemporaneamente *cosa* costituisce una realtà per il soggetto (il soggetto reagisce alla realtà non in quanto tale, ma in base a come se la rappresenta) e perché essa produce anticipazioni e aspettative che predeterminano quale sarà la relazione che il soggetto avrà con l'ambiente<sup>18</sup>.

A tale riguardo, può risultare utile proporre il seguente schema esemplificativo (Fig. 1) sul processo di 'traduzione' della R.S. in comportamento che caratterizza le pratiche professionali:

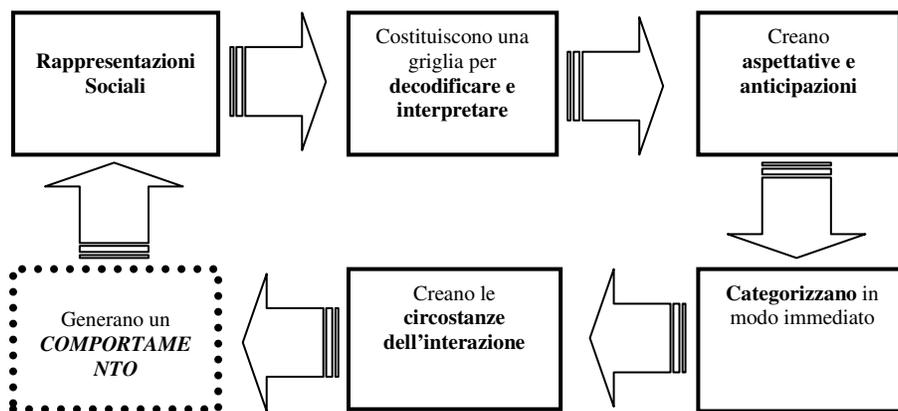


Figura 1: Schema elaborato in riferimento a Farr, R., Moscovici, S., 1989, (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, trad. it., Il Mulino, Bologna, pp. 202-203.

<sup>15</sup> R. Farr, S. Moscovici, (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, op. cit., p. 30.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>17</sup> Per approfondimenti, si veda il volume di P. de Mennato, A.R. Formiconi, C. Orefice, V. Ferro Allodola, *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 202.

Il sistema rappresentazionale di cui dispongono i professionisti della salute e della cura, implica, dunque, l'esigenza di interiorizzare delle strutture cognitive che agiscono potentemente nell'interpretazione e nella trasformazione delle informazioni, delle conoscenze e dei valori relativi alla salute e alla malattia/malato. Tali strutture 'direzionano', infatti, il comportamento degli operatori nelle esperienze e nella relazione di cura.

*I processi generatori delle Rappresentazioni Sociali: l'immagine mentale come costruzione sociale*

Lavorare con le R.S. nella formazione medica e sanitaria<sup>19</sup> significa, dunque, tentare di comprendere le modalità personali con le quali ogni professionista ed ogni utente costruiscono i propri sistemi di credenze, le proprie modalità di costruzione della realtà, i propri schemi di riferimento socio-cognitivi.

Significa anche «chiedersi il perché della negazione o dell'avversione nel percepire particolari rischi; dell'indifferenza o dell'eccesso di attenzione nei confronti del proprio stato di salute tradotto in forme di distacco o in espressioni eccessive di ansia per il risultato; della impermeabilità ai consigli degli esperti e, di contro, dell'eccessiva dipendenza dagli 'esperti' ai quali attribuire il valore, più che di medici, di santoni»<sup>20</sup>.

A tale riguardo, riteniamo importante riferirci a quelli che Moscovici chiama i "processi generatori"<sup>21</sup> delle R.S.:

*l'ancoraggio;*

*l'oggettivazione.*

Il primo è un processo che porta qualcosa di estraneo e disturbante che ci riguarda nel nostro particolare sistema di categorie e lo confronta col paradigma di una categoria che riteniamo adatta. Esso acquisisce le caratteristiche di quella categoria ed è 'riaccomodato' per riadattarsi ad essa. Se la classificazione così ottenuta è accettata, allora ogni opinione che si riferisce a quella categoria si riferirà anche a quell'oggetto o a quell'idea. Ancorare è perciò classificare, dare cioè un nome a qualcosa.

Assegnando un nome a ciò che è innominabile, noi siamo in grado di rappresentarcelo. La R.S. è infatti un sistema di denotazione, di assegnazione di nomi e categorie.

Classificare significa limitare qualcosa a un 'set' di comportamenti, di regole, di vincoli che stabiliscono ciò che è permesso da ciò che non lo è, in relazione a tutti gli individui inclusi in questa classe.

La caratteristica principale di una classe è quella di fornire un modello adatto a rappresentare una sorta di 'fotokit' di tutti gli individui, che si suppo-

<sup>19</sup> Ho trattato questo tema con E. Canocchi in *Prevenzione e cura. Lavorare con le rappresentazioni*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

<sup>20</sup> P. de Mennato, *Introduzione*, in V. Ferro Allodola, E. Canocchi, *Prevenzione e cura. Lavorare con le rappresentazioni*, cit.

<sup>21</sup> R. Farr, S. Moscovici, (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, op. cit.

ne appartengano ad essa e riassume le caratteristiche comuni a un certo tipo di casi correlati.

Categorizzare equivale a scegliere uno dei paradigmi immagazzinati nella nostra memoria e stabilire con esso una relazione positiva o negativa.

Le classificazioni vengono prodotte facendo 'combaciare' un individuo o un oggetto ad un prototipo generalmente considerato rappresentativo di una classe<sup>22</sup>. Il prototipo porta a opinioni preconfezionate e descrizioni frettolose, che possono avvenire in due modi: o generalizzando, o viceversa, particularizzando.

In ogni classificazione di cose non familiari, ad essere in gioco è il bisogno di definirle conformi o meno alla norma<sup>23</sup>.

Dando un nome a qualcosa, noi lo liberiamo dall'anonimato e lo includiamo nella "matrice d'identità" della nostra cultura. Infatti, «ciò che è anonimo e innominabile non può divenire un'immagine comunicabile o essere collegato ad altre immagini»<sup>24</sup>.

Dare un nome a una persona o ad una cosa implica, allora, tre aspetti. Il primo riguarda il fatto che una volta assegnatole un nome, la persona o la cosa possono essere descritte e acquistano certe caratteristiche, tendenze, ecc.

Secondariamente, la persona/cosa si differenziano da altre persone\cose in virtù di queste caratteristiche e tendenze.

Infine, la persona/cosa diventano l'oggetto di una *convenzione* tra coloro che l'adottano e condividono la stessa convenzione<sup>25</sup>.

Classificare e assegnare un nome costituiscono un importante aspetto di questo ancoraggio delle rappresentazioni.

La 'routinizzazione', d'altra parte, è un processo che ci rende capaci di pronunciare, leggere o scrivere una parola o una nozione familiare 'al posto di', a preferenza di una parola o di una nozione meno familiare. Questo processo ha come conseguenza la riduzione della paura o dell'inquietudine per ciò che non si riesce a spiegare: la familiarità, infatti, è una necessità intrinseca al vivere quotidiano, poiché svolge una funzione di rassicurazione del soggetto.

Inoltre, come ci ricorda Palmonari, studiare l'ancoraggio delle R.S. vuol dire cercare il *sensu* delle specifiche combinazioni che le informazioni particolari e i contenuti assumono per gruppi definiti di soggetti. Le R.S., quindi, sono anche forme di conoscenza funzionale a rendere oggettiva e familiare la realtà quotidiana<sup>26</sup>.

La teoria delle R.S. comporta due conseguenze:

- Esclude l'idea di un pensiero\percezione che sia senza ancora. Ciò esclude anche l'idea del cosiddetto *bias* (distorsione) nel pensiero e

<sup>22</sup> Si veda, a tal proposito, la parte di Carlo Orefice in questo contributo (Parte Prima).

<sup>23</sup> R. Farr, S. Moscovici (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, op. cit., p. 55.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>25</sup> F. Emiliani, B. Zani, *Elementi di psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1998, p. 180.

<sup>26</sup> A. Palmonari, *Processi simbolici e dinamiche sociali*, Bologna, Il Mulino, 1995.

nella percezione. I biases esprimono una normale differenza nella prospettiva tra individui e gruppi eterogenei entro una società.

- I sistemi di classificazione e assegnazione di nomi facilitano l'interpretazione delle caratteristiche, la comprensione delle interazioni e delle motivazioni dietro le azioni delle persone e formano opinioni.

Interpretare un'idea o un oggetto rende necessarie categorie, nomi, riferimenti. Noi li fabbrichiamo per questo scopo e man mano che i significati affiorano, li rendono tangibili, visibili e simili a idee che abbiamo già integrato.

Così, le rappresentazioni preesistenti sono modificate e quello che deve essere rappresentato, viene a sua volta maggiormente cambiato, in modo che acquisisca nuova esistenza.

L'oggettivazione è invece un processo molto più attivo rispetto all'ancoraggio. Oggettivarsi comporta il rendersi manifesto e concreto, dotarsi quindi di un'esistenza autonoma. Ciò riguarda anche la conoscenza, per cui avviene un passaggio dall'"astrazione dell'idea nell'essenza della realtà"<sup>27</sup>.

Lewin afferma che ogni R.S. realizza un diverso livello di realtà.

Tali livelli, sono creati e mantenuti da una collettività e svaniscono con essa, non avendo alcuna realtà propria. La realtà è – quindi – una costruzione sociale.

Importanza centrale in questo processo, viene ad assumerla il cosiddetto "nucleo figurativo", cioè un «complesso di immagini che riproduce visibilmente un complesso di idee»<sup>28</sup> (es. il modello psicanalista della psiche: Io – Es – Superio). Una volta che una società ha adottato tale nucleo figurativo, essa trova più semplice parlare di qualsiasi cosa il paradigma implichi.

Un'immagine è accettata come una realtà, infatti, quando si disgiunge da una parola o da un'idea ed inizia a transitare autonomamente, diffondendosi nella società.

Tutte le immagini possono, potenzialmente essere dotate di realtà, addirittura essere idoltrate (per esempio, lo stetoscopio del medico).

L'immagine del concetto cessa di essere un *segno* e diventa una *replica* della realtà, un simulacro. La nozione da cui deriva quella determinata immagine perde quindi il suo carattere astratto, acquisendo quasi una propria realtà autonoma. Questo può configurarsi come un esempio della parola che crea i mezzi.

Il risultato di questo primo processo, conduce ad una fase successiva, in cui l'immagine è totalmente assimilata e ciò che è *percepito* prende il posto di ciò che è *concepito*.

Così, le immagini diventano elementi di realtà, piuttosto che elementi di pensiero, poiché devono necessariamente avere una realtà e, conseguentemente, noi ne scegliamo una (*naturalizzazione*).

I sostantivi che creiamo per dare forma astratta a sostanze o a fenomeni complessi, diventano la sostanza o il fenomeno e questo è quello che facciamo costantemente. Ogni tassonomia, verità assodata o riferimento nel mon-

<sup>27</sup> R. Farr, S. Moscovici (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, op. cit.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 61.

do, «rappresenta un insieme cristallizzato di significati e nomi tacitamente riconosciuti. Il loro essere taciti, è ciò che assicura la loro principale funzione rappresentativa: esprime prima l'immagine e poi il concetto come realtà»<sup>29</sup>.

### *Natura e cultura, psiche e società*

Si potrebbe correttamente affermare che ancoraggio ed oggettivazione sono modi di 'manipolare' la memoria. Il primo, la mantiene in moto, immettendo o togliendo oggetti, persone, eventi, classificando secondo un tipo ed etichettando con un nome. Il secondo trae dalla memoria concetti, immagini per mescolarli e riprodurli nel mondo esterno, per decifrare, attraverso ciò che è noto, le cose che bisogna conoscere.

Sono le nostre R.S., piuttosto che le motivazioni e le aspirazioni personali, che determinano le nostre reazioni ed il nostro comportamento verso il mondo esterno. Sono i processi sociali che sono stati interiorizzati per primi, a divenire, successivamente, processi psichici.

Nel contesto sanitario, allora, le reazioni ed il comportamento che avrà l'operatore nei confronti dell'utente e viceversa, quest'ultimo verso l'operatore sono, prima di tutto, il prodotto delle *immagini mentali* costruite socialmente e nel contesto organizzativo, ovvero delle R.S. e solamente dopo, il frutto delle motivazioni personali.

Tale questione, evidentemente, rimanda al dibattito tra natura e cultura, ovvero, tra *carattere ed interazione*; tra ciò che, quindi, nel soggetto è dettato dalla propria natura e ciò che è socialmente costruito.

A tal proposito Mantovani distingue tre diverse funzioni che la cultura agisce sui suoi membri e che nel nostro discorso ci interessano particolarmente: di *mediazione*; di *produzione di significati* e di *creazione di una cornice morale*<sup>30</sup>.

Pensare oggi la cultura significa abbandonare le generalizzazioni ed accettare l'irriducibile specificità dei contesti, ovvero accettare che ogni cultura ha non solo un proprio linguaggio, ma anche concezioni, metodologie e strumenti singolari per relazionarsi con l'ambiente circostante e soddisfare i propri bisogni. Questi fattori, in costante interazione tra loro, ci permettono di mediare le relazioni tra di noi; tra noi e gli altri e tra noi e il nostro ambiente.

Ogni volta che l'operatore medico e sanitario accetta e rispetta l'utente nella sua alterità, attraversa una frontiera: quella della cultura. La cultura è, dunque, il luogo dell'incontro.

Tuttavia, la cultura è anche luogo di produzione di significati e di senso. Come ci ricorda Bruner, il senso si produce a partire dalla realtà quotidiana, nelle credenze e nelle tradizioni diffuse in una società<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> R. Farr, S. Moscovici (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, op. cit.

<sup>30</sup> G. Mantovani, *Comunicazione e identità*, Bologna, Il Mulino, 1995.

<sup>31</sup> J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

Grazie ad una “rete di analogie”, la cultura connette domini differenti della realtà, fornendo ai suoi membri un *repertorio* di credenze condivise e, con esse, una ragione di esistere al mondo. Senza tale rete di senso, non sarebbe possibile la comunicazione e la mutua comprensione.

Le reti che le varie culture costruiscono circoscrivono la realtà nel momento stesso in cui le danno un senso; è così che quando si incontrano interpreti di culture differenti dalla nostra è facile non comprendersi nemmeno quando ci si accorda di parlare la stessa lingua.

Per quanto concerne l'ultima funzione della cultura, possiamo dire che le domande cui una data cultura non può esimersi dal dare una risposta sono quelle di ordine squisitamente morale, ovvero cercare di definire quali siano le cose importanti e dove cercare e poter trovare il proprio benessere. Senza contare il fatto che le risposte a tali quesiti, oltre a variare molto tra culture, variano all'interno di uno stesso sistema simbolico.

La prospettiva costruttivista riconosce, peraltro, che questa influenza non avviene attraverso una via diretta tra soggetto ed oggetto, ma l'intera esperienza è bio-culturalmente mediata. La nostra percezione e la nostra conoscenza delle cose e dei fenomeni è dunque solo ciò che *siamo stati abituati* a percepire e a conoscere.

Questa considerazione ci porta a riflettere su quanto il paradigma biomedico influenzi il modo di vedere gli ‘oggetti’ percepiti dalla competenza culturale dell'operatore sanitario; comprendere i segni e i diversi significati di salute e malattia di un altro da sé non è una cosa automatica, né spontanea. Per coglierli in modo sufficientemente adeguato occorre, infatti, porvi attenzione e avere il coraggio di attivare un percorso critico-riflessivo che possa favorire l'‘emersione’ ed una coerente riconfigurazione della nostra epistemologia professionale nella relazione di cura con l'utente.

I modelli di cultura della cura e le R.S. in essi contenuti, fungono dunque da veri e propri sistemi interpretativi, i quali vengono continuamente rigenerati e riconfigurati entro un processo di condivisione e scambio reciproco – costituito da pratiche umane e professionali – attorno alla salute.

Questo porta, in definitiva, alla ‘traduzione’ dei modelli impliciti e delle rappresentazioni in pratiche visibili e concrete, espressione di un'adesione ad una specifica cultura della cura, condivisa nella comunità di pratiche medico-sanitaria.

### *Tra rappresentazioni, senso comune e riconfigurazione dell'identità professionale*

Abbiamo visto come la Teoria delle R.S. evidenzia la natura eminentemente sociale e collettiva delle comprensioni che gli individui hanno di se stessi e del loro mondo, concentrandosi sulle concezioni condivise del senso comune, che si distinguono dal sapere “esperto”.

La funzione del sapere comune è quindi quella di organizzare la percezione del mondo e di servire da ‘codice condiviso’ per comunicare ed agire. «E'

comune in quanto c'è concordanza sul 'modo' in cui si afferma che 'qualcosa è reale' e non su ciò che 'è reale'»<sup>32</sup>.

Il senso comune, producendo delle credenze, tenta dunque di 'dare un significato' alle varie esperienze quotidiane che il soggetto vive, caratterizzate spesso da un certo grado di incertezza e confusione.

Risultando «organizzatore di stereotipi e pregiudizi [il senso comune] è trasversale a ruoli e contesti; la realtà che va generando risulta essere cioè concordata a livello implicito da tutti coloro (persone fisiche, scuole di pensiero, istituzioni pubbliche e private, eccetera) che ne fanno 'esperienza'»<sup>33</sup>.

In un'epoca in cui si è affermata la dominanza della competenza professionale bio-medica, assistiamo in maniera sempre più marcata alla concorrenza tra conoscenza scientifica e sapere comune delle R.S. (pensiamo ad esempio al successo, sempre più evidente, delle medicine alternative, ma anche alla diffusissima sitografia sulla salute, non sempre scientificamente attendibile).

Questa crescente 'appropriazione' della salute cela l'idea che bisogna combattere attraverso di essa il male che proviene dall'aggressione sociale e dall'intervento medico. Tale atteggiamento, evidentemente, non favorisce quell'incontro relazionale tanto auspicato tra operatore ed utente e rischia di allontanarlo sempre più.

La difficoltà, sia per il professionista della salute e della cura, sia per l'utente, risiede nel rendere consapevole a se stessi le pratiche, le abitudini, le norme, i valori e i principi cui il soggetto si richiama inconsapevolmente per interpretare ciò che di nuovo e di inatteso si presenta all'esperienza quotidiana. E' quello cui fa riferimento, eminentemente, Jedlowski quando afferma che riferire le nuove esperienze al fondo abituale di conoscenze già acquisite, equivale a dire che il senso comune agisce come una "memoria sociale"<sup>34</sup>.

Al fine di analizzare il rapporto esistente tra R.S. (e più in generale il senso comune) e cambiamento – obiettivo di qualsiasi processo educativo – si rivela molto utile studiare una possibile integrazione tra le R.S. e la categoria delle minoranza attiva<sup>35</sup>, costituita nel nostro caso, dai professionisti della salute e della cura.

Ogni R.S., infatti, si struttura ed evolve intimamente con l'insieme delle rappresentazioni situate nella medesima realtà di senso comune, in relazione anche al contesto socio-culturale e storico in cui si colloca il gruppo ai quali la rappresentazione si rivolge. In questo senso, il sapere comune non è più considerato subordinato al 'sapere esperto', ma un potenziale luogo di cambiamenti, in cui le minoranze attive (ovvero coloro che entro il loro specifico gruppo di appartenenza si dimostrano in grado di opporsi ai valori dominanti) provocano una frattura del senso comune, diffondendo idee e pensieri originali.

<sup>32</sup> G.P. Turchi, C. Della Torre, *Psicologia sociale della salute. Dal modello bio-psico-sociale al modello dialogico*, Roma, Armando, 2007, p. 31.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il Saggiatore, 1994.

<sup>35</sup> S. Moscovici, *Psicologia delle minoranze attive*, Torino, Bollati Boringhieri, 1979.

Quello su cui vogliamo invitare a riflettere, in definitiva, è il fatto che l'individuo non solo tenta di comprendere i luoghi della cura attingendo a linguaggi e rappresentazioni proprie che modellano il suo profilo identitario, ma che i soggetti della cura interpretano il loro vissuto di salute o malattia facendo propria una 'competenza medica'. Questa, tuttavia, può configurarsi come esito di un'incorporazione di un'idea di salute o malattia 'medicalizzate', oppure come risultato di un processo critico-riflessivo sviluppato attraverso scambi e negoziazioni tra operatori ed utenti.

Le R.S., dunque, sono il 'linguaggio' della minoranza rappresentata – dicevamo – dai professionisti sanitari e dagli utenti che, fornendo un ordine al contenuto ed alla forma delle conversazioni quotidiane, diventa opinione, credenza, convinzione diffusa.

I processi comunicativi che quotidianamente hanno luogo tra i professionisti della salute e gli utenti permettono, allora, di recuperare il valore formativo e trasformativo della relazione dialogica, incoraggiando il superamento dell'opposizione tra un modello interpretativo biomedico professionale ed un modello interpretativo del senso comune che esprime la cultura dell'utente.

Questa visione di comunità di pratica sanitaria come luogo di *costruzione* e *ricostruzione* dei processi identitari, valorizza e promuove la capacità critico-riflessiva del professionista e dell'utente sull'idea che ogni identità si costruisce in seguito all'*incorporazione* di rappresentazioni, di valori e norme che esprimono un determinato modello di cultura della cura, la cui "epistemologia della pratica" si traduce in comportamenti e stili di vita degli utenti e in stili di assistenza dei professionisti.

Agire in modo critico-riflessivo sui propri stili di vita e sui propri stili di assistenza significa, quindi, agire sulle R.S.. Promuovere la salute come fondamentale processo formativo, significa mirare ad un *apprendimento trasformativo*<sup>36</sup> rispetto ai propri stili di vita, convinzioni e schemi mentali, attraverso percorsi autoriflessivi che si configurino come nuovi 'motori del cambiamento', verso una piena realizzazione di sé e quindi del proprio progetto di vita.

Questo può aver luogo solamente attraverso una partecipazione attiva e responsabile di tutti i soggetti che abitano i contesti medici e sanitari.

La riconfigurazione dell'identità professionale nei luoghi della salute e della cura nasce, dunque, dalla condivisione, dalla negoziazione di esperienze, dei saperi e delle pratiche che comprende il livello macro-istituzionale medico-sanitario, il livello dei settori professionali con cui si è in contatto e quello del proprio gruppo di appartenenza. Una tale visione presuppone – oltre che una salda capacità comunicativo-relazionale – una capacità dei diversi soggetti di sapersi collocare in contesti complessi e compositi (utenti, famiglie, reti territoriali-istituzionali, ecc). La prospettiva educativa che stiamo qui discutendo si propone di superare, infatti, la dicotomia tra sistema rappresen-

<sup>36</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

tazionale dell'operatore e dell'utente, promuovendo una visione *costruens* nei contesti sanitari, tesa ad attivare una possibile alleanza tra i due modelli. Tale cambiamento dovrà necessariamente prendere forma entro un processo di scambio e di condivisione tra tali "reti semantiche"<sup>37</sup>, dei professionisti della salute come degli utenti.

La formazione dei professionisti della salute e della cura non deve, pertanto, essere pensata come prodotta dall'esterno, ma costruita mediante una condivisione di significati e di pratiche professionali e 'profane', che abbia a proprio fondamento modelli riflessivi e trasformativi.

Professionista sanitario ed utente sono, allora, co-produttori di nuovi significati che orientano il senso e le pratiche professionali e quotidiane.

Attraverso processi di incorporazione delle R.S. prodotte nell'ambito sanitario si disegnano, infatti, le identità professionali degli operatori della salute e della cura, identità che sono l'esito di valori e linguaggi condivisi nella medesima comunità di pratica medico-sanitaria.

La necessità di iniziare a costruire una cultura riflessiva nella formazione medica e sanitaria<sup>38</sup> implica, infatti, rendere consapevole l'operatore della salute e della cura delle R.S., attraverso un percorso critico-riflessivo che ne riconfiguri il sapere implicito, gli schemi mentali, le credenze, le convinzioni che determinano il comportamento professionale nella relazione con l'utente.

A riconoscere, cioè, gli «snodi» critici del proprio pensiero e i momenti di cambiamento epistemologico, secondo "una teoria della formazione concentrata soprattutto nelle dimensioni implicite del sapere; sul "conoscere tacito" che sostiene l'azione competente quando incontra situazioni problematiche e complesse"<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> B. Good, *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*, Milano, Edizioni di Comunità, 1999.

<sup>38</sup> P. de Mennato, C. Orefice, S. Branchi, *Educarsi alla cura. Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

<sup>39</sup> P. de Mennato, *Riflessività e buon insegnamento*, in P. de Mennato, A.R. Formiconi, C. Orefice, V. Ferro Allodola, *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, p. 22.



# Gli effetti della formazione riscontrati dai lavoratori

Valeria Friso

## 1. *Il contesto della ricerca*

La pedagogia, quale disciplina che studia la crescita dell'uomo, non può che essere inserita in un contesto storico con riferimenti al territorio inteso non solo in termini naturali, ma soprattutto in termini di luogo nel quale agiscono reti che lo vanno a costituire e che ne danno il senso. Questo discorso vale ancora di più per quella parte di pedagogia che ha per focus privilegiato la formazione continua quale strumento che può aiutare la persona ad uscire dalla propria nicchia e che può stimolare l'adulto nel suo processo di maturazione. La storia, il contesto e le relazioni possono costituire il senso dell'essere se sussistono determinate condizioni che di seguito analizzeremo vedendo come queste sono valutate da lavoratori che hanno usufruito di formazione continua.

Il contesto italiano, nonché quello mondiale, vede una dirompente complessità che sta mettendo in crisi quegli elementi che caratterizzavano tradizionalmente la cittadinanza e il capitale sociale<sup>1</sup>: i diritti sociali (es. crisi del welfare, della giustizia, ecc.), l'appartenenza (es. identità multiple, globalizzazione, ecc.), la partecipazione (es. crisi dei partiti, della rappresentanza)

Anche le forme istituzionali pensate e attuate nel contesto Stato-nazione sono in oggi in crisi e con loro le forme associative. Pur restando forti, soprattutto in determinati territori come il Veneto o la Toscana<sup>2</sup>, le associazioni continuano ad essere portatrici della fiducia dei cittadini<sup>3</sup>, ma risentono in modo sempre più intenso delle difficoltà di dialogo con le istituzioni deputate a coordinare e governare. Potremmo quindi, in breve, dichiarare che oggi-giorno nel nostro Paese va indebolendo il capitale sociale, inteso quale insieme di legami di reciproca fiducia e interdipendenza che connettono le persone

<sup>1</sup> G. Moro, *Cittadini in Europa. L'attivismo civico e l'esperimento democratico comunitario*, Carocci, Roma, 2009. Premio Capalbio per l'Europa 2010

<sup>2</sup> M. Almagisti, *La qualità della democrazia in Italia. Capitale sociale e politica*, Roma, Carocci, 2011

<sup>3</sup> Veneto Responsabile, *Partnership, comunità e sviluppo locale. Costruire, comunicare e valutare le partnership*, FrancoAngeli, Milano, 2011

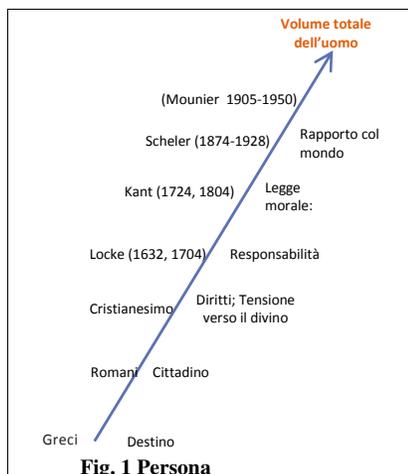
che appartengono ad una stessa collettività (Fonte: sondaggio Demos per La Repubblica, dicembre 2011).

Questi e altri elementi, un tempo inossidabili e oggi in crisi, hanno portato ad uno status in divenire di non semplice lettura e ovvietà come la routine precedente probabilmente ci aveva abituati. E questa non è certo una novità se consideriamo che già nel 2009 si riconosceva nel lavoro un elemento in profonda trasformazione: «l'intreccio tra cambiamenti della popolazione e modificazioni del lavoro è probabilmente il processo che, più di ogni altro, descrive le novità degli ultimi 20 anni e che si proietta nel futuro»<sup>4</sup>.

## 2. L'oggetto.

La presente ricerca considera concetti chiave quali la *persona*, il significato e l'organizzazione del *lavoro*, la concezione del *lavoratore*, la *formazione* e li fa dialogare con quanto sta avvenendo oggi in Italia; dando voce a lavoratori che hanno partecipato ad interventi di formazione e a testimoni privilegiati che ci hanno condotto nella lettura del reale.

Al concetto di persona noi attribuiamo il significato di *volume totale dell'uomo* indicato da Mounier quale unica modalità per poter definire un individuo che non può venire limitato alla sua condizione di singolo, in quanto è inserito in un contesto che lo fa essere tale nella relazione con gli altri, con il territorio e con la storia. A partire da un veloce excursus storico (Fig. 1), infatti, abbiamo scelto questa definizione perché permette una comunione di aspetti relativi il diritto, la responsabilità, la legge morale e il rapporto con il mondo. Siamo, comunque, d'accordo con lo stesso Mounier quando ci ammonisce di fronte alle prese di posizioni

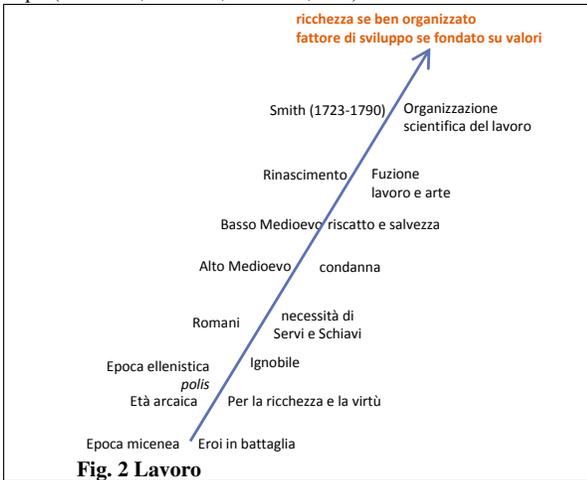


**Fig. 1 Persona**

tout court, ricordandoci che non si può produrre una definizione di persona, altrimenti la si coglierebbe in una sorta di conoscenza oggettiva, ma il solo accesso alla persona è *l'esperienza progressiva di una vita, la vita personale*.

Il concetto di lavoro, avendo accompagnato l'essere umano fin dalla sua comparsa sulla terra (Fig. 2), è evoluto con esso ed ha assunto diverse accezioni pur significando sempre di fondo un'attività dell'uomo nella quale sia presente la finalizzazione alla produzione di beni di qualche tipo (materiale, artistico, culturale, ecc.).

<sup>4</sup> Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Il lavoro che cambia. Contributi tematici e Raccomandazioni, 2009 <http://www.portalecnel.it/Portale/IndLavrapportiFinali.nsf/vwCapitoli?OpenView&Count=40>



Il concetto di lavoro, quindi, coincide con quello dello svolgere attività il cui scopo primario è il risultato finale, l'output, l'esito, la conseguenza in cui sempre esistono, più o meno latenti, due principali emozioni tipiche: «il sentimento finale di autoapprezzamento per aver costruito qualcosa, per aver generato un risultato utile; il sentimento inevitabile di limitazione della propria

libertà e di costrizione»<sup>5</sup>. Ma il lavoro ha anche diverse funzioni latenti, come quella di strutturare e organizzare il tempo di vita delle persone, permettere e facilitare i contatti sociali, permettere di sentirsi partecipi della costruzione del bene comune, rinforzare la possibilità di svolgere attività, fino a contribuire alla costruzione del ruolo sociale e quindi dell'identità delle persone.

La formazione continua, nata come accessorio del lavoro e momento di addestramento (Fig. 3), viene oggi considerata quale «motore dello sviluppo delle capacità tecniche, gestionali e professionali dell'individuo»<sup>6</sup>. Le si riconosce una funzione di rilievo «nel far crescere la consapevolezza si sé, del proprio ruolo, dell'ambiente in cui si agisce, secondo i principi della meta cognizione. La persona che partecipa alla formazione diventa più sapiente, più capace, più motivata ad apprendere»<sup>7</sup>, ma direi ancora di più, può diventare in grado di governare i processi complessi. L'importanza poi di sottolineare la caratteristica del processo morfogenetico continuo della formazione è evidenziata sempre più anche da alte cariche dirigenziali, perché, come ha detto pochi mesi da il governatore della Banca d'Italia, «il capi-



<sup>5</sup> M. Brusciaglioni, *Per una formazione vitalizzante*, FrancoAngeli, Milano, 2005, p. 143.

<sup>6</sup> A. Pedon, F. Sprega, *Modelli di psicologia del lavoro e delle organizzazioni*, Armando, Roma, 2008, p. 29

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 38.

tale umano non si acquisisce più, una volta per tutte, sui banchi di scuola, per poi applicarlo in modo standard durante l'intera vita lavorativa»<sup>8</sup>.

### 3. *Gli obiettivi.*

Come abbiamo avuto modo di anticipare, questo contributo, riporta risultati che permettono di identificare quali siano le principali energie che l'educazione degli adulti sveglia, attiva, rinnova e di identificare alcuni elementi di qualità della formazione continua presso le aziende italiane attraverso la percezione dei lavoratori rispetto agli effetti della formazione stessa.

Tre gli interrogativi specifici che qui prenderemo in esame:

Le persone che lavorano quali ricadute positive per l'organizzazione percepiscono rispetto alla formazione da loro esperita?

Le persone che lavorano quali ricadute positive per loro stessi percepiscono rispetto alla formazione da loro esperita?

Quali effetti della formazione vengono valutati dai lavoratori quali elementi di qualità?

### 4. *La metodologia*

Il presente contributo presenta dati che scaturiscono dall'analisi di un questionario semistrutturato sottoposto a persone che lavorano in più di sessanta aziende italiane, e di interviste a testimoni privilegiati: cinque Responsabili di Risorse Umane di Aziende Private; quattro Presidenti o Segretari Generali di Associazioni di Formazione; quattro Presidenti o Consulenti Senior di Enti di Formazione; due Dirigenti di Enti Pubblici. Per costruire il questionario ci siamo avvalsi della collaborazione dell'ISTAT e per la costruzione della scaletta dell'intervista siamo partiti dalle principali evidenze emerse dall'analisi dei questionari.

I lavoratori raggiunti con il questionario sono state 154 persone partecipanti ad interventi di formazione che provenivano e sarebbero tornate allo stesso ruolo lavorativo suddivise in questo modo<sup>9</sup>.



<sup>8</sup> I. Visco, *Investire in conoscenza: giovani e cittadini, formazione e lavoro*, Intervento in occasione del XXX Congresso nazionale dell'AIMMF, Catania 25 novembre 2011

<sup>9</sup> Facendo riferimento alle percentuali ISTAT all'ultimo censimento del 2007 i settori vedono questa presenza di lavoratori: industria: 76% maschi e 24% femmine; servizi all'impresa: 57% maschi e 43% femmine; servizi alla persona: 44% maschi e 56% femmine. Fonte: <http://dawinci.istat.it>

Il gruppo dei testimoni privilegiati invece viene riassunto nella Tab. 3.

	<b>RUOLO</b>	<b>AZIENDE (Nome e ragione sociale)</b>
1	Dealer Services International Sr. Director-Business Partner HR Southern Europe	ADP – Gestione Risorse per Aziende Multinazionali
2	Organizational & Development Manager	IKEA – Arredamento
3	Responsabile Risorse Umane	ANGELANTONI – Refrigerazione ad alta tecnologia
4	Comunicazione ed immagine	UNIFLAIR – progettazione, produzione e distribuzione di sistemi complessi di condizionamento di precisione per locali tecnologici
5	Responsabile Risorse Umane	ACTP ROMA – Trasporti

	<b>RUOLO</b>	<b>ASSOCIAZIONI</b>
1	Vicepresidente	AIF (Associazione Formatori Italiani)
2	Segretario Generale	ASFOR (Associazione Manageriale per la Formazione Manageriale)
3	Presidente	AIDP (Associazione Italiana per la Direzione del Personale)
4	Presidente	FORM-AUPI (Formazione Associazione Psicologi Italiani)

	<b>RUOLO</b>	<b>ENTI DI FORMAZIONE</b>
1	General Manager	Adecco Formazione
2	Formatore Consulente	Vinci facendoli vincere
3	Coordinatore	Centro di Ricerche e Servizi sul Bilancio di competenze (CRES BdC) del Dipartimento di Studi dei Processi Formativi, Culturali e Interculturali nella Società Contemporanea – Roma Tre
4	Presidente	Teatrodimpresa

	<b>RUOLO</b>	<b>ENTI PUBBLICI</b>
1	Dirigente	Provincia di Napoli
2	Direttore generale	Provincia Terni

**Tab. 3. I testimoni privilegiati**

La triangolazione tra approccio quantitativo e qualitativo ha permesso di analizzare in profondità una molteplicità di dati inediti nel loro accostamento. Non esistono ad oggi ricerche in Italia che accostino la voce dei lavoratori a quella delle persone deputate a progettare ed offrire la formazione agli stessi. Questo ha reso essenziale un primo momento di studio di letteratura trasversale a più campi disciplinari (storico, filosofico, sociologico, psicologico, economico) per arrivare a declinare un'indagine che accentuasse l'attenzione nel campo pedagogico facendo riferimento in modo preciso alle relazioni tra il mondo del lavoro e la formazione continua.

Altre strategie di ricerca seguite sono state quelle di mantenere rapporti costanti con enti di formazione per adulti, di visionare periodicamente siti di enti di formazione e di iscriversi a newsletter dedicate ai responsabili delle risorse umane.

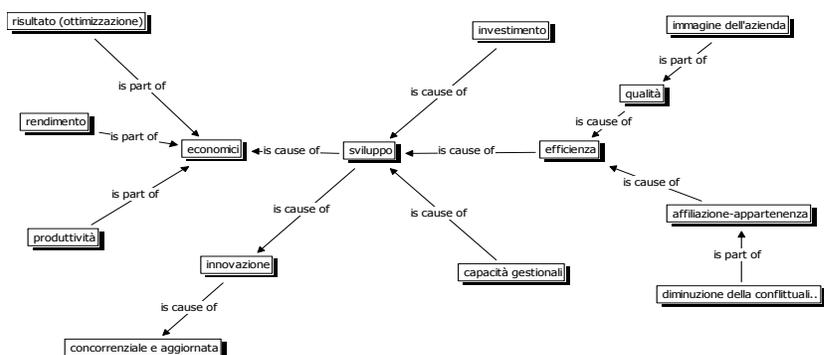
### 5. *Le ricadute di qualità della formazione nell'organizzazione*

Quando la formazione è intesa e pensata come un'opportunità di crescita piuttosto che come un costo; un investimento lungimirante piuttosto che un motivo di dispersione e quando viene pianificata e si rivolge a persone nella loro interezza i lavoratori dichiarano che la formazione può avere una ricaduta positiva per l'organizzazione rispetto a diversi ambiti. In particolare, questi

aspetti possono essere raggruppati in aree quali la possibilità di apprendere nuove conoscenze e mettere in pratica nuove capacità, ma anche la possibilità di correggersi e di migliorarsi.

Secondo i lavoratori, quindi, l'azienda/ente può trarre dei veri e propri vantaggi dall'aver personale competente ed aggiornato.

In particolare ne beneficerebbe lo sviluppo stesso (Tab. 4) in termini di costante innovazione e maggiori benefici economici derivanti da maggiore produttività, miglior rendimento e ottimizzazione dei risultati. Questo sviluppo è possibile quando c'è investimento, non solo in attrezzature, ma anche investimento formativo, quando c'è efficienza e la gestione è in grado di coltivare tutti gli aspetti appena richiamati.

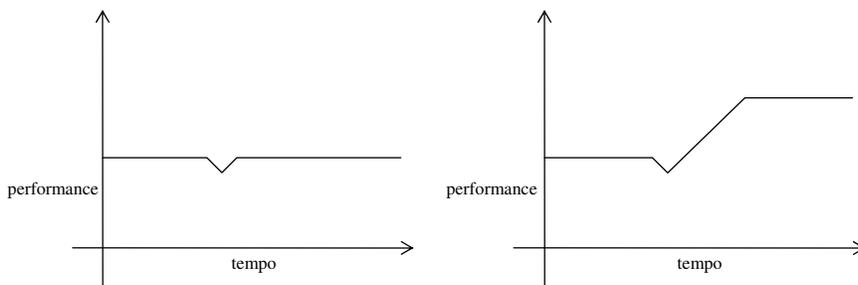


Tab. 4. Gli effetti positivi della formazione per le aziende/enti

I testimoni privilegiati ne sottolineano gli effetti positivi, con alcune avvertenze. È possibile cercare di misurare e valutare la formazione dei propri lavoratori se alla partenza c'è stata una buona analisi dei bisogni formativi. Diversi sono gli strumenti che possono essere utilizzati per questo scopo, ma è indispensabile che ciascuno di essi permetta di avere una visione d'insieme a maglie larghe che permetta una risposta in tempi rapidi alle continue trasformazioni che il mercato globale richiede.

In realtà, oltre a strumenti standard quali potrebbero essere questionari, colloqui, customer satisfaction o analisi di clima, quello che non deve mai mancare da parte della direzione, per permettere una valutazione, è l'atteggiamento dell'ascolto. Se poi questo è seguito da un vero e proprio accompagnamento nel momento in cui le persone rientrano dalla formazione al proprio ruolo lavorativo, allora la valutazione diverrà gioco forza positiva.

Nella tab. 5 vediamo illustrate proprio due situazioni antitetiche che si riferiscono a quest'aspetto fondamentale. In entrambi i grafici vediamo ciò che accade ad un lavoratore volonteroso nel rientro dalla formazione: c'è un tentativo di applicare quanto imparato, tentativo che sicuramente rallenta la sua performance normale in quanto deve andare per tentativi ed errori. Nel primo grafico della tab. 5 notiamo come, dopo questo periodo di sperimentazione, il



**Tab. 5 La performance e l'accompagnamento**

lavoratore ritorni al suo normale apporto, mentre nella seconda vediamo che c'è una crescita. Da cosa è data la differenza? Uno dei nostri testimoni privilegiati dichiara che la differenza è data dall'accompagnamento o meno del lavoratore nel momento in cui rientra al lavoro. La persona che lavora che ha modo di dare dei feedback, che ha la possibilità di esplicitare i vissuti dei tentativi ed errori che va facendo nella sperimentazione di ciò che ha imparato durante la formazione, ancor meglio, la persona che lavora che proprio in quei tentativi ed errori è accolta, motivata e incoraggiata dal suo responsabile, è quella persona che può innalzare la sua performance andando così ad incidere non solo nel suo bagaglio di competenze, ma anche nel suo gruppo di riferimento dell'azienda e, quindi, nell'azienda stessa. Nel momento in cui torna al lavoro, la persona *ridiscute i suoi schemi e quindi – per un breve periodo, paradossalmente, potremmo vedersi abbassare la sua performance: perché la persona non ritorna al suo modo di lavorare abitudinario, benché bene o male funzionasse, ma prova a lavorare in modo nuovo per tentativi ed errori. Logicamente allora, c'è il rischio che si scoraggi e torni all'abitudinario, ma se questo fenomeno è previsto e guidato allora torna a imparare, e si assesta su un livello superiore di performance, altrimenti la formazione fallisce. Nei modi di pensare, negli atteggiamenti, vale lo stesso principio*<sup>10</sup>. Certo, nella realtà tutto ciò non avviene in modo così lineare, ma il concetto è sempre quello in cui la formazione può dare risultati se concepita non tanto come un evento, quanto piuttosto parte di un processo ancorato al ruolo, alle mansioni<sup>11</sup> e ai compiti di ciascuno quale persona che lavora e, quindi, inserita in un contesto produttivo preciso e situato nel tempo.

#### 6. Le ricadute di qualità della formazione per le persone che lavorano

I lavoratori dichiarano che la formazione può avere una ricaduta positiva per la persona che lavora, diventando strumento di generatività quando la formazione è inserita in un processo.

<sup>10</sup> Il corsivo da qui in avanti indica frasi esplicitamente espresse dai testimoni privilegiati e da noi lasciate tali senza alcun tipo di intervento.

<sup>11</sup> E. Auteri, *Management delle risorse umane. Fondamenti professionali*, Milano, Guerini, IV ed. aggiornata e ampliata 2005, p. 157.

Quando un lavoratore si sente stimolato di fronte a proposte di formazione generalmente dichiara di impegnarsi maggiormente in questa e ciò comporta come prima conseguenza quella di avere una preparazione sicuramente più significativa. Per questo motivo abbiamo voluto analizzare il concetto preparazione espresso dai lavoratori e approfondirne la quantità e qualità di legami con altri concetti dichiarati dai lavoratori.

L'essere preparati, cioè avere competenze tecniche e professionali, ma anche trasversali, porta sicuramente come primi effetti quelli di sentirsi gratificati e soddisfatti del proprio operato incidendo così non solo sul piano strettamente operativo legato al proprio ruolo lavorativo, ma anche sulla propria autostima e autorealizzazione. Gli studi sulla ricaduta che l'esperienza ha sulla persona adulta ci insegnano come ogni contesto di vita può dare la possibilità di aumentare la consapevolezza del proprio valore e della propria identità. Un contesto di vita che si presenta preponderante per gli adulti da noi intervistati è sicuramente l'ambito professionale. Già nelle fasi in cui un adulto si propone nel mercato del lavoro è il senso di soddisfazione, di gratificazione, di ricchezza e di pienezza che porta a dare ciò che maggiormente motiva a scegliere una strada professionale piuttosto che un'altra.

Da una parte i lavoratori dicono che il lavoro, in questo modo, permette una soddisfazione intrinseca relativa la propria autorealizzazione, cosa che permette di vivere la sfera professionale come un'opportunità anche per conoscere se stessi, rendendosi consapevoli delle proprie potenzialità e avendo l'opportunità di individuare strade che permettano una crescita di fronte alle proprie lacune. Dall'altra, dichiarano di essere convinti di non poter bastare a se stessi e, quindi, sottolineano come ci sia necessità di una formazione che stimoli ad aumentare quei comportamenti che nascono da un aggiornamento e da un approfondimento di conoscenze non solo pratiche e teoriche, ma anche relazionali.

La preparazione, oltre ad una rinnovata consapevolezza, aumenta l'atteggiamento positivo nei confronti del lavoro che dà la spinta al lavoratore nel proprio essere propositivo in uno spazio lavorativo che fa sempre più proprio nel momento stesso in cui ci può vivere come persona globale.

Inoltre, è interessante notare come alla preparazione viene associata l'apertura mentale. Un lavoratore competente, professionalmente preparato e capace di relazioni positive, è spesso in effetti portato a non restare chiuso nelle proprie convinzioni, ma al contrario ad avere larghe vedute, essere lungimirante e curioso. Essendo sempre alla ricerca di nuove conoscenze e aperto all'esperienza, egli stesso aumenta le proprie possibilità di crescita, instaurando così una sorta di circolo virtuoso.

I testimoni privilegiati sottolineano i principali ruoli attuali della formazione in azienda facendo riferimento a molte aree. I principali nodi che vanno a distinguere la qualità degli interventi formativi vengono da loro indicati nei seguenti: aiuto al cambiamento; stimolatore di motivazione, elemento di coinvolgimento e condivisione; veicolo per diffondere la cultura aziendale e motore di produttività.

Il cambiamento fa parte del ciclo della vita aziendale e «la persona idonea a poter indirizzare il cambiamento è chi governa le popolazioni aziendali. (...) Si dovrebbe candidare ad essere l'architetto delle scelte dell'impresa, ovvero colui che ha la responsabilità e la sensibilità di organizzare il contesto nel quale la proprietà ed i manager prendono decisioni per il nuovo futuro dell'azienda»<sup>12</sup>. Noi aggiungiamo che per dare all'azienda nuove possibilità, l'azienda che propone interventi di formazione ai propri lavoratori deve per lo meno creare delle buone premesse perché da parte dei lavoratori ci sia la disponibilità a mettersi in gioco, ponendo attenzione a tutti i momenti e le situazioni, utili a questo a partire dalla comunicazione fino alla creazione e al mantenimento di un clima permeato dal benessere organizzativo.

Di cambiamento poi si può parlare anche in termini culturali: supportare il cambiamento culturale in azienda non è banale, «bisogna tener conto dei ruoli, delle professionalità, dei contesti lavorativi e soprattutto delle sensibilità personali»<sup>13</sup> ricordando che in questo si va a toccare la persona anche nei suoi valori più profondi.

Il cambiamento crea sicuramente anche incertezza, discontinuità e turbolenza e con questo una conseguente vita breve dei saperi e, quindi, una formazione a rischio di invecchiamento. Ma il cambiamento è anche portatore di nuove opportunità: il tutto sta nel cogliere le novità e nel gestire oculatamente il nuovo. La premessa affinché il cambiamento positivo sia possibile, come abbiamo avuto modo di argomentare precedentemente, è una buona comunicazione che abbia come soggetti interlocutori tutte le persone che lavorano.

L'adulto, nella formazione, non cerca più tanto la semplice acquisizione di conoscenze, quanto una pratica riflessiva verso il miglioramento delle proprie capacità. La formazione assume, quindi, un ruolo di presidio dei processi di creazione e sviluppo delle conoscenze, ma allo stesso tempo aggiunge alla dimensione apprenditiva quella dell'autoformazione quale motivazione intrinseca ad apprendere<sup>14</sup>. Le persone possono essere portatrici di autonomia progettuale e possono essere messe nelle condizioni di mettere a frutto, nell'azienda cui fanno parte, le proprie capacità di innovazione al fine di poter sviluppare e gestire nuovo valore. Compito non facile, eppure vincente, dato a chi queste risorse è chiamato a governarle. L'integrare queste persone nella struttura e nella strategia è una modalità utile per dare modo al lavoratore di comportarsi come un soggetto portatore di un valore originario e autonomo; il dare una collocazione che le valorizzi, è un compito che, se ben condotto, permetterà di sviluppare e rigenerare competenze e relazioni<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> L. Rendina, M. Fulle, S. Greco, *Persone, organizzazione, innovazione. Percorsi di cambiamento in azienda*, Milano, Piccola Biblioteca d'Impresa Inaz, 2009, pp. 16-17.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 35.

<sup>14</sup> G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini, 2004, p. 29.

<sup>15</sup> G. Costa, M. Gianecchini, *Risorse Umane*, Milano, McGraw-Hill, 2005, p. 9.

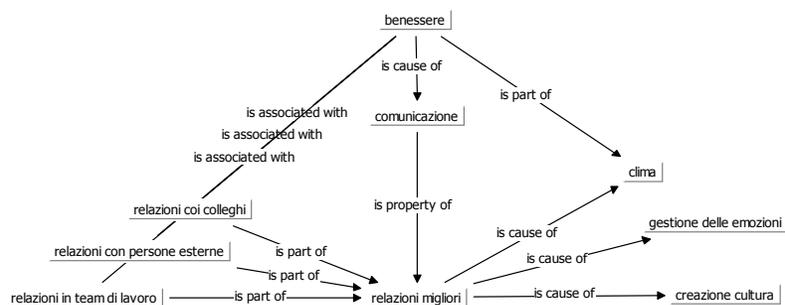
Le considerazioni emerse dai testimoni privilegiati e dai lavoratori indicano gli elementi del processo formativo quali momenti singoli, eppure completi, solo nella presenza di ciascuno che permettono di stimolare l'intenzionalità, la responsabilizzazione, l'appartenenza, la voglia di migliorare dei lavoratori fino a farlo divenire un processo che corrisponde ad una reale molla che determina nei lavoratori la volontà di acquisire nuovi saperi da mettere a disposizione dell'organizzazione.

I lavoratori ritengono inoltre che, quando vengono inseriti in un processo formativo, il loro impegno ad apprendere e quindi poi i risultati nel processo valutativo aumentano di valore. Impegno è stato declinato dai lavoratori stessi in partecipazione, consapevolezza e coinvolgimento ed è, a loro detta, maggiore quanto maggiore è la libertà di esprimere i loro bisogni formativi all'azienda e da parte di questa vi è un reale riconoscimento del valore di ciascuno di loro. La disponibilità ad apprendere quindi è messa maggiormente in gioco quando si sente di contare. A questo proposito ci pare opportuno citare una breve eppure efficace equazione che un lavoratore ci ha proposto: miglior clima = meno burnout = maggior produttività = miglior prestazione professionale = miglior approccio con l'utenza = minor assenteismo

### 7. Gli elementi di qualità negli effetti della formazione

Nella stesura del presente paper abbiamo avuto più volte l'occasione di ribadire quanto per i lavoratori sia importante essere considerati all'interno di tutto il processo formativo. In questo l'azione propria di una buona comunicazione appare fondamentale accompagnatrice delle azioni che vengono messe in atto a partire dall'analisi dei bisogni fino alla valutazione dei risultati raggiunti. In questo processo un ruolo strategico, che la stessa formazione può contribuire a raggiungere lo giocano le relazioni interpersonali.

Nella Fig. 4 abbiamo voluto analizzare proprio il nucleo tematico delle relazioni utilizzando le informazioni dateci esclusivamente dai lavoratori. L'idea dalla quale sono partiti è che la formazione, non solo quella comportamentale o trasversale, ma anche quella più prettamente tecnica, aiuta a migliorare le relazioni aumentando così il benessere e il ben stare sul proprio luogo di lavoro.



**Fig. 4** Le relazioni nel mondo del lavoro

ro. Per relazioni interpersonali non si sono accontentati di esaminare quelle con gli altri colleghi che hanno partecipato alla formazione insieme a loro, ma hanno individuato miglioramenti anche con l'esterno e anche con quei lavoratori con cui non hanno condiviso esperienze formative. I lavoratori hanno valutato molto forte l'impatto che la formazione ha quindi nel loro saper essere nei confronti dell'altro.

Le persone che lavorano quando sono coinvolte sentono di contribuire al successo dell'azienda stessa aggiungendo valore attraverso il senso di fiducia, migliorando il clima e sentendosi soprattutto corresponsabili dell'andamento dell'azienda.

La formazione si può offrire quale opportunità di riflessione e, come campo di osservazione riflessiva, incide sul benessere e ben stare nel proprio lavoro e quindi gli stessi lavoratori esprimono con energia che percepiscono il valore aggiunto di un'esperienza formativa nella propria vita se vi è un buon processo comunicativo della formazione in tutte le sue fasi. Il punto di partenza quindi sta nell'ascolto reale dei bisogni formativi e dei desideri dei lavoratori per procedere in un processo comunicativo in cui viene data la possibilità alla formazione stessa di divenire lo strumento principe di sviluppo dell'organizzazione. Gli obiettivi, quindi, non possono prescindere dalle persone e la loro crescita professionale non è così divisibile da quella personale in un interscambio di osmosi reciproca. Anzi, si potrebbe aggiungere che le persone che lavorano possono divenire «consulenti» che attuano energie per implementare il processo formativo, chiarire obiettivi, diventare vere risorse per l'organizzazione.

Si sente l'esigenza che la formazione venga vista come un processo attento da una parte alle esigenze formative delle persone e dall'altra ai veloci meccanismi di cambiamento visibili nel nostro tempo presente accompagnando quindi la snellezza e l'adattabilità ad un ancoraggio a valori quali il rispetto della dignità delle persone.

## 8. Conclusioni

Il presente lavoro ha avuto quale ambito di attenzione la formazione continua, in particolare nella sua esplicitazione per le persone che lavorano, in un'ottica di superamento della concezione delle Risorse Umane a favore del concetto di persona, così com'è inteso nella corrente del pensiero personalistico.

I diversi interrogativi di ricerca sono nati e si sono sviluppati intorno al grande tema della formazione per le persone che lavorano in aziende italiane, dagli approfondimenti teorici e dalla relazione con i diretti interessati: i lavoratori. Elemento che ha caratterizzato lo sfondo della ricerca è stato senza dubbio il grado sempre più veloce ed imprevedibile di cambiamento e trasformazione del mercato del lavoro sfociato in diverse circostanze in crisi ad oggi in certi casi ancora aperte.

Questa ricerca, dando voce ai lavoratori, ha avuto modo di scorgere molta consapevolezza da parte dei lavoratori di quali siano gli elementi di qualità

nella formazione continua e all'importanza di una valutazione inserita in un processo che li coinvolga in tutte le fasi.

In particolare, hanno esplicitato come questo coinvolgimento porti dei considerevoli vantaggi a partire dall'attivazione più efficace di energie proficue dall'offerta di un giusto orientamento alla formazione già prevista o dal chiarimento di obiettivi considerati non solo a tavolino.

I dati raccolti ci permettono di affermare che, quando le aziende nelle loro proposte formative tengono conto dei desideri e delle aspettative dei lavoratori, vi è una maggiore consapevolezza degli effetti della stessa sulla vita professionale e personale delle persone che lavorano. La consapevolezza da parte delle persone di questo le porta a chiedere di essere protagoniste nella scelta della formazione e di poter essere considerate lungo tutto il processo che vi sta intorno con un'attivazione della motivazione e della responsabilizzazione che incidono significativamente sui risultati stessi dell'apprendimento. In particolare, il processo comunicativo che accompagna la formazione è ritenuto, sia dai lavoratori sia dai testimoni privilegiati intervistati, elemento strategico per la riuscita o meno della stessa formazione.

Dalle persone che abbiamo coinvolto sono emersi diversi nodi tematici, non solo elementi di imprescindibilità per una buona formazione, ma anche aspetti per una formazione di qualità.

È sicuramente stato posto un forte accento sull'importanza di esplicitare sempre in maniera chiara la natura propria della formazione nel momento in cui si va di lei parlando e ragionando. Essenziale diviene, quindi, il differenziarla dall'addestramento, l'individuare la natura del contenuto ed esplicitare gli obiettivi specifici di volta in volta al centro dell'intervento. Come abbiamo visto, gli obiettivi non possono prescindere dalle persone e la loro crescita professionale non è sempre divisibile da quella personale.

Aspetto, infine, che gli stessi lavoratori hanno esplicitato in diverse occasioni e che li rende soggetti che esplicitamente si dichiarano intenzionati a dedicare più risorse, in termini talora di tempo e qualche volta anche in termini pecuniari, alla propria formazione risiede nel sentirsi al centro del processo. Quando le aziende, nelle loro proposte formative, considerano i lavoratori e i loro bisogni, quindi, personalizzano gli interventi non solo garantiscono una migliore motivazione alla formazione, ma le persone sentono di contribuire al successo dell'azienda stessa aggiungendo valore attraverso senso di fiducia, migliorando il clima e sentendosi soprattutto co-responsabili dell'andamento dell'azienda.

Questi risultati ci portano ad aprire nuovi orizzonti e a dar spazio a nuovi interrogativi, a domande di ricerca che, a partire da quanto emerso, ruotano però intorno ad un fondamentale nodo: come mai, nonostante ci sia una buona consapevolezza anche da parte delle organizzazioni sugli effetti che la formazione porta in termini positivi non solo per le persone che vi partecipano e per la loro efficacia poi nel loro lavoro, ma anche per i processi organizzativi nel loro insieme, raramente le imprese sono disposte ad investire nella stessa formazione nei momenti di crisi, cioè proprio nei momenti topici.

*Bibliografia di riferimento:*

- G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini, 2004.
- M. Almagisti, *La qualità della democrazia in Italia. Capitale sociale e politica*, Roma, Carocci, 2011.
- Associazione Veneto Responsabile, *Partnership, comunità e sviluppo locale. Costruire, comunicare e valutare le partnership*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- E. Auteri, *Management delle risorse umane. Fondamenti professionali*, Milano, Guerini, 2005.
- G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.
- F. Bochicchio, *Titoli di credito e finanziamenti di massa alle imprese tra disciplina dei beni e disciplina contratti*, Padova, Cedam, 1998.
- M. Brusciaglioni, *Per una formazione vitalizzante*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- E. N. Chapman, B. Wingfield, *Le strategie vincenti nelle relazioni umane. Nei rapporti di lavoro (con colleghi, superiori, collaboratori, clienti) e nella vita private*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- R. Di Nubila (a cura di), *Professione formatore. Il ruolo, le competenze, i luoghi e le prospettive*, Napoli, Ed. Scientifiche Italiane, 2005.
- G. Costa, M. Gianecchini, *Risorse Umane*, Milano, McGraw-Hill, 2005.
- L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Roma, Laterza, 2007.
- G. Moro, *Cittadini in Europa. L'attivismo civico e l'esperimento democratico comunitario*, Roma, Carocci, 2009.
- E. Mounier, *Il personalismo*, Roma, AVE, 1978; in *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Milano, ed. Comunità, 1955.
- P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice (a cura di), *Le professioni educative e formative : dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, Padova, Cedam, 2001.
- N. Paparella, A. Perucca (a cura di), *Indagini e strumenti*, Roma, Armando, 2006.
- A. Pedon, F. Sprega, *Modelli di psicologia del lavoro e delle organizzazioni*, Roma, Armando, 2008.
- L. Rendina, M. Fulle, S. Greco, *Persone, organizzazione, innovazione. Percorsi di cambiamento in azienda*, Milano, Piccola Biblioteca d'Impresa Inaz, 2009.
- I. Visco, *Investire in conoscenza: giovani e cittadini, formazione e lavoro*, Intervento in occasione del XXX Congresso nazionale dell'AIMMF, Catania 25 novembre 2011
- <http://www.portalecnel.it>  
<http://dawinci.istat.it>  
<http://demos.it>



# Paideia e polyèideia nella cultura ellenistica

Mario Gennari

La storia della formazione dell'uomo, considerata nei passaggi che vanno dalle sue origini ancestrali e arcaiche, poi antiche e infine classiche, si stringe in cerchi concentrici sulla Grecia, quindi, converge su Atene. Qui avviene quel particolare processo di sviluppo che è stato definito "classicità". La civiltà greca è la prima, tra quelle dell'antichità, a maturare un'idea compiuta della formazione dell'uomo. È un archetipo che non si esaurisce nel solo paradigma paideutico, ma si sostanzia anche del mito e degli dèi, delle città e delle loro storie economiche, politiche, militari e sociali, dell'eroico e dell'erratico così come l'*Iliade* e l'*Odissea* omeriche li avevano stilizzati, e poi della tragedia classica, del genio filosofico greco, della *koinè* linguistica che porterà a maturazione e compimento l'Età dell'ellenismo. La *formazione* dell'uomo è pervasa dalle *forme* che questo universo culturale istituisce. Così, nel firmamento greco brillano i nomi di Eschilo, Sofocle e Euripide, di Esiodo, Aristofane e Isocrate, di Erodoto e Tuciddide, Fidia e Saffo, di Socrate, Platone e Aristotele – con i loro riflessi paideutici destinati a una eco transepocale.

Si celano, qui, i molteplici significati della *paideia umana*<sup>1</sup>, sagomati dalla civiltà greca<sup>2</sup> nelle pieghe del suo intreccio fra classicità e formazione dell'uomo classico. Segna entrambe lo spirito profondo dell'*areté*, che è sintesi di virtù morale, bellezza esteriore, coraggio guerresco e valore civile, attinti dal *mythos* e sospesi nel *logos* entro una tensione che proietta verso la perfezione. Il principio della libertà, così peculiarmente greco, si salda al destino delle *poleis*

<sup>1</sup> La letteratura sull'idea greca di paideia è ampia. Una ricognizione preliminare non deve trascurare i lavori di W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin-Leipzig, de Gruyter, 1934-35; H.I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948; M. Poholenz, *Der hellenische Mensch*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1947.

<sup>2</sup> Qui la letteratura è sterminata, ma non possono quantomeno essere tralasciati gli studi di: J. Burckardt, *Griechische Kulturgeschichte*, Berlin, Spemann, 1898; R. Bianchi Bandinelli (a cura di) *Storia e civiltà dei Greci*, Milano, Bompiani, 1977-89, 10 voll.; V. Ehrenberg, *Polis und Imperium*, Stuttgart-Zürich, 1965; M.I. Finley, *Politics in the Ancient World*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983; B. Snell, *Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen*, Hamburg, Claassen & Govert, 1946; J.P. Vernant, *Les origines de la pensée grecque*, Paris, PUF, 1962.

e alle prassi della politica. La storia delle città e dei popoli è permeata di guerre ed eroismi, di viaggi e racconti attraverso cui l'uomo colto può esercitare la riflessione su se stesso, sul proprio sapere, sulle forme della sua formazione.

Spicca, pertanto, lo *stile classico*, riverberato nella forza pedagogica di tutte le manifestazioni della civiltà ellenica. Anche di quelle che nascondono l'animo tragico dell'uomo greco oppure la sua potenza filosofica, che del pensiero teoretico traccia il *telos* inducendolo a una verticalità capace d'unire fisica e metafisica nello sforzo comune della ricerca votata a indagare con dialogante intelligenza le armonie e le dissonanze della vita. Il buono e il bello, il vero e il giusto dispongono l'anima umana al bene e il cittadino greco al bene comune, in una dinamicità etica e politica che la filosofia cercherà di accreditare e la storia s'impegnerà a smentire. La parabola discendente della classicità ellenica defluirà, in ultimo, nell'ellenismo, allorché la *paideia* si tradurrà in erudizione. Incontro di civiltà, scontro di eserciti, fondazione del più grande impero dell'evo antico: il futuro si farà presente e avrà un nome e una nuova classicità: Roma e la civiltà latina.

### 1. *La paideia classica e l'epoca ellenistica*

La storia della formazione dell'uomo – come si è detto – attraversa la Grecia e il suo multiforme mondo, che documenta una società evolutasi dalle realtà *arcaiche* e *antiche*, fino a gettare le fondamenta per la nascita della civiltà *classica*. Nel mito e negli dèi affonda la narrazione omerica e sul mito e gli dèi sorge la *polis* greca. Gli stilemi della sua inconfondibile civiltà e la struttura complessiva della sua cultura prendono corpo nella letteratura e nella scienza, nell'architettura e nella scultura, nella danza e nella pittura, nella musica e nel teatro<sup>3</sup>. Ciò mentre il rapido progredire della vita economica, politica e sociale contribuisce all'affermarsi delle cento città elleniche, nonché alla nascita delle colonie greche nel Mediterraneo, quando un'intensa attività di scambi commerciali favorisce l'intreccio delle culture ma ostacola le mire espansionistiche del vicino impero persiano. Della Grecia nel suo insieme è la resistenza contro il "barbaro": Mileto, Atene, Sparta, Platea si distinguono in questa guerra. Gli spartani di Leonida sono sconfitti alle Termopili. Il santua-

<sup>3</sup> Il quadro complessivo della classicità greca, nel suo riverberare molteplici linguaggi, obbliga a un percorso esegetico facilitato dalle opere di K. Meister, *Die homerische Kunstsprache*, Leipzig, Teubner, 1921; U. Von Wilamowitz-Möller, *Homerische Untersuchungen*, Berlin, Weidemann, 1884; H.C. Baldry, *The Greek Tragic Theatre*, London, Chatto & Windus, 1971; W. Nestle, *Vom Mythos zum Logos*, Stuttgart, Kroner, 1940; B. Walter, *Von der Musik und vom Musizieren*, Frankfurt a.M., Fischer, 1959; M. Foucault, *Discourse and Truth. The Problematization of Parrhesia*, Evanston (Ill.), Northwestern Univ. Press, 1985; W. Jens, *Die Baumformen der griechischen Tragödie*, München, Fink, 1971; P. Szondi, *Versuch über das Tragische*, Frankfurt a.M., Insel, 1961; J. Stenzel, *Metaphisik des Altertums*, Berlin-München, Oldenburg, 1931; E. Zeller, *Die Philosophie der Griechen in ihrer Geschichtlichen Entwicklung*, Leipzig, Reisland, 1892, 7 Bde.

rio di Delfi viene profanato e Atene subisce il sacco persiano del 480 a.C.. Ma a Salamina la flotta di Temistocle sbaraglia quella nemica e Sparta capeggia l'esercito greco sconfiggendo in Beozia, nel 479, l'armata di Persia.

La Grecia<sup>4</sup> prende coscienza del proprio primato su ogni altro popolo. E Atene, consapevole della sua superiorità civile su tutte le città greche, attua il tentativo più coerente nella storia della civiltà umana di dare vita a una società democratica fiorita dallo sviluppo e dalla forza della cultura. I grandi tragici – Eschilo, Sofocle, Euripide –, i grandi storici – Erodoto e Tucidide –, i grandi filosofi – Eraclito, Parmenide, Socrate –, i grandi artisti – Fidia e Policlete –, trovano in Atene il loro riferimento simbolico. Eppure, proprio le guerre fra le città greche e la politica espansionistica di Atene, Sparta e Tebe produrranno la crisi del mondo ellenico. Ben prima che ciò accada, in Grecia viene costituendosi l'idea della *formazione dell'uomo* istituita sui principi del bello e del buono, del vero e del giusto; dell'equilibrio interiore dell'anima e della perfezione esteriore del corpo; dell'armonia complessiva dell'uomo posto fra natura e tradizione, mito e storia, arte e filosofia, coscienza di sé e conoscenza del mondo. Il progetto pericleo di conferire un principio intelligibile alla città ateniese attraverso la rinnovata configurazione dell'Acropoli non sarebbe stato possibile prescindendo da una inedita concezione dell'uomo, considerato come soggetto di quel fondamentale processo formativo che i greci chiamano *paideia*<sup>5</sup>. Posta fra realtà e idealità, la cultura paideutica innerva il nucleo germinativo del primo umanesimo nella storia dell'uomo. Della *paideia classica* parlano templi e sculture, teatri e ginnasi, palestre e giochi, filosofia e scienza. Dunque, Platone e Aristotele. Il genio filosofico greco contribuisce a stilizzare la *paideia* umana, che riguarderà tanto l'uomo teoretico quanto l'uomo politico. È un uomo considerato, per la prima volta, nella sua complessiva totalità fatta di *physis, thymos, psyché e nous*, di *eros, pathos, logos e ethos*. È un uomo il cui *eidos* si esprime nell'*idea*, nell'*essenza* e nella *forma* che la sua formazione umana viene assumendo nella vita della *polis*.

Questo delicato equilibrio, frutto della cultura ellenica, è destinato a spezzarsi sotto il peso prima delle lotte intestine fra le città-stato greche, poi della forza d'urto delle armate macedoni di Filippo II e del figlio Alessandro, che darà corpo al primo grande impero della storia antica. Con Alessandro il mondo greco subisce un processo di dilatazione smisurata, esito della leggendaria impresa conquistatrice del condottiero macedone, che porrà la "greccità" in un delicato rapporto di contatto e confronto con civiltà e culture consi-

<sup>4</sup> Si segnala, a questo proposito, il fondamentale lavoro di S. Settis (a cura di), *I Greci. Storia Cultura Arte Società*, Torino, Einaudi, 1996-2002, 4 voll.

<sup>5</sup> Un'analisi teoretica della *paideia classica* è condotta in C. Pancera, *La paideia greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Milano, Unicopli, 2006; G. Sola, *La genesi teoretica della paideia classica*, Roma, Aracne, 2005. Sul dibattito pedagogico contemporaneo relativo alla *paideia*, cfr. G. Acone, *La paideia introvabile*, Brescia, La Scuola, 2004. Sul concetto generale di "formazione dell'uomo", cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.

derate “barbare”. Inizia, così, la decadenza di Atene e declina il potere delle *poleis*. La morte precoce di Alessandro Magno chiude l’evo classico e apre l’*Età dell’ellenismo*<sup>6</sup>, in uno scenario di triplice portata. Ad Oriente si estende l’impero macedone suddiviso tra vecchie satrapie persiane e nuove monarchie, in cui prevarranno quelle di Macedonia con gli Antigonidi, di Siria con i Seleucidi e d’Egitto con i Tolomei – tutte rette dai diadochi successori di Alessandro. In Grecia il potere delle città cade nelle mani dei sovrani ellenistici. A Occidente, tra il III e il I secolo a.C. viene imponendosi Roma che assimila con la forza le popolazioni etrusche e italiche, sconfigge la Cartagine fenicia, interviene nell’Adriatico, distrugge Corinto nel 167 e si impossessa di Atene nel marzo dell’87 a.C..

Antagonismi sociali e politici, guerre continue e carestie, nuovi e più lontani mercati, diffusione della moneta, cosmopolitismo e sincretismo religioso sono i paradigmi di una *differenziazione* culturale testimoniata dalle Scuole filosofiche (cinismo, scetticismo, epicureismo, stoicismo), dall’incremento della ricerca, anche scientifica, dallo sviluppo dell’arte – ove si conferma il gusto per il grandioso e lo scenografico a celebrazione del fasto e della potenza, della regalità e della ricchezza nelle corti regali. Mobilità e urbanizzazione, itineranza delle botteghe, dei poeti e dei retori, religioni sotterriane e misteriche, nuove committenze economiche e sviluppo della medicina confermano un quadro sociale<sup>7</sup> in cui il rapporto fra il singolo e la sua esperienza della realtà diventa prioritario, favorendo una visione del mondo saldata alla concretezza del momento storico. Soltanto le forme dell’arte tentano di rappresentare ancora quel passato classico ormai sideralmente lontano.

Tuttavia, la perdita del predominio politico-militare della Grecia non può essere confusa con la fine del suo primato culturale. Tutto il Mediterraneo, con le sue città e i suoi popoli – se si eccettuano Gerusalemme e gli ebrei –, è percorso dalla diffusione divulgativa della civiltà greco-classica. Di essa è assimilato il modello, la cui ipostatizzazione diverrà un mito impoverito. Dei Greci si ammirerà la *classicità*, racchiusa nel simbolo di una perfezione formale idealizzata nell’armonia, nell’equilibrio e nella serenità esemplarmente afferenti allo stile di un’arte e di una cultura che saranno sinonimi di “classicismo”. Dai Greci si tenterà anche di attingere l’*ideale paideutico*, considerato quale grado superiore di formazione dell’uomo capace di conferire una più elevata dignità, frutto dell’educazione ricevuta. Nei Greci si cercherà lo *spirito culturale* profondo di cui erano intrise l’architettura dei templi ateniesi sull’Acropoli, la statuaria sacra, la ceramica attica, i dipinti e i mosaici, poi la retorica di Isocrate, la filosofia delle Scuole, quindi la letteratura e la poesia, la

<sup>6</sup> Per una ricostruzione della filigrana culturale di cui l’ellenismo è intessuto si vedano: L. Canfora, *Ellenismo*, Roma-Bari, Laterza, 1987; M. P. Nilsson, *Die hellenistische Schule*, München, Beck, 1955; M. Rostovcev, *The Social and Economic History of the Hellenistic*, Oxford, Clarendon Press, 1941.

<sup>7</sup> Cfr. S. Settis (a cura di) *Una storia greca. Trasformazioni*, in Id., *I Greci*, cit., vol. 2, III.

musica e la danza, il teatro tragico e l'antico mito omerico. Ebbene, l'*ellenismo* esprime il duplice principio della "diffusività" geografica nel mondo allora conosciuto e della "perfusività" storica di un mondo che appartiene al passato. E che esso riguardi la storia è testimoniato dall'eclettismo, dal sincretismo e dall'accademismo con cui le società ellenistiche tentano di copiare o riprodurre quel passato.

Dalla morte di Alessandro – nel 323 a.C. – alla definitiva conquista dell'Egitto da parte dell'impero romano gli storici situano i confini temporali dell'*ellenismo*. Un termine dovuto, appunto, a uno storico, il tedesco Johann Gustav Droysen, che impiegandolo nel suo studio *Geschichte des Hellenismus*<sup>8</sup> – pubblicato a Gotha nel 1877-78 – indica la mescolanza fra uomini greci e uomini orientali, provvedendo a rivalutare quell'epoca troppo facilmente stigmatizzata come un periodo di corruzione o decadenza. Sebbene l'intento di Droysen fosse comparare la Prussia del XIX secolo alla Macedonia dell'antichità per avvalorare la politica prussiana tesa a imporsi su civiltà giudicate ormai in declino – finendo così per considerare l'*ellenismo* come l'età moderna della classicità –, è però merito dell'esponente della Scuola storica di Berlino aver rubricato sotto un'unica categoria tanto i Greci quanto gli uomini di altre regioni mediterraneo-orientali che, pur non essendo d'origine greca, facevano uso comune di quella lingua. La *civiltà ellenistica* aggrega, infatti, un processo articolato di assimilazioni reciproche fra il mondo greco-macedone e la proiezione geografica comprensiva dell'intero bacino del Mediterraneo, delle aree danubiane, del Ponto Eusino, dell'Africa settentrionale fino all'Egitto, alla Siria, alla Mesopotamia, alla Babilonia, e da qui a Susiana, Carmania, Gedrosia e Aracosia, fin oltre i confini dell'Indo, quindi a Battriana, Sogdiana, Ircania, Media, Cappadocia, Cilicia, Frigia, Lidia e Caria.

La fusione di elementi greci con le culture e le civiltà disseminate in quest'area geografica dà forma all'*ellenismo*, quando l'universo greco-macedone inizia a interessare tutti gli uomini che parlano il greco e, qualunque sia la loro origine, pensano in modo greco.

## 2. La *koinè diàlektos* nell'*ellenismo*

La forza motrice della *lingua ellenistica*, la capacità di coagulazione in un *linguaggio comune*, l'unità costituita da popoli civili e barbari che parteci-

<sup>8</sup> G. Droysen, *Geschichte des Hellenismus*, Gotha, 1877-78, 3 Bde. Il lavoro si dipana su tre piani distinti: la storia di Alessandro il Grande, la storia dei diadochi e la storia degli epigoni. Droysen adotta i termini *Hellenismus* e *hellenistisch* al fine di rappresentare la mescolanza – la *krasis* – fra il mondo greco e quello orientale, impegnandosi in una rivalutazione del periodo storico degli ultimi tre secoli prima del cristianesimo. Secoli in cui Roma viene maturando il passaggio dalla repubblica all'impero, provvedendo a un assorbimento complessivo della civiltà greca nei propri costumi latini. Sotto il profilo pedagogico si determinano qui gli intrecci fra *paideia* e *humanitas*, cioè tra formazione dell'uomo nella classicità greca e formazione dell'uomo nella classicità romana.

pano del fecondo e immenso *patrimonio culturale greco*, un progressivo superamento dei dialetti e di ogni altra lingua attraverso una nuova *coscienza cosmopolita*: tutto questo rientra nel senso compiuto assegnato al concetto di “*koinè*”. Il termine, così come emerge dalla ricerca filologica, esprime non solo il diffondersi dell’uso della *koinè diàlektos* – di una lingua comune –, ma anche e ancor più la condivisione dell’assetto culturale di matrice greca che il mondo ellenico nel suo periodo classico – tra il VI e IV secolo a.C. – aveva costruito e il mondo ellenistico viene dilatando oltre i confini della grecità, in una sintesi che si può definire “transculturale” poiché capace di comprendere, oltre all’Oriente profondo, anche l’Occidente dell’Adriatico, dello Ionio e del Tirreno, della Provenza e della Spagna.

La *koinè ellenistica* diventa, pertanto, un codice culturale condiviso<sup>9</sup>. Alla sua radice si dispone il dialetto attico, ossia la lingua della classicità usata da Platone e Aristotele, Eschilo, Sofocle e Euripide, dai sofisti, dalle Scuole di retorica, dalla poesia, dalla commedia, dalla storiografia. Dunque, *koinè* significa sia «lingua colta» sia «lingua parlata dai non Greci di nascita di cui rara e perciò tanto più pregevole manifestazione scritta [sarà] il Nuovo Testamento»<sup>10</sup> – vergato, appunto, in greco. Un grande patrimonio spirituale, artistico, morale, filosofico, scientifico, linguistico-letterario è posto al centro di tutto il mondo ellenizzato. Sicché, ogni uomo, anche se non greco, ma “barbaro” – dal greco “*bárbaros*”, ossia straniero poiché “balbettante” nella lingua –, può diventare “greco” se abbraccia la cultura ellenica il cui spirito classico farà da sfondo a tutti i regni ellenistici dando vita a una comunione di lingua, forme di vita e stili educativi capaci di conferire a realtà eterogenee una certa unità culturale – una *koinè*, appunto – e, quindi, un’inedita identità. Uscita dai suoi confini geografici, la cultura greca impone la propria lingua nella forma parlata, scritta e letteraria, ma pure negli apparati statali dello smembrato impero macedone. Così, lo spirito della grecità, pur metabolizzato dal lento passaggio del tempo, filtra in regioni e aree, città e territori, colonie e regni, stilizzando l’*oikoumène* – la terra abitata – tenuta insieme da commerci e scambi che allentano i vincoli locali sostenendo il progredire della ricerca tecnica. Ciò che Atene e la Grecia non erano riuscite a costruire, ossia l’unità di un impero, sembra ora poterlo fare il rinnovato “modello” greco-ellenistico con il suo stile di vita, la tensione a stabilire relazioni socio-economiche tra popoli diversi, il retroterra culturale che progressivamente diventa patrimonio comune. Ancóra Atene, Pella, Antiochia e Pergamo, in qualche misura Gerusalemme, certo Alessandria, poi Roma e perfino Bisanzio: le stratifica-

<sup>9</sup> Lingua ellenistica, linguaggio comune, patrimonio culturale e coscienza cosmopolita sono i tratti di un’epoca indagata in M. Isnardi Parente, *La filosofia dell’ellenismo*, Torino, Loescher, 1977; P. Leveque, *Le monde ellenistique*, Paris, A. Colin, 1969; W.F. Walbank, *The Hellenistic World*, Glasgow, Fontana Paperbacks, 1981; R. Cohen, *La Grèce et la hellénisation du monde antique*, Paris, PUF, 1934. Si riveda, inoltre: P. Desideri, *L’impero bilingue e il parallelismo Greci/Romani*, in S. Settis (a cura di), *I Greci*, cit., vol.2, t.III, pp.909-938.

<sup>10</sup> L. Canfora, *Ellenismo*, cit., p.80.

zioni della storia pongono l'ellenismo fra il passato e il futuro, tra la civiltà classica greca e la civiltà classica latina.

L'ellenismo è sincretismo religioso e universalizzazione del politeismo pagano. Se Gerusalemme non oppone resistenza ad Alessandro, dopo che questi muore di febbre – a soli 33 anni – la pressione sulla città della prima religione monoteista diviene insostenibile. Si giunge alla ellenizzazione coatta di Gerusalemme<sup>11</sup>. Nel 169 a.C. il re seleucide Antioco IV Epifane depreda il tempio del tesoro per poter risanare le proprie finanze; nel 167 sono vietati il culto, la circoncisione, l'osservanza dello *shabbat* e vengono imposti al popolo ebraico gli dèi pagani. Sopra l'altare degli olocausti se ne edifica uno a Zeus. Ma nel 165 il tempio è liberato da Giuda Maccabeo, figlio del sacerdote Mattatia, e nel mese di *kislew* viene riconsacrato dopo la purificazione, che il popolo del Dio Innominabile celebrerà per sempre con la festa di *Hannukkah*. Gli ebrei sono l'unico popolo dell'area medio-orientale che si sottrae alla *koinè* ellenistica. Usano la lingua aramaica, mentre le altre genti insieme ai loro dialetti originari si servono del greco, che a sua volta perde non pochi caratteri della classicità per diventare *diàlektos*.

Passaggio epocale in cui l'instabilità sussume toni prevalenti, l'ellenismo decreta la crisi delle *poleis* greche, ma conferma la nascita e lo sviluppo di molte città che prendono lo *status* di colonie fondate in epoca ellenistica: da Alessandria d'Egitto ai tanti agglomerati urbani d'Oriente cui è imposto lo stesso nome in ossequio ad Alessandro, che nell'immaginario collettivo è ormai diventato un dio; da Berenice a Gadara, da Seleucia a Tolemaide, da Lisimachia a Nicea. Vi sono poi le città ellenizzate: Uruk, Babilonia, Tiro, Sidone, Biblo, Sardi, Damasco, Pergamo. Ma nel Mediterraneo non vanno trascurate le città d'origine fenicia: su tutte, Cartagine, Sidone, Tiro, ma anche Panormo (Palermo), Malta, Caralis (Cagliari), Ibiza, Malaga e i centri di Cipro, Creta e Rodi. Da secoli è attivo il commercio di oro, ebano, avorio, cotone, cereali, quindi stagno, rame, ferro, vino, bestiame, tessuti e murici (i molluschi marini gasteropodi con cui sulle coste fenicie si tingono di rosso porpora gli abiti). Né può essere dimenticato il resto dell'Europa continentale dove i Celti, tra i secoli IV e III a.C., pervengono alla loro massima espansione premendo attraverso la Tracia sulla Grecia e l'Oriente, così come, oltre le Alpi, sugli Etruschi, gli Italici e, infine, su Roma. Sarà appunto Roma a sconfiggere tanto la Cartagine d'origine fenicia quanto la Gallia celtica, aprendo la strada al proprio impero.

Se l'ellenismo vede all'inizio il consolidarsi degli scambi commerciali<sup>12</sup> – ad esempio di marmo e legname, lino e papiro, sale e profumi, lana e cereali, nonché di oro, argento, rame, zinco e ferro –, è proprio l'instabilità creatasi

<sup>11</sup> Il rapporto tra filosofia e fede, ragione e Legge, Atene e Gerusalemme è affrontato negli scritti di Leo Strauss raccolti ora in *Gerusalemme e Atene. Studi sul pensiero politico dell'Occidente*, Torino, Einaudi, 1998; in particolare pp.3-36.

<sup>12</sup> Sugli aspetti economico-politici e monetari in epoca ellenistica, cfr. D. Foraboschi, *Economia reale e riflessione teorica*, in S. Settis (a cura di), *I Greci*, cit. vol. 2, t. III, pp. 665-680.

dopo la morte di Alessandro ad accentuare le disparità fra la campagna, fortemente arretrata, e i centri del potere macedone dove i sovrani dei nuovi regni acquiscono le differenze tra la casta di dignitari, cortigiani, ministri, vertici militari, sacerdoti, e il popolo che vive nell'indigenza. Si aggravano tumulti e agitazioni; i piccoli proprietari vendono i loro terreni, mentre i sovrani ne acquisiscono le aree migliori; la crisi investe anche l'artigianato; i salari sono bassi e la povertà dilaga; c'è un ristagno demografico; la pirateria e l'insicurezza dei viaggi insidiano le rotte commerciali. Ciò nonostante, nella tecnica di costruzione delle navi, nell'organizzazione delle attività portuali, nell'allestimento delle rotte segnate dai fari posti sulle coste si registrano progressi. Lo sviluppo monetario – insieme a una embrionale politica finanziaria – favorisce anche la riduzione del tasso di interesse sul denaro dal 12% al 6%. Nelle attività mercantili si consolida un ceto imprenditorialmente accorto, con discrete disponibilità economiche, non privo di spirito d'iniziativa e, anzitutto, istruito. Questo ceto dotato di ricchezza e cultura porta con sé, nelle proprie imprese commerciali verso l'Oriente e l'Occidente, l'*ethos* greco, irradiando la cultura ellenica nel Mediterraneo. Lo sviluppo progressivo della tecnica accompagna il moltiplicarsi degli scambi e il consolidarsi delle interdipendenze. Su ciò crescono le professioni e le specializzazioni, le arti e i mestieri; si diffondono le forme della razionalità greca e dei costumi desunti dalla classicità. Ma il sedimento di tale sapere viene depositandosi in una cultura compendiarica, didascalica, ripetitrice e divulgativa. Solo gli ambienti più raffinati<sup>13</sup> e colti si aprono alla ricerca filosofica, filologica, scientifica, artistica e letteraria.

Sotto questi strati privilegiati della popolazione ci sono enormi masse di schiavi, servi, braccianti, marinai, pastori e contadini fra i quali prevale l'analfabetismo. La vita materiale negli apparati burocratici delle corti regali, delle caste sacerdotali e "intellettuali" è ben diversa da quella delle masse schiavili e servili, degli uomini impegnati in umili mestieri. Qui la povertà, le malattie, le guerre scuotono città e intere regioni. Sul paganesimo greco si innestano il culto dei monarchi considerati come dèi e le forme superstiziose di religioni misteriche o di esoterismi occulti. Le masse popolari non hanno alcun ruolo nella vita pubblica e ciò è causa ed effetto della scissione economica e culturale che separa la classe dirigente dai ceti subalterni. L'istruzione è un fatto prettamente classista che esclude – differentemente da quanto accadeva nell'Atene classica – le masse, la collettività, i singoli. Essi sono sudditi, non più cittadini. La cultura circola soltanto entro ambienti eruditi, sostenuti dalle corti aristocratiche. Vi dimorano il monarca, i suoi familiari e un seguito composto da dignitari, guardie del corpo del sovrano, consiglieri, militari di alto grado, funzionari con competenze tecniche di tipo amministrativo. Il palazzo deve mantenere il proprio sfarzo, sicché terre, risorse boschive e minerarie, commerci, tassazioni dirette e indirette riempiono le casse regali, che

<sup>13</sup> Cfr. A. Wallace-Hadrill, *Vivere alla greca per essere Romani*, in S. Settis (a cura di), *I Greci*, cit., vol.2, t.III, pp.939-964.

prontamente sono svuotate dal mantenimento della corte, dell'esercito, della flotta e dalle sovvenzioni per le continue campagne militari. La crisi dinastica tra i diadochi, prima, e gli epigoni, dopo, alimenta un clima di lotte e guerre continue per la successione dei vari regni, nell'intento scoperto di tentare la riunificazione dell'impero macedone sotto un unico scettro. Tra i monarchi si contano Antigono Monofalmo, Seleuco, Tolomeo e Cassandro, che farà uccidere Rossana, la moglie di Alessandro Magno, e il figlio da lui mai conosciuto.

In questo scenario composito, i costumi macedoni, le tradizioni orientali e la cultura ellenica filtrata dal tempo si effondono nel clima sociale, politico e economico, che risente della concentrazione del potere nelle mani dei dinasti<sup>14</sup>, ma pure di una forza centrifuga impressa dai commerci al dinamismo delle società. Da tutto ciò derivano l'incertezza, l'instabilità e la precarietà del mondo ellenistico, con le corrispondenti ripercussioni sull'uomo e sul suo delicato processo formativo.

### 3. *Museion, Bibliothéke, Philologoi*

L'incertezza sociale, l'instabilità politica e la precarietà economica costituiscono i caratteri dominanti degli ultimi tre secoli prima dell'era cristiana. Gli elementi costitutivi della classicità, che continuano a permanere, subiscono una considerevole contrazione. Al *bios politikos* si sostituisce l'uomo di potere; al *bios theoretikos*, l'uomo erudito; all'unità della *polis* i privilegi dei *politeumata* – gruppi etnici o sociali che godono di particolari diritti per concessione del monarca. L'ellenizzazione porta con sé questi caratteri greco-macedoni nelle aree dei nuovi insediamenti urbani, che sotto il profilo pedagogico consistono in una responsabilità pubblica nell'educazione a garanzia della superiorità del ceto dominante. La classe dirigente si assicura un'indispensabile formazione culturale per la gestione politico-amministrativa dei territori, ma anche al fine di far penetrare in ambienti colonizzati i costumi, i gusti e le tendenze di ciò che la tradizione classica aveva lasciato in eredità sul piano artistico e letterario, filosofico e scientifico. La ginnasiarchia si promuove sia come scuola di apprendimenti tecnici sia quale centro di educazione spirituale in cui lezioni, conferenze, rappresentazioni teatrali, giochi ginnici soddisfano le esigenze di un pubblico selezionato ed elitario, benestante e sufficientemente colto. Ambizione e emulazione sono le due facce di un'unica moneta, che contemporaneamente compra l'ascesa nella scala sociale e la distinzione nel possesso dei canoni di una civiltà dove la lingua rende comune l'appartenenza a un mondo privilegiato e ristretto. Scuole, associazioni culturali, teatri, spettacoli sportivi sono frequentati dai ceti agiati: amministratori regi, grandi

<sup>14</sup> Sull'«ideologia del sovrano ellenistico» e sui riflessi che essa esercita nella produzione artistica coeva si inoltra l'analisi di H. Von Hesberg, *Riti e produzione artistica delle corti ellenistiche*, in S. Settis (a cura di), *I Greci*, cit., vol.2, t.III, pp. 177-214; in particolare p.181ss.

mercanti, artisti, medici, funzionari, cambiavalute, fabbricanti di tessuti. Né vengono escluse le donne, ma solo quelle di alto rango, che lentamente guadagnano posizioni di rilievo sociale a cui corrispondono libertà e autonomia nell'istituzione di associazioni femminili.

Le città d'epoca ellenistica, dando forma a una civiltà in cui le professioni assumono sempre più importanza, si differenziano da altre culture: ad esempio l'etrusca, la fenicia, la celtica, l'ebraica. Quest'ultima pone l'uomo al cospetto della Legge dell'unico Dio, mentre già nel tardo mondo greco-classico si era confermata una certa indipendenza dell'uomo dalle divinità politeiste e pagane – alle quali non era possibile interferire con il destino. L'aramaico, di cui gli ebrei si servivano – e che sarà anche la lingua del Cristo –, viene però sostituito nell'Asia Minore e in Egitto dalla *koinè* greca; a essa faranno ricorso gli stessi ebrei della diaspora: dalla Lidia alla Frigia, dalla Siria alla Cirenaica, da Delo a Damasco e, naturalmente, ad Alessandria ove la presenza giudaica vanta una cospicua comunità.

Mentre Atene è ormai logorata nel suo ruolo politico ed economico, sebbene il passato illustre continui a proteggerla di fronte alle fazioni macedoni sensibili a essere legittimate proprio da quella eredità, è Alessandria a pervenire ora al suo massimo splendore. Ciò al punto che all'interno dell'ellenismo gli storici hanno colto un "alessandrinismo"<sup>15</sup>, con cui indicare la cultura raffinata e dotta che dalle arti figurative alla filologia interessa la città egiziana tra il III e il I secolo a.C.. Nell'Alessandria del celebre faro, costruito sull'omonimo isolotto, viene fondato il *Museion*: l'istituzione culturale dove Tolomeo I, con l'aiuto del filosofo greco Demetrio Falereo, raccoglie un centinaio di studiosi stipendiandoli affinché diano ulteriori impulsi alla ricerca filologica, scientifica e filosofica. Nasce, così, il primo e più fornito centro librario del mondo ellenistico: è la *Bibliothèque* di Alessandria d'Egitto, che pur essendo pubblica costituisce anzitutto lo strumento indispensabile per gli studiosi alessandrini. Si è stimato che la cifra totale dei *volumina* – il termine è latino, il concetto è greco – raggiungesse all'epoca di Tolomeo II le 500 mila unità e nel 47 a.C. arrivasse a toccare le 700 mila. Ed è nel *Museion* che sarebbe stata redatta – forse nel 262 a.C. – la versione definitiva, cosiddetta dei "Settanta", della traduzione dall'ebraico al greco del *Pentateuco*.

A Demetrio succedono nella direzione della biblioteca il filologo Zenodoto di Efeso, il poeta Apollonio di Bisanzio, fino ad Aristarco di Samotracia e al poeta Callimaco, che stende il catalogo enciclopedico di tutti i rotoli in papiro presenti nella biblioteca: i 120 libri dei *pinakes* – ossia dei "quadri". Una vetusta tradizione riportata da Varrone e Plinio il Vecchio vorrebbe che i Tolomei egiziani, per ostacolare la concorrenza dell'altra grande biblioteca ellenistica sita in Pergamo, vietassero l'esportazione del papiro, quivi favorendo involontariamente l'uso della pergamena ricavata dalla pelle di agnello, o di

<sup>15</sup> Su Alessandria e l'"alessandrinismo" si vedano A. Bernard, *Alexandrie la Grande*, Paris, Hachette, 1998; P.M. Fraser, *Ptolemaic Alexandria*, Oxford, Clarendon Press, 2001.

altri animali, sottoposta a un complesso procedimento tecnico e usata fino al XIII secolo d.C. quando sarà soppiantata dalla carta. Centri bibliotecari sorgono anche a Rodi, Smirne, Antiochia. Vi si conservano le opere dell'antichità classica, che vengono riprodotte da amanuensi stipendiati. Si contano infine biblioteche di più modeste dimensioni e perfino minuscole raccolte private attestanti il considerevole valore attribuito allo studio del passato, della sua lingua e di tutto ciò che essa sa tramandare.

Nasce, così, la figura del *philólogos*. Eratostene, per primo, attribuisce a se stesso questa qualifica di cultore del testo, di ermeneuta della parola, di classificatore e critico delle opere dell'antichità letteraria, filosofica, teatrale, poetica. Commentare i classici, distinguere i falsi, stabilire il gusto dell'epoca, determinare i canoni linguistici con la redazione di grammatiche sono i compiti dei filologi alessandrini ed ellenistici. Il loro sapere enciclopedico, unito all'amore per le lettere (così va etimologicamente compreso il concetto di *logos*, oggetto del *philein*), a un'erudizione compiuta e alla conoscenza del greco classico, è posto a frutto sia nell'opera di autenticazione testuale sia nell'impegno esegetico, anche attraverso l'interpretazione allegorica dei testi sacri, specialmente negli ambienti giudaico-alessandrini dove la filologia assume scopi ecdotici indirizzati a preparare edizioni critiche. Se il compito dei *philologoi* consiste nel ricondurre alla forma originaria i testi classici datando le opere e precisando gli autori (da Omero a Esiodo a Eschilo), l'orientamento dei *kritikoi* della biblioteca di Pergamo agisce prevalentemente sulla grammatica, per prodursi in un impegno critico (dal greco *krino*: giudico, distinguo, stabilisco) che il medioevo bizantino erediterà riordinando ancora una volta la *facies* del *corpus* classico: letterario, drammaturgico e filosofico.

#### 4. La molteplicità delle idee e delle forme: polyèideia

A fianco della filologia, la ricerca filosofica mantiene viva una tradizione dove nuove correnti speculative interpretano il sentimento ellenistico di finitudine e provvisorietà, nonché di una rinnovata saggezza e d'una diversamente concepita conoscenza. Lo stoicismo, l'epicureismo, lo scetticismo (e il pirronismo), insieme al cinismo testimoniano l'ultima forma della vitalità culturale di Atene e della Grecia, prima dell'ecllettismo romano da esse tuttavia anticipato.

Appartengono alle classi agiate e colte gli scienziati ellenistici che operano a Alessandria, Antiochia, Pergamo, Rodi e Siracusa. La matematica diventa parte integrante della *paideia* ellenistica<sup>16</sup>. Contribuiscono alla crescita di questo sapere Ippocrate di Chio, Euclide con i suoi *Elementi* in tredici Libri, Archimede di Siracusa considerato il più celebre tra i matematici, e poi Erato-

<sup>16</sup> Per un primo accesso alla storia della scienza nella Grecia antico-classica si rinvia al lavoro di K. Von Fritz, *Der Ursprung der Wissenschaft bei den Griechen*, in *Grundprobleme der Geschichte der Antiken Wissenschaft*, Berlin, de Gruyter, 1971.

stene, Apollonio di Perge, Eudosso e altri studiosi di geometria. Le conoscenze astronomiche e geografiche hanno un impulso decisivo attraverso Aristarco, Conone e lo stesso Eratostene. Importanti sono gli sviluppi che avvengono nella zoologia e nella botanica, nella geologia e nella chimica nell'ottica e nell'acustica, nella medicina e nella meccanica. I problemi nella costruzione di templi, colonnati e palazzi, di porti e fari lungo le coste, di sistemi d'irrigazione e bonifica, di cisterne per l'approvvigionamento idrico sono superati con l'invenzione di strumenti tecnici dal considerevole pregio scientifico.

Una ricercatezza formale nella meditata pensosità contraddistingue, poi, la ricerca poetica. L'approfondimento erudito diventa il carattere prevalente della produzione letteraria ellenistica, che non si richiama più alla comunità ma al singolo, né si indirizza alla città bensì all'*élite* dei dotti. I fruitori appartengono ai ceti benestanti e a questi gli artisti si rivolgono, allargando il solco che separa le classi ricche dalle masse indigenti. Se un tempo i culti, le feste, gli spettacoli, le assemblee erano vissuti in comune da tutto il popolo, ora è un ristretto strato sociale a usufruirne servendosi della *koinè* che conchiude poeti, grammatici, letterati, scienziati, scrittori ed eruditi in una cerchia esclusiva. È il tempo di Callimaco, Apollonio Rodio, Teocrito, Euforione con le loro poesie, gli epigrammi e i poemi redatti secondo i canoni del realismo e di un certo "individualismo". Emergono la personalità dell'artista, il suo stile, la sua interpretazione del mondo. Tutto si decide su un duplice ossimoro: imitazione originale e originalità imitativa. Il sogno è evocato come espediente dell'immaginazione. Le muse ispirano la verità. La ricerca della novità che stupisce l'ascoltatore agisce sulla libertà interiore e l'anelito di autonomia, espressi con la mistione dei generi letterari: una *polyèideia* che non sarà un fatto esclusivo della letteratura, ma innerverà tutta la cultura ellenistica stabilendone il principio costitutivo della *molteplicità delle idee e delle forme*: epica tradizionale, poetica della verità, poesia bucolica, epigrammatica, elegia, canto a solo, mimesi e poi teatro e musica che s'intrecciano con filologia, oratoria e scienza. Un solo esempio, ma paradigmatico: Nicandro di Kolophòn stende in versi i suoi trattati, *Alexiphàrmaka* e *Theriakà*, sugli antidoti ai veleni.

La *polyèideia* corrisponde all'abbandono della classicità ellenica e della sua forma paideutica<sup>17</sup>. L'arte testimonia questo passaggio attraverso opere monumentali come il colosso di Rodi e il faro di Alessandria, costruito sotto Tolomeo II Filadelfo nel 280-79 a.C. e alto oltre 120 metri. L'architettura privilegia la plasticità della composizione. Il forte impatto scenografico prevale nell'urbanistica fra terrazze porticate, scalinate imponenti e colonnati simmetrici. Sull'antico stile ionico e corinzio emerge uno spinto decorativismo in ossequio al bisogno di ornamento. Nella scultura, ad esempio di Lisippo, i volti e le azioni seguono un realismo vivace consegnato all'attimo scenogra-

<sup>17</sup> Il presente saggio affronta, per la prima volta, il nesso che unisce ma separa la *paideia* classica e la *polyèideia* ellenistica. Sul tema, che raramente affiora nella letteratura, non c'è ancora alcuno studio organico.

fico. Prendono avvio sperimentazioni figurative, per esempio con il ritratto eseguito attraverso la ricerca introspettiva. Il compito dell'arte è ora quello di coinvolgere lo spettatore in un linguaggio capace d'esprimere il *pathos* individuale piuttosto che un *ethos* comune. La forza centrifuga dell'impero, delle conquiste, dei viaggi, delle scoperte geografiche rientra nell'arte ellenistica con l'impeto della rappresentazione drammatica della *Gigantomachia* che corre per 120 metri sul fregio dell'altare di Zeus a Pergamo, risalente al 188-159 a.C. e oggi ricostruito nel "Pergamonmuseum" di Berlino.

Alla *koinè* ellenistica, che fa dell'uso di una lingua comune il perno su cui ruota ancora l'immagine del mondo greco diffondendo una cultura dai tratti omogenei e universalistici, si pospone la molteplicità di idee e forme con le quali quest'epoca descrive la sua *polyèideia*. Dimora qui, forse, l'originalità autentica di quell'arte che rimane ellenica nei nudi delle statue, nell'organizzazione degli spazi, nei simbolismi architettonici, ed è ellenistica nelle varietà formali che sono poi l'allegoria di un mondo contenente in sé la duplice essenza della sua crisi e della sua crasi. Questa *krisis* – il giudicare decidendo – s'intreccia con la *krasis* – la mescolanza –, ed entrambe ricostituiscono il profilo di un'altra *paideia*, quindi della formazione e dell'educazione dell'uomo, dove alla *koinè* corrisponde il bisogno di una comune cifra identitaria – cercata e trovata nel linguaggio – che la *polyèideia* decostruisce poi nella pluralità degli stili culturali e artistici, ma anche degli stili di vita, degli stili di pensiero e degli stili formativo-educativi.

E che tutto cambi continuamente e si mescoli progressivamente è testimoniato dal radicale mutamento che l'affermarsi di Roma sta ormai comportando. Una tradizione vuole che la città sia stata fondata da Romolo il 21 aprile del 753 a.C.. Dal 640 al 580 circa, Roma è una città-stato, mentre la dominazione etrusca si estende dall'Etruria alla bassa Padana. Nel 509 termina la tirannia di Tarquinio e ha inizio la repubblica. Nel 390 Roma è assediata dai Galli. Dal 343 al 341 avviene la prima guerra sannitica: prende così avvio l'espansionismo romano. Nel 326 Roma consegue il controllo della Campania. Dal 326 al 304 si registra la seconda guerra sannitica, si costruiscono la via Appia e il primo acquedotto. Del 295 a.C. è la vittoria romana su Sanniti, Etruschi e Galli. Del 272, la conquista di Taranto. Nel 265 l'Etruria è interamente sottomessa. Con il 264 incomincia la prima guerra punica. Nel 241 Roma sconfigge Cartagine e occupa la Sicilia. L'anno seguente i Romani sbarcano in Corsica e Sardegna. Nel 222 invadono la Gallia Cisalpina. Con il 220 Gaio Flaminio costruisce la via Flaminia e il Circo Massimo. È il 219 quando scoppia la seconda guerra punica; nel 218 Annibale varca le Alpi; nel 216 vince a Canne; nel 211 è prossimo a Roma, ma nel 202 subisce a Zama la disfatta. Dal 149 al 146 si ha la terza guerra punica con la distruzione di Cartagine. Dal 136 al 132 a.C. si registrano le prime rivolte degli schiavi. Nel 125 i Romani penetrano nella Gallia Transalpina. Roma ha già conquistato la Spagna Ulteriore e Citeriore, l'Illiria, la Macedonia, la Grecia. Nel giro di un secolo prende possesso di Atene (87 a.C.), della Cirenaica (74 a.C.), della Siria (64 a.C.), di Gerusalemme (63 a.C.), della Bitinia, del Ponto, della Cilicia e di parte della Frigia. Dal 58 al

52 Cesare conquista la Gallia. Nel 44 a.C. è assassinato. Ottaviano sconfigge Antonio ad Azio, quindi conquista l'Egitto e nel 27 a.C. riceve il titolo di Augusto. Frattanto, nel 106 a.C. era nato Cicerone, nel 70 Virgilio, nel 65 Orazio, nel 43 Ovidio – le cui *Poesie* datano fra il 19 e il 18 a.C..

Il rapido quadro storico serve a focalizzare meglio come l'Età dell'ellenismo sia già la storia di Roma. E se gli eruditi ellenisti della Grecia, delle colonie mediterranee e dell'Oriente macedone si considerano i veri classici, ancor più i Romani si ritengono non soltanto gli unici eredi della classicità greca, ma reputano se stessi dei classici al pari degli Ateniesi.

### 5. *Paideia vs polyèideia*

Dunque, l'ellenismo è stato sinonimo di realismo e individualismo, poi di decadenza e crisi, quindi d'instabilità e incertezza ma anche di intraprendenza e laboriosità, inoltre di universalismo e cosmopolitismo ma pure di colonialismo e imperialismo. La sua storia, esito di una gigantesca crasi, è parsa ora un tentativo di emulare la greicità classica ora un bisogno di superarla guardando oltre. La stessa idea di *paideia*, così come la civiltà greco-classica l'aveva lentamente costruita, subisce ulteriori processi di revisione semantica, concettuale e pedagogica. La sua medesima importanza sembrerebbe persino essere tramontata insieme al declinare della cultura classica<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Henri-Irénée Marrou, nel suo lavoro *Histoire de l'éducation dans l'antiquité* (cit.; le citazioni seguenti provengono dal cap.I e dalla Conclusione della Parte Seconda), analizza «la civiltà della "paideia"» disponendola temporalmente dopo la morte di Alessandro Magno e del suo maestro Aristotele, identificando così l'educazione classica con quella ellenistica. L'educazione ellenistica sarebbe, quindi, la sintesi autentica di quella greco-classica. In essa si avrebbe «la forma più ricca e più perfetta» di uomo, secondo un processo di trasfigurazione dislocato nel tempo, spostando la classicità dai secoli V e IV a. C. al III-I a.C.. Pur ammettendo di questi ultimi il «disordine profondo», Marrou fa della cultura ellenistica l'epicentro spirituale e morale della classicità. In tal modo, l'uomo classico non sarebbe più quello della *polis* greca, bensì l'uomo che vive il tempo in cui questa si è disintegrata distribuendo a Oriente e a Occidente i suoi frammenti. Ma ciò contrasta sia con l'interpretazione della *paideia* come sintesi pedagogica della classicità greca, sia con i risultati della storiografia che considerano acquisita l'idea di ellenismo quale epoca delle *poleis* (e non della *polis*), dell'impero universale, dei regni sparsi nel mondo. Paiono proprio queste dinamiche sociali, insieme alle condizioni economiche e politiche da cui esse sono determinate, a chiudere definitivamente l'evolutione greco-classico e aprire l'età ellenistica degli ultimi tre secoli a.C. e di quei secoli d.C. in cui il paganesimo continua a prevalere sul cristianesimo delle origini. Un'economia variegata – che determina la preminenza dell'interesse pratico –, al cui centro non c'è più la città, ma ci sono le città, i regni e gli imperi (quello macedone e poi quello romano), approda alla "professionalizzazione" delle tecniche e dei mestieri. Il risultato è un inedito processo di formazione dell'uomo, che risente delle mutate condizioni socio-politico-economiche peculiari dell'ellenismo. È vero quanto dice Marrou allorché sostiene che l'educazione classica ha il proprio fine nell'uomo; ed è incontestabile aver affermato che in pieno ellenismo – ma, visto altrimenti, in piena classicità romano-latina – è ancora la *paideia* ad aver condotto all'*humanitas* ciceroniana. Tuttavia, Marrou compie un'analisi filologica assai discostata da quella d'ordine economico, politico e sociale. Infatti, sono le mutazioni di questi caratteri rispetto al passato

Tuttavia, Luciano di Samòsata – nato ben 120 anni dopo Cristo, quando ormai da un secolo e mezzo si era conclusa anche la parabola ellenistica – scrive in greco un breve componimento dedicato a *Il sogno. Ovvero la vita di Luciano*<sup>19</sup>, dove racconta di essere stato, ancóra giovinetto, visitato in sogno da due donne pronte a contendersi il suo futuro. La prima incarnava la Scultura: «era modellata dal lavoro, virile, i capelli insudiciati, le mani coperte di calli, la veste stretta dalla cintura, tutta piena di polvere di marmo come lo zio quando lavorava la pietra»<sup>20</sup>. L'altra si chiamava *Paideia*: «aveva le fattezze estremamente dolci, abbigliamento di classe, e un armonioso contegno nel portare la veste». Alle offerte dell'una si opponevano le promesse della seconda, che gli diceva: «ti renderò esperto praticamente in tutto, e abbellirò il tuo spirito – la cosa il cui ruolo per te è capitale – di molti ornamenti di valore: temperanza, senso di giustizia, rispetto, mitezza, cordialità, intelligenza, forza d'animo, amore del bello, tensione verso il sublime. Perché questi sono i gioielli dello spirito, quelli autentici. Nulla che sia antico ti sfuggirà, né alcunché sia destinato ad accadere presentemente, anzi, insieme a me vedrai in anticipo anche il futuro; per dire tutto in uno, di qui a poco ti insegnerò tutto quanto è,

greco-classico a influenzare l'uomo ellenistico e la sua formazione, che pur rimanendo connessa (ma solo per i ceti ricchi) con la *paideia* greca si trova influenzata da un quadro storico completamente differente rispetto al passato. Non più Atene o Sparta, ma l'impero macedone diviso in molte parti e poi Roma che si prepara a conquistarle unendo geopoliticamente Oriente e Occidente.

Marrou è consapevole che «l'uomo ellenistico» si trova «di fronte ad un mondo senza confini e sotto un cielo vuoto» per cui tenta di trovare qualche cosa a cui «ordinarsi». Marrou sa che questo uomo compie un ripiegamento su se stesso, affinando la propria esperienza interiore, dedicandosi a «piaceri delicati» o sottoscrivendo il «primato della morale». Marrou è pure conscio di quanto «l'umanesimo classico» si declini ormai secondo «una perfezione imminente» e persino «una contemplazione estetica egoistica». Non di meno, Marrou manca di collegare le *forme* della formazione dell'uomo alle *forme* della trasformazione economica, politica e sociale dell'età ellenistica. Sicché attribuisce a questa età il carattere di una civiltà della *paideia*, che appartiene invece al passato greco dei secoli VI-IV a. C., e conferisce a questo spazio assai dilatato quanto era proprio della sola realtà greco-classica. Certo la *paideia* consegna all'ellenismo il deposito della sua tradizione. E l'ellenismo la erediterà cercando di metterla a frutto istituzionalizzandola nelle scuole, nell'istruzione privata e pubblica, nell'educazione primaria e secondaria, nell'insegnamento superiore (cfr. i capitoli II, V, VI, VII, IX, X nella Parte Seconda dell'opera citata di Marrou). Ma proprio l'ellenismo dovrà registrare un mutamento di paradigma dietro le quinte dello scenario pedagogico: ossia il passaggio dalla *paideia* alla *polyèideia*. E ciò a Marrou sembra sfuggire. Insomma, è qui in questione la differenza tra formazione classica e educazione classicistica.

<sup>19</sup> Luciano di Samòsata, *Il sogno. Ovvero la vita di Luciano*, (trad. dal greco), Milano, Mondadori, 1994. Lo scritto di Luciano è databile intorno al 164 d.C.. L'intera opera di Luciano è raccolta in A.H. Harmon - K. Kilburn, M.D. MacLeod, *Lucian*, Cambridge (Mass.)-London, Loeb Classical Library, 1913-67, 8voll. Su Luciano, cfr. G. Anderson, *Lucian: Theme and Variation in the Second Sophistic*, Leiden, Brill, 1976; Ch.P. Jones, *Culture and Society in Lucian*, Cambridge (Mass.) - London, Harvard University Press, 1986; J. Schwartz, *Biographie de Lucien de Samosate*, Bruxelles-Berchem, Latomus, 1965.

<sup>20</sup> Luciano di Samostata, *Il Sogno. Ovvero la vita di Luciano*, cit., p.9.

le cose degli dèi e le cose degli uomini»<sup>21</sup>. Ma così *Paideia* proseguiva: «(...) in breve tempo sarai oggetto di emulazione e di invidia, onorato, elogiato, celebre per le tue doti superiori, guardato con rispetto dalle personalità eccellenti per discendenza e patrimonio, (...) godrai di incarichi politici e del posto d'onore (...) Si dice che alcuni tra gli uomini diventano immortali per davvero: io ti darò anche questo»<sup>22</sup>.

*Paideia* prometteva, dunque, se stessa al giovane efebo, garantendogli «grandezza e qualità, azioni luminose, parole cariche di solennità, un abbigliamento lussuoso, onore, gloria, lode, posto d'onore, potere e funzioni pubbliche, e la celebrità per le doti di eloquenza, e i complimenti per quelle d'intelligenza»<sup>23</sup>. Il sogno proseguiva nell'adesione completa del giovane a *Paideia* che, condottolo su un cocchio trainato da cavalli alati, dall'alto gli faceva osservare le città, le genti e le nazioni «a partire da est verso occidente, come Trittolemo quando sparse qualcosa sulla Terra. In verità non ricordo più cosa spargesse – conclude Luciano –, ma solo che la gente guardando da giù aveva parole d'elogio e mi accompagnava manifestandomi approvazione man mano che li passavo a volo»<sup>24</sup>.

Come si sa, Trittolemo seminava il grano ricevuto da Demetra, che gli aveva concesso un cocchio di dragoni alati affinché volando sugli uomini insegnasse loro a coltivare la terra – quale appare nel *Rilievo di Eleusi*<sup>25</sup> (oggi conservato al Museo Archeologico Nazionale di Atene) e come racconta Apollodoro. Ma, per Luciano, quello di Demetra e Trittolemo non rappresenta più l'antico mito elladico, bensì una favola, un sogno, un'allegoria con cui esorcizzare invano il peso gravoso che la volubilità del mondo ormai esercita sulla vita di esistenze persistentemente instabili. Allora, la *paideia* si traduce in strumento per il successo, in mezzo per emergere socialmente, in occasione per conseguire un'agognata celebrità. La conoscenza indirizzata dal piacere di pensare, la cultura diretta dal desiderio di sapere, la bellezza finalizzata a conferire alla vita una dimensione estetica, la bontà rivolta al conseguimento di un personale ordine

<sup>21</sup> *Ivi*, l.c..

<sup>22</sup> *Ivi*, p.11.

<sup>23</sup> *Ivi*, l.c.

<sup>24</sup> *Ivi*, p.15.

<sup>25</sup> Nel celebre *Rilievo di Eleusi*, datato fra il 440 e il 430 a.C., è raffigurata la dea Demetra che, alla presenza della figlia Persefone, consegna a Trittolemo – nato del re di Eleusi – una spiga di grano affinché possa educare gli uomini alla coltivazione della terra. Narra il mito che Demetra donò a Trittolemo un carro trainato da dragoni alati e una scorta di sementi al fine di percorrere ogni regione insegnando agli uomini l'arte della seminazione e dell'agricoltura, dalla quale dipese la nascita stessa della civiltà. Quindi, colui il cui nome lo indicava quale "triplice guerriero" divenne il pacifico costruttore della società. Di ciò forse raccontava la tragedia di Sofocle, andata perduta, che aveva come eponimo protagonista Trittolemo – la cui immagine apparirà nelle ceramiche attiche a figure rosse, ma pure su sarcofagi romani e lucerne ellenistiche. Dunque, il giovane efebo diventa l'eroe che porta il pane agli uomini e la storia del suo mito riluce metonimicamente come un'allegoria della *formazione dell'uomo* che, nella sua esistenza personale e sociale, vive il passaggio da costumi ancora selvaggi alle forme di una più matura civilizzazione.

morale, l'armonia tra l'anima e il corpo affinché si esprimano nell'equilibrio di sostanza e forma: a tutto questo non si dirige la formazione dell'uomo, che è piuttosto orientata da una società in progressivo mutamento – sul piano economico, politico, religioso e antropologico – verso il formalismo convenzionale che, presto, della classicità non conserverà nemmeno l'antica *koinè*.

Il tramonto della classicità greca e del suo umanesimo paideutico manifesta i tratti di una crisi la cui cifra è rinvenibile – come si è detto – nella crasi di assimilazioni reciproche e distinzioni vicendevoli. La ricerca di nuovi modelli estetici, filosofici, letterari, ma pure societari, politici ed economici produce sia eclettismo e sincretismo sia emulazione e imitazione. Il paradigma antropologico a cui corrisponde l'uomo ellenistico – quello dotato però di uno *status* economico agiato – lo vuole erudito e capace negli affari, abile negli intrighi politici e accorto nell'esercizio delle professioni, comunque inserito in una *élite* sociale. Il suo individualismo è il riflesso di una cultura spesso egocentrica e egocosmica, diffusa negli strati abbienti della popolazione urbana. È questo lo sfondo su cui fiorisce la *polyèideia*.

La formazione dell'uomo si plasma entro modelli differenti, a cui corrispondono comportamenti multiformi, ancorché orientati da una comune ricerca dell'utile e del vantaggioso. Nella vorticoso mescolanza sprofondano l'idea stessa di uomo, quella di umano e quella di umanità. Se la *paideia* classica si istituiva su una comune tensione ideale alla formazione equilibrata e armoniosa dell'uomo greco, la *polyèideia* prima ellenista e poi romano-imperiale palesa invece la mistione eclettica e versatile degli stili formativi.

Alla gerarchia dei generi educativi aderisce la scoperta della complessità dell'individuo derivata dalla differenziazione dei processi di sviluppo, dalla laicizzazione della sfera pubblica e privata, dalla costituzione di mentalità atte a ricercare nel passato, adatte a vivere nel presente, volte a progettare il futuro. Questo senso della temporalità, e delle sue "tre estasi", incarna il principio autotelico a cui si unisce la circospezione nell'orientarsi nel mondo interiore ed esteriore. Tra il mito universale di Alessandro, la colonizzazione ellenistica, i sincretismi delle religioni pagane e l'imperialismo di Roma non muta soltanto l'immagine del cittadino, bensì e ancor più il modo di prendere forma della formazione umana. La disintegrazione politica dell'ellenismo e l'integrazione nell'impero romano stabiliscono una dialettica della storia dove l'umanesimo greco della *paideia* e quello latino dell'*humanitas* sono superati dalla *polyèideia*, il cui tramonto corrisponderà all'aurora dell'evo cristiano, quando nei primi secoli la *caritas*, la *pietas* e la *perfectio* ricostruiranno la tramatura di un nuovo umanesimo e di un altro *eidos*<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> La questione dell'*eidos* – idea, essenza e forma – è etimologicamente intrecciata con quella della *polyèideia*. Sul primo concetto greco si rinvia a A. Motte– Ch. Rutten– P. Somville (a cura di), *Philosophie de la Forme. Eidos, idea, morphé dans la philosophie grecque des origines à Aristote*, Louvain-La-Neuve-Paris-Dudley, Éditions Peeters, 2003. Cfr. anche M. Gennari, *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani.



# From peace education to culture of peace: context and issues

Silvia Guetta

## 1. *Peace education*

Peace education is considered by some authors both a philosophy and a process that includes different abilities and an adequate and respectful behavior of people's rights. The scholars recognize also that the first educator who has reflected on peace education was Maria Montessori in her book "Education for a New World", where she wrote: "Preventing conflicts is the work of politics; establishing peace is the work of education"<sup>1</sup>. Maria Montessori urged the teachers to abandon all authoritarian educative form, replacing these by a dynamic curriculum from which they could choose what to study. She was seeing that peace depend on an education that would free children's spirit, promote love to others and remove the climate of compulsory restriction<sup>2</sup>.

Peace education considers the necessity to define peace values. Surely respecting the dignity of human being the fundamental value on which many other are built<sup>3</sup>. The essential importance of peace entails the postulate that children, adolescents, and also adults, must learn to appreciate peace as one of the fundamental values in their own lives and in humankind's development<sup>4</sup>.

The meaning of peace education, however, is different in relation to the different cultural groups, the complexity of local situations, and the social and political context of the involved populations. Some consider peace education as a necessary change of people's mentality. Example of this is the specific reference that UNESCO made, by saying "*Building Peace in the minds of men and women*". This change of mentality should first lead to understand and act for the respect and wellbeing of people and in the spirit of tolerance.

<sup>1</sup> M. Montessori, *Education for a New World*, Milano Garzanti, 1991, p. 35; *Education and Peace*, Milano, Garzanti, 1970. Maria Montessori for the International Bureau of Education in Geneva in 1932, translated and published by the bureau that year as a booklet of the same name.

<sup>2</sup> I. Harris, *Conceptual Underpinnings of Peace Education*, in G. Salomon, B. Nevo (cured), *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, London, LEA, 2002

<sup>3</sup> R. Aspeslagn, *Pluralism and Education*, in H. Lofgren, *Peace Education and Human Development*, Malmo, Graphic System, 1995.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

Tolerance implies willingness to tolerate a position, idea or behavior, which are expressed by a person but considered wrong by his fellow. Nevertheless, the other acknowledges its existence, respecting the right and freedom of the other person to express them and to conduct his life according to those ideas and beliefs. The tolerant may react in a “negative” – passive way, namely ignore or overlook views, which he objects to. He might also react in a “positive” – active manner by supporting and defending the right of another person to express ideas, which he might consider wrong politically, morally or in the social sphere<sup>5</sup>. As UNESCO indicates, tolerance is integral and essential to the realization of human rights and the achievement of peace. In its most simple and fundamental form, tolerance is according others the rights to have their persons and identities respected<sup>6</sup>.

Another interpretation considers peace education as a progressive development of specific competencies that create the predisposition to nonviolent conflict management and resolution<sup>7</sup>. In this case, we can consider the need of interacting with others, evaluating and acting by behaviors that tend to accessibility, dialogue and encounter, so that problems can be solved without violence.

In contexts of strong social inequality, where the processes of autonomy and research for independency of local social conditions still generate political transformations, the biggest investment is oriented towards problematic, related to human rights’ respect. In these contexts, peace education does not pertain to the need of dialogue, encounter, and prospective research of shared conflict resolution, but to educate to the identification, acknowledgement and guarantee of rights. This process is strictly linked with the development of the education system, of its curricula, and the social opportunities that people identify in society.

For those countries living in certain economic standard condition, even in presence of part of the population, who lives in poverty and with different political models of democracy, and although with different characteristics, peace education is generally linked, on one side, to peace movements, and to local and global social issues, on the other. In the first case, it is possible to consider the strong presence of non-governmental organizations (NGOs), involved with the support of the human and economic development, in at risk contexts of internal warlike conflict, civil struggles, and, externally, of conflict involvement with belligerent countries. Within this kind of interventions, the reflection about peace education is mostly towards providing knowledge and tools for human resource management and the use of technologies in socially deprived areas<sup>8</sup>.

Countries in a more advantaged economic condition pose attention to

<sup>5</sup> Y. Iram, *Culture of Peace: Definition, Scope and Application*, in Y. Iram, H. Waharman, Z. Gross, *Educating toward a culture of peace*, Michigan, IAP, 2006.

<sup>6</sup> UNESCO, *Tolerance: the threshold of Peace*, Paris, UNESCO, 1994.

<sup>7</sup> M. Sinclair, *Learning to Live Together. Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-two Century*, Geneva, International Bureau of Education, 2004.

<sup>8</sup> Different examples of these kinds of interventions are presented in the second part of the book.

peace education in relation to environmental and ecological issues, and to the debate about sustainable development and commitment to disarmament, through an attempted campaign to inform about collective responsibilities to development and conservation of this industry and the costs that it requires, as well as the research for most sophisticated “neutral and cold” weapons and its production. In societies, where economic wellbeing is more prevailing, the topic of peace education is directly linked to the need of peaceful coexistence between different cultures, ethnicities and religions, to activate, especially through dialogue e reciprocal knowing. This entails, as well, the attention towards topics such as racism, anti-Semitism, and social discrimination. This opens to internal debates about the respect of diversity and the welcome of people coming from stories, experiences, and different cultural, formative, and social backgrounds. All of this refers in the specific to the intercultural aspects, that imply the capacity of knowing how to welcome in the name of the respect of diversity, the interest of comparison, as well as, the respect of social norms, in the places and environments of new dwelling, in order to guarantee pacific coexistence, in the growth and cultural osmosis.

In line with these aspects, UNESCO<sup>9</sup>, the most important international governmental organization involved with these thematic, affirms that its goal is:

to contribute to peace and security by promoting collaboration among nations through education, science and culture, in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights, and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations<sup>10</sup>.

UNESCO defines, in short, peace education as “a set of valued, attitudes, models of behaviors and ways of life that reject violence and prevent conflicts by tackling their roots causes to solve problems through dialogue and negotiation among individuals, groups and nations”<sup>11</sup>. In particular it is considered that in order for this culture to take form and became true in different contexts, we need to guarantee different levels of integrated intervention, that support action, in the implementation and in the sustainability of the development in question.

In this sphere, peace and security, in the sense of the guarantee of human security in terms of the defense of life as well as health, environment wellbeing and fundamental needs of each individual, can be realized with a reciprocal commitment among nations, as well as of each person. Central to all of this is the development of culture and knowledge of all the people

<sup>9</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

<sup>10</sup> [www.unesco.org](http://www.unesco.org) Art.1 I of the Constitutive Act of UNESCO. In the article in question it is later asserted that war is made possible by the negation of the democratic principles of dignity, equality, and reciprocal respect.

<sup>11</sup> [http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm).

on the planet. Education becomes a strategy, a medium, a fundamental and necessary social engagement, so that, we can make way for peace and study methods and tools that would allow this to happen, in the respect of differences and social justice.

All efforts to establish and maintain peace are dependent on people's acknowledgement of human dignity which obliges educators to awaken respect for each individual in his or her inalienable personality regardless age, gender ethnicity, nationality, social status, educational standard and religion. Consequently, any violation of his or her personal intactness is in fundamental contradiction to the basic human values<sup>12</sup>.

Galtung considers that the peace must thought and taught peacefully. The educators and teachers use, often the violence in the classroom. The violence can be in the relationship or in other implicit forms that the pupils feel, but that they cannot counter. Therefore he "has argued that peace education itself must use methods and techniques that model peace including allowing students to participate fully in running the class, affirming differences and skills that students bring to peace education, and engaging in open ended dialogue, about the problems of war and peace"<sup>13</sup>

This claim, which surely opens up to many other reflections, one of them being that – when speaking of peace – we do not draw attention to war, has been introduced in this space, to better understand the passage from peace education to culture of peace<sup>14</sup>.

## 2. *Culture of Peace*

The concept of culture of peace was formulated only in 1989<sup>15</sup>, in view of the necessity of building up a new vision of peace, through the development of a new culture, specifically oriented to and based upon the universal values of respect for life, freedom, justice, and solidarity.

It is defined as consisting "of values, attitudes and behaviors that reflect and inspire social interaction and sharing based on the principles of freedom, justice and democracy, all human rights, tolerance and solidarity, that reject violence and endeavor to prevent conflicts by tackling their root causes to

<sup>12</sup> W. Mitter, *Education for peace and Tolerance between Universalism and Cultural Pluralism: a Global Need*, in H. Lofgren, "Peace Education and Human Development", op.cit.

<sup>13</sup> I. Harris, M. L. Morrison, *Peace education*, North Caroline, Mc. Farland Company, 2003, p. 52.

<sup>14</sup> 53/243 Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace, 6 October 1999, [http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm).

<sup>15</sup> Two event of end of 1989 need to be remembered as corollary of this new interest for a new world vision: the fall of the Berlin wall on November 9<sup>th</sup> and the end of the Cold War, the Declaration of the Rights of the Child on November 20<sup>th</sup> of the same year. In spite of the terrible bellicose events of the '90s such as the one on the Balkans, everything must also be seen in the precise prospective of change that was being prepared for the approach of the new millennium.

solve problems through dialogue and negotiation and that guarantee the full exercise of all rights and the means to participate fully in the development process of their society”<sup>16</sup>. Therefore peace education fosters the culture of peace and, for UNESCO it was the heart of the International Decade for a Culture of Peace and Non-violence for the Children of the World (2001-2010).

Furthermore, the culture of peace also promotes tolerance and endeavors to prevent conflicts, facing the generating causes and individualizing possible solutions, where everyone is a main character, where everyone is on the same level for the discussion and legitimacy, and where communication is supported and inspired by dialogue, negotiation, and meditation. Only through the guarantee of the fulfillment of the forms of social participation, through the different means, it is possible to guarantee the development of democracy and active citizenship, responsible of the individual and collective wellbeing. From this, it is possible to understand how the culture of peace concept includes, in itself, the concept of peace education. In matter of fact, peace education requests the promotion of a culture of peace based on the value of the United Nations Charter, interested in guaranteeing conditions of pacific relations between nations, and on the respect of human rights, democracy and tolerance, the development of peace education in its different forms, gender equality, and violence and conflict prevention at different level (national-civil and international).

As mentioned in the document, the culture of peace can be supported by a stronger educational commitment that is activated in first place through the revision of scholastic curricula, the promotion of values of quality, attitudes and behaviors appropriate and coherent with the development of the culture of peace’s actions. This needs to include the pacific resolution of conflicts, dialogue, the building of a participative consent and non –violence in social actions. All of this is strictly linked to the promotion of sustainable economic and social development, reducing poverty and social inequality and fostering the conditions for security, guaranteed both for people’s life and the recognition of their different longing and needs. In particular, here the reference is to the necessity of intervening with specific means towards groups with special needs.

Another specific element of the culture of peace is the promotion of the respect for human right, because where war and violence rule, each and every human right is denied. There is nothing that can justify war, not even the one proclaimed in defense of people’s rights. Therefore, it needs to be clear that at the base of every culture of peace worth if its name, one can find the principle of equality, parity of rights and social participation among men and women, even towards of the one considered as “the enemy”. Until when the culture of supremacy of men over women will continue to dominate, we won’t be able to speak of culture of peace. All of this is integrant part of the attention to encourage the democratic participation of everyone, towards the achieve-

<sup>16</sup> UNESCO, A/RES/53/243 [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

ment and maintenance of peace and social and environmental security<sup>17</sup>. The commitment for the creation of democracies, more and more transparent and capable of answering, with adequate means to social and economic lack of balance made by several financial crisis waves, needs the individualization of adequate tools to understand the superior powers, generated by the noxious part of globalization, beyond appearances and mass media superficialities.

The culture of peace promotes, as well, actions of understanding, tolerance and solidarity. Only by learning from differences and within differences, it is possible to build the necessary tool for the development of dialogue and active participation. These themes, in particular the one of tolerance, through the course of historical experiences have had connotations nonspecifically positive. A broader understanding of this aspect is given by the consideration of tolerance as the will of allowing the existence of ideas and positions that diverge from one's own and the ones of the group of reference. For UNESCO, this is the way to initiate the process of acknowledgement of the person, in order to guarantee their respect and life. However, tolerance, as mentioned above, can assume a passive form, when it is carried out an action in which the other is ignored and not involved, or heard, but distanced and marginalized; or positive, that expresses itself in an active form through the acts of supporting, endorsing and defending the right of other people to express ideas of peace and democracy<sup>18</sup>. Tolerance is a concept that interests not only the sphere of human attitudes and behaviors, but the politics and the strategies of social intervention. Beyond its origin in the history of religious clashes of the 17th century, today, tolerance can be considered an important instrument for the renewal and the launch of pluralistic societies, this because it fosters forms of opening, exchange and reciprocal listening, on top of the research of the aspects that human diversities can have in common.

### 3. *The development of Culture of Peace*

For the development of culture of peace participative communication and free information and knowledge flux are necessary. This poses the question on how to use informative sources with different perceptions of the issues and analysis prospective, and in which way to create information tools such as news, radios and TVs that will make space for different perspectives, involv-

<sup>17</sup> The subject of security has been analyzed in the international debate through the specific focus of the Human Security, considered the security guaranteed to each human being, groups, and broader communities. This refers to the guarantee of life and development of the person, which satisfies one's own needs in the context where one lives as well as on the whole planet. Human Security issues goes from the guarantee of education for everyone to the access to first necessity resources such as water and food. It is possible to talk about Human Security when the three dynamics, social, economic and environmental, are integrated within the respect of human rights preservation.

<sup>18</sup> Y. Iram, *Educating toward a culture of peace*, Information, USA, Age Publishing, 2006.

ing as well positions that find themselves “enemies” in the conflict. Itineraries like these, that bring into play the reciprocity and the acceptance of the mindset of the Other, become concrete experiences for the development of the culture of living together<sup>19</sup>.

Finally, for the promotion of peace and international security, it is necessary to make public and publicize each and every social and cultural commitment oriented to nourish the idea that human society does not depend on weapon production produced by society, but on the capacity that society has to grow at the social and cultural level. This must lead to increase every effort and commitment for the negotiation of pacific agreements, the elimination of weapon-trafficking and the creation of humanitarian actions intra and post conflict<sup>20</sup>.

A special attention needs to be reserved to the necessity of intervening in those contexts, where there is a high involvement of children and young people in armed conflict. The annual Education For All<sup>21</sup>(EFA) reports, oriented to the identification of educational needs, the achieved interventions and the generated progress in the sphere of the education and the wellbeing of the most disadvantaged communities, show the difficulties encountered by millions of people, adult and children, in those contexts of conflict. Said situations on top of creating situations of high human suffering, vulnerability and social fragility, determine as well a high percentage of children that linger outside the chance of attending a school. More than 40% of children, who do not attend school, live in a country in conflict. These are countries experiencing strong gender inequalities, where people are forced to live with really low levels of literacy.

Conflict areas become problematically dangerous contexts, because of the elevated exposure to direct violence, mostly towards the most vulnerable people, like girls and women. At the same time, they are the cause of destruction of school systems and of those spaces of rehabilitation and shelter<sup>22</sup>. In

<sup>19</sup> Among the many examples we can mention one: The Palestine-Israel Journal of politic, economics and culture, <http://www.pij.org>.

<sup>20</sup> [http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm).

<sup>21</sup> [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=42579&URL\\_DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42579&URL_DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) Education For All is a program launched by UNESCO in order to provide a qualified base education for all children, young people and adults that still live in a condition of analphabetism. The first time attention was drawn to this problem was in 1990 by the different international organizations affiliated with the United Nations and interested with issues related to education, children’s rights and human development (UNESCO, UNDP, UNFPA, UNICEF). Ten years later, in 2000, the international organizations, making their own problems related to those collectivities still living a lack of instruction, expressed in Dakar the commitment to achieve instruction for all by 2015. Six fundamental goals, necessary to reach this result, were identified: spread an early the nurture and education for early childhood, guarantee a free and mandatory education for everyone, promote the education of young people and adult to life skills, increase the literacy of adults by 50%, reach gender parity and equality, improve the quality of education.

<sup>22</sup> UNESCO, *The Hidden crisis: Armed conflict and education*, EFA Global Monitoring Report 2011, Paris, UNESCO, 2011.

this settings peace education includes a series of aspects that belong to education in emergencies<sup>23</sup>. This specific aspect considers the necessity to put in a priority position, the subject of education in situation of natural disasters and/or social and military conflicts of different level and entity. In many contexts of emergency, school and the attention to early childhood and youth need linger in shadows comparing to social necessity such as those related to health, medicine and food, that right away awaken the interest of humanitarian organizations. Children's problems about their life, about their environment's safeguard do not represent a priority, nor an immediate need. For these children, whose estimate is around ten millions, the right to formal education is not guaranteed. The intervention of peace education become in this case, a necessity to fulfill the right to learn and to the wellbeing of early childhood and youth, as well as, a starting point to understand the responsibility and resource that education can give to the upkeep or lack of conflict.

The inadequate attention for a sudden intervention to support the guarantee of education in situation of disaster or conflict is due to the fact that, historically, instruction has been viewed as a part of an intervention that involves a long period of life, instead of a necessary intervention to answer to emergencies<sup>24</sup>. Education in emergency situations can be defined as a set of planning activities, linked and integrate, that allow and foster the development of structured learning processes, oriented towards the construction of better and peaceful living conditions, in moments of acute crisis and/or places of instability<sup>25</sup>.

Facts have in many cases showed that the difficult situations for communities continue for a long time and that, beyond the emergencies of the first humanitarian aids, it is necessary to promptly intervene with further efforts and commitments. A different perception of the issue should be adopted, to realize a first return to normality and the recovery of the people involved. The effects of disasters and conflicts, in fact, last generally many years and this implies that children remain out of reach by the chance of returning to their natural and appropriate educative space, vital and essential for their growth. For a long time, it was not enough considered that the lack of priority, regarding the safeguard of children's rights, not only in nutrition, health and safety – surely fundamental for their wellbeing and for, as much as possible, their balanced growth – but also concerning education, play and the fantastic, imaginary and creative children's world, has an equal right to be considered as a priority. The absence of this kind of intervention leads to a vicious circle which makes the settings fragile and dependant on conflicts and local powers. It is, then, clear that interventions to activate educational and school itineraries need to represent a priority, because their lack place people in situations of ignorance

<sup>23</sup> [http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm).

<sup>24</sup> [http://www.ineesite.org/post/about\\_education\\_in\\_emergencies1/](http://www.ineesite.org/post/about_education_in_emergencies1/).

<sup>25</sup> Save the Children, *Education in Emergencies: A toolkit for starting and managing a programme*, London, Save the Children UK, 2008.

and vulnerability, therefore, at-risk of social marginalization, which does not let them contribute to social change. In situation of crisis, conflict or natural disaster, children are the first to be affected, not only for the serious situation, but also for trauma and fear experience. These are contexts where it is easy to lose relatives, to remain alone, to have not a known and safe place to live, to easily fall in the net of violence. For children living these experiences, where important reference points for their growth and development are lost, dangers of getting involved in even more traumatic experiences are high. In these situations, where the vulnerability and difficulties of children are high, it is necessary to act rapidly through direct and indirect educative forms. The first ones directly address children to avoid trauma and vulnerability increase, the second ones prevent situations of further increase of children's difficulties. At the same time, they try to create situations of social and political awareness, as well as, of financial contributions that satisfy the education needs of children. In these contexts, education can both save the life of those that are involved in the disaster, and support life providing physical protection, psychosocial support, survival skills, environmental and cultural knowledge<sup>26</sup>. In emergencies, priority must be given to the return of children to school, after the disaster, or as soon as the acute moment of the conflict has passed. This can help children and relatives to find again a sense of routine and normality, contributing to the identification of new spaces for social interactions and support. These are spaces of specific structured activities, where children are helped to give reinforcement to their original resilience and to try to answer in an immediate way to the experienced trauma<sup>27</sup>. These approaches require a deep attention and sensibility about how children's feelings silently move and speak. In certain cases, children do not show what and how much deeply hit them. They do not tell what happened to them or what they saw. Many actions of daily life can suddenly become an experience of stress, fear, and emotional disorder<sup>28</sup>.

Recently, the understanding of this issue became clearer. In particular, INEE Network<sup>29</sup>, to whom international governmental organizations, research centers and NGOs belong, has considered, as a priority, to work to provide a quality instruction, also inclusive of aspects such as physical wellbeing and psychosocial protection, because this represents an important investment for the safeguard of people's life. Familiarity with the causes of violence, people's exploitation, poverty's conditions and human rights, as well as of those related

<sup>26</sup> Save the Children, *Education in Emergencies*. op.cit.

<sup>27</sup> A.E. Calò Livnè, *Giù le maschere. Il bene è in ognuno di noi*, Milano, Proedi Editore, 2005.

<sup>28</sup> In the latest years an important scientific research on the problems related to the effects of trauma on people has developed. PTSD (Post Traumatic Stress Disorder) is considered a problematic mostly linked to adults, while for childhood and youth the identification of the problematic and its causes appear more complex. A. Dyregrov, *Supporting Traumatized Children and Teenagers: A Guide to Providing Understanding and Help*, London Jessica Kingsley Publishers, 2010.

<sup>29</sup> Inter-Agency Network for Education Emergencies.

to natural disasters, is needed to guarantee people's survival and social welfare. In other words, a quality education that keeps in mind social and environmental set of problems, at local and global levels, can save the life of many people. People are, in fact, directly and responsibly involved in events, they are committed for a different future and do not remain passive and dependent on events. Situations of violence in many cases lead to submission, generated by fear and incapability to see alternative solutions to their own condition. When a child is in a safe and stimulating learning environment, he has less chance of being sexually and economically exploited or exposed to high risks that can easily affect excluded and/or disadvantaged populations, like in cases of recruiting in terroristic organizations or of participation to organized crime. Knowledge and education acquisition can give general information that reinforce the necessary skills of survival in these war and postwar settings, facing the presence of minefields and of dangers often due to widespread infectious diseases like HIV/AIDS<sup>30</sup>. In these environments, peace education represents an important occasion to support social change, through the review of curricula, the involvement of all interested parts in the resolution of social, environmental, political and economic issues through the creation of different participative forms and a direct investment in the formation of quality educators and teachers. The nature of the interventions needs to be integrated and capable of answering in an holistic way, producing situations of change having the goal of guaranteeing the safeguard and the wellbeing of people, and, at the same time, of creating participative conditions that are rarely present – if not completely absent – in social settings of vulnerability<sup>31</sup>.

Peace education represents an innovative proposal to promote the cultural change in emergency settings, since it can provide assistance to innovative school programs, modify internal processes of instruction, stereotyped by the social hostilities and forms of social exclusion. It can modify curricula, guaranteeing a higher quality education and, through the identification of social, cultural, and economic obstacles, limiting free access of everyone to education, increase and complete the participation of all children to benefit in the school system. It is necessary to always work by involving the entire com-

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> The condition of social vulnerability is characterized by aspects that concern stagnation, tension and the high risk for people's life, sporadic violence, political instability and similar factors, that create ongoing erosion for the growth of communities and their wellbeing. This condition represents a difficult and heavy obstacle to the realization of positive conditions for a pacific coexistence. In front of this situations, interventions of change of whom education and formation are active part and a specific responsibility, have to consider the possibility that this needs to happen from the bottom up, with a conscious involvement of people, as well as through precise political actions, that reveal themselves as weak and incapable of guaranteeing safety and social wellbeing for people. J Mosselson, W. Wheaton, P.J. Frisoli, *Education and Fragility: A synthesis of the Literature*, "Journal of Education for International Development", 4\_1, April 2009.

munity, which is affected by crisis and emergency needs, because it is essential that everyone can understand the opportunity and possibility of building new educational systems to improve life quality of people and communities. This means that intervening in a concrete way for social transformation, through the creation of programs, allowing access to education to previously excluded groups from education, like: girls, differently abled children, indigenous communities, needy and sick people, and young women. The optimistic commitment to education allows to see that crisis can become a chance for change. The use of human resources that can emerge in these settings, helps teaching new competences and values to community members, for example: the importance of school integration and active participation, the necessary conditions for a pacific coexistence, tolerance, human rights, conflict resolutions and respect and conservation of the environment and its diversity<sup>32</sup>.

A rather critic worldwide scenery is the one of children living alone or with families as refugees or asylum-seekers. In many cases, as already showed in emergency interventions, education for refugee children living in transit camps, at the margins of social context of countries, must represent a fundamental component for the protection and safeguard of children's development. The international organization UNHCR<sup>33</sup> is the responsible organism to supervise, in concentration with other local and international partners, the interventions for the realizations of educative situations of quality during the forced stay of children in the camps. Differently from emergency situations, the condition of sufferance of children that live in these conditions, can be present from birth. The first attentions towards this problem began in 1951, following the definition of a specific Convention highlighting these people's issues. The status of refugee requires a precise legislative intervention by countries within the international conventions. It considered a refugee a person that "has escaped from their country" for fear of being persecuted for reasons related to race, religion, nationality, membership to a specific social group or political opinions."<sup>34</sup> Refugees' reality is often characterized by the experience of forced relocation and loss of home and familiar place, besides family and community groups. The fundamental aspects that peace education carries out in this setting address the maintenance of reference with own cultural roots of origin and community identity. The rooting out from their own lands has to be considered with attention and care in educative processes, often more oriented to guarantee the learning setting necessary to acquire knowledge and essential competencies to understand and promote gender equality, pacific coexistence ad relation among different ethnic com-

<sup>32</sup> INEE, *Minimum standard for education: Preparedness, Response, Recovery*, INEE, NY, 2010.

<sup>33</sup> United Nations High Commissioner for Refugees <http://www.unhcr.org>.

<sup>34</sup> Art. 1 Convention relating to the Status of Refugees, 1951.

munities<sup>35</sup>. The condition of refugees, in many cases, makes the possibility for children of regularly attending school, problematic. International interventions and funds allow it, establishing, as an essential goal, that these children can regularly attend primary school, as a fundamental base for any possible knowledge development. In the specific, learning process is oriented to guarantee refugees to live/survive to difficult psychological, social, environmental conditions, having a healthy and productive life. According to the protocols of intervention, this can be reached if besides basic school competencies, children can also be prepared for competencies, allowing a peaceful life, respecting human rights and conflicts roots understanding. The interventions in this context, as those aforementioned, require a primary commitment for teachers' and educators' education, which is able to answer to these needs and to those of children. Teachers' education, although representing a starting point for every education reform undertaking change and innovation tasks, has not gained a priority level, yet, that can assure the success of best humanitarian and social politics. Training and recruitment of these professional profiles is still scarcely monitored and retribution level is very low.

Finally, the development of culture of peace can be seen in a gender perspective. Within this perspective there is, above all, the necessity to understand and change patriarchal and sexist culture. Rooted culture that fosters and justifies continue violent acts against girl-children and women. The war context reinforces and exploits gender stereotypes and exacerbates, even encourages, violence against women. "Changing these circumstances, devising a peace system, and bringing forth a culture of peace requires an authentic partnership between men and women. Such a system would take fully into account the potential and actual roles of women in public policy and peace making as advocated in UNESCO's Statement on Women's Contribution to a Culture of Peace"<sup>36</sup>. This means that education for gender equality is an essential component of education of education for a culture of peace.

### *Bibliography*

- A. E. Calò Livnè, *Giù le maschere. Il bene è in ognuno di noi*, Milano, Proedi Editore, 2005.
- A. Dyregrov, *Supporting Traumatized Children and Teenagers: A Guide to Providing Understanding and Help*, London, Jessica Kinksley Publishers, 2010.
- R. Farnè, *La scuola di Irene. Pace e guerra in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- J. Galtung, *Peace research, education, action*, Copenhagen, Ejiers, 1975.
- J. Galtung, *Essay in peace research*, Copenhagen, Ejiers, 1980.

<sup>35</sup> UNHCR, *Education Strategy*, Geneva, 2012.

<sup>36</sup> B.A. Reardon, *Education for a culture of peace in a gender perspective*, UNESCO, Paris, 2001.

- J. Galtung., *Peace by Peaceful Means. Peace and conflict, Development and Civilization*, Oslo, Sage, 1996.
- J. Galtung, C. Webel, *The handbook of Peace and Conflict Studies*, London, Routledge, 2007.
- I. Harris, M. L. Morrison, *Peace education*, North Carolina, Mc. Farland Company, 2003.
- INEE, *Minimum standard for education: Preparedness, Response, Recovery*, NY, INEE, 2010.
- Y. Iram, *Educating toward a culture of peace, Information*, Age Publishing, USA, 2006.
- Y. Iram, H. Waharman, Z. Gross, *Educating toward a culture of peace*, Michigan, IAP, 2006.
- H. Lofgren, *Peace Education and Human Development*, Graphic System, Malmo, 1995.
- J. Johansen, J. Y. Jones, *Experiments With Peace: A Book Celebrating Peace on Johan Galtung's 80th Birthday*, Oslo, Pambazuca press, 2010.
- M. Montessori, *Educazione e Pace*, Milano, Garzanti, 1970.
- M. Montessori, *Educazione per un nuovo mondo*, Milano, Garzanti, 1991.
- J. Mosselson, W. Wheaton, P. J. Frisoli, *Education and Fragility: A synthesis of the Literature*, "Journal of Education for International Development", 4-1, April 2009.
- G. Salomon, B. Nevo (ed.), *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, London, LEA, 2002.
- Save the Children, *Education in Emergencies: A toolkit for starting and managing a programme*, London, Save the Children UK, 2008.
- M. Sinclair, *Learning to Live Together. Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-two Century*, Geneva, International Bureau of Education, 2004.
- UNESCO, *The Hidden crisis: Armed conflict and education, EFA Global Monitoring Report 2011*, Paris, UNESCO, 2011.
- UNESCO, *Tolerance: the threshold of Peace*, Paris, UNESCO, 1994.
- UNHCR, *Education Strategy*, Geneva, UNHCR, 2012.



# L'egemonia costituente dei Quaderni del carcere di Gramsci

Pietro Maltese

Questo intervento intende affrontare la categoria di egemonia intendendola alla stregua di un dispositivo di costituzione di *mondi* (soggettivi e politici) agente tanto a livello *molare* (nei piani alti del discorso statale) quanto a quello *molecolare* (negli interstizi della comunicazione sociale di norma indagati dalle scienze umane, tra queste la pedagogia). In un'ottica del genere, l'egemonia rappresenta la chiave per il rintracciamento di una *microfisica dei poteri* e nei contesti strutturati della socializzazione delle soggettività (il sistema educativo) e nell'autoformazione della persona sita anche nell'informalità dei mondi di vita – assunti quali territori dove gareggiano *weltanschauungen* concorrenti. Ne verrebbe la presenza, negli scritti carcerari, d'una teoria pedagogica della personalità giocata nella dialettica spaziale del rapporto tra *individuale* e *sociale*?<sup>1</sup> È una delle possibilità immanenti alla declinazione dell'egemonia quale dispositivo costituente di Stato, società, soggettività<sup>2</sup>, quale funzione di significazione, territorializzazione, deterritorializzazione, adatta a striare gli spazi indifferenziati (perché tali essi sono nella moderna cittadinanza giuridica) e dunque a generare subalternità piuttosto che emancipazione<sup>3</sup>.

## Ubiquità

Tra le categorie elaborate durante la reclusione, l'egemonia è probabilmente la più studiata e fraintesa. L'uso e l'abuso politico delle pagine gramsciane, che ha caratterizzato e continua a farlo la letteratura sul sardo, ha, infatti, trovato nell'egemonia un concetto sufficientemente elastico per sperimentare le ermeneutiche più disparate, il cui spettro va da un Gramsci giustapponibile a Zdanov e Stalin ad uno liberale, stretto tra *i due carceri*, materiali ed ideologici, del comunismo e del fascismo. Tra questi estremi, un ventaglio di esegesi non meno bizzarro. Il punto è che la letteratura sul carcerato è stata condizionata dalla sua appartenenza partitica e dal fatto che il depositario materiale

<sup>1</sup> Cfr. D. Ragazzini, *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*, Bergamo, Moretti Honegger, 2002, pp. 16-19.

<sup>2</sup> Cfr. P. D. Thomas, *Gramsci e il primato della politica*, «Critica marxista», 2, 2010.

<sup>3</sup> Cfr. F. Frosini, «Spazio-tempo» e potere alla luce della teoria dell'egemonia, in V. Morfino (a cura di), *Tempora multa*, Milano, Mimesis, 2013 (in corso di stampa).

del suo lascito fosse il Pci. Se quest'ultimo decise di fare di Gramsci la propria guida<sup>4</sup>, a destra e a sinistra del *moderno Principe* una battaglia culturale fu parimenti condotta sul terreno dell'interpretazione degli scritti gramsciani<sup>5</sup>. Sicché l'egemonia è stata assunta talvolta quale sinonimo di dittatura del proletariato, talaltra come possibilità del movimento operaio di muoversi in modi riformistici; è stata vista in continuità con il leninismo e considerata sua filiazione furbescamente e/o intelligentemente contestualizzata, oppure ritenuta un punto di rottura nei confronti del bolscevismo. Egemonia, insomma, tanto quale concetto democratico quanto come modellistica totalitaria.

Ora, l'ipertrofica produzione esegetica sull'egemonia si spiega a partire dalla sua posizione privilegiata. Essa è un centro di irradiazione delle meditazioni gramsciane. L'egemonia investe, determina e dà significato alle note sulla cultura, la politica, l'economia, la filosofia, l'educazione e, in generale, sul funzionamento dello Stato, in specie quello moderno che, in tempi *normali*, si mantiene in vita grazie ad un'equilibrata alchimia di egemonia+forza, consenso+coercizione, direzione+dominio. Per dare una definizione provvisoria: egemonia è sinonimo di consenso e direzione, *mai* solo di dominio<sup>6</sup>. Ne può essere il corollario o il punto d'abbrivio per la sua decostruzione, può fungere da stampella della supremazia di una classe già dominante o costituire l'embrione di un contropotere destrutturante. In entrambi i casi, si dà in termini processuali: un divenire permanentemente costituente di società, Stato, soggettività, che *significa* lo spazio articolando relazioni di potere. Immaginare un'egemonia realizzata una volta per tutte è allora un non-senso. Quand'anche un gruppo sociale riuscisse ad estendere la propria universalità al resto del mondo, non potrebbe permettersi di uscire da una condizione costituente – pena l'arrestarsi della processualità egemonica.

Infine, l'egemonia è, in Gramsci, il viatico per immaginare un progetto alternativo di società non fondato su un trascendentale indipendente dal flusso della storicità, ma inscritto nell'esistente. Basta riflettere sulla declinazione carceraria dell'*estinzione dello Stato*. Il tema è svolto mediante il rinvio alla «società regolata» [Q. 8, p. 764], presentata nelle vesti del «riassorbimento» della società politica in quella civile: massimo di consenso/egemonia, minimo di forza/coercizione. Ossia una situazione in cui gli elementi di stabilizzazione coercitiva di una formazione sociale non oltrepassino un'ineliminabile soglia fisiologica e siano sopravanzati da un consenso partecipe ed attivo. Per Gramsci, infatti, «nel sistema egemonico esiste democrazia tra il gruppo dirigente e» quelli «diretti, nella misura in cui [lo sviluppo dell'economia e quindi] la legislazione [...] favorisce il passaggio [molecolare] dai gruppi dirigenti»

<sup>4</sup> Cfr. F. Chiarotto, *Operazione Gramsci. Alla conquista degli intellettuali nell'Italia del dopoguerra*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

<sup>5</sup> Cfr. G. Liguori, *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche. 1922-2012*, Roma, Editori Riuniti, 2012.

<sup>6</sup> Cfr. D. Ragazzini, *Gramsci: egemonia, industrialismo e formazione umana*, «Scuola e Città», 8-9, 1973.

a quello «diretto» [Q. 8, p. 1056]. La descrizione rimanda ad un sistema di chiuse idrauliche essenzialmente aperto, dove consenso e lotta per il consenso restituiscono una democrazia fondata sull'*educazione come egemonia*<sup>7</sup>.

Ciò detto, sbaglierebbe, lo si sarà compreso, chi volesse vedere in questa categoria *esclusivamente* la strategia del movimento comunista. Egemonia è sia il modo attraverso cui in un Occidente composto da una società civile non *gelatinosa* l'*operaietà* e le classi ad essa alleate potrebbero accedere alla statualità e decostruirne i nessi a mezzo d'una *guerra di posizione*Q, sia il funzionamento *standard* degli apparati preposti alla riproduzione dell'esistente. Si può dire che essa funzioni anche da criterio di ricerca assiologicamente neutro: un «concetto analitico, valido a fini conoscitivi»<sup>8</sup>. Sicché, quando si discute dell'*educazione come egemonia*, si constata *semplicemente* che ogni rapporto educativo, anche quello all'insegna della più radicale spontaneità libertaria, non può fare a meno di *conformare*, ossia di lavorare alla costruzione di una qualche forma di egemonia<sup>9</sup>. Egemonia negli apparati scolastici, ma anche nei luoghi di lavoro – si guardi alle note sull'americanismo, che la piantano lungo le linee di montaggio delle fabbriche taylorizzate. L'egemonia presenta, insomma, una sorta di «*bipolarità metodologica e politica*», finendo per svolgere una «doppia funzione» e per organizzare «un campo duplice: quello di una scienza politica e quello di una “filosofia del marxismo”»<sup>10</sup>. È quindi nel percorso sdrucchiolevole di un'egemonia trasversalmente posizionata nell'intero campo sociale che dobbiamo muoverci.

Lavorando su un'ipotesi di egemonia dispersa, fratta, riscontrabile in ogni area della totalità, perciò facendone il lemma-chiave di una «teoria della comunicazione sociale»<sup>11</sup>, Gramsci offre una raffigurazione *microfisica del potere* tale da relativizzare il nesso egemonia/società civile, tradizionalmente sottolineato dalla letteratura. Per intenderci, sembra acclarato che la società civile costituisca il terreno privilegiato dell'egemonia. Eppure, sebbene spesso nei *Quaderni* essa sia definita «civile» e «sociale» [Q. 12, p. 1519], altre volte è, invece, detta «politica» [Q. 7, p. 915], «economica», «politica e culturale» [Q. 8, p. 1049], sorta dal terreno della produzione. Ad esempio, nel Q. 12 pare risiedere nella società civile. Gramsci allude a «due grandi “piani” superstrutturali [...] della “società civile” [...] e della “società politica o Stato”» corrispondenti «alla funzione di “egemonia”» e a quella «di “dominio diretto” [...] che si esprime nello Stato e nel governo “giuridico”» [Q. 12, pp. 1518-1519]. Sennonché,

<sup>7</sup> Cfr. A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

<sup>8</sup> Cfr. V. Gerratana, *Gramsci. Problemi di metodo*, Roma, Editori Riuniti, 1997, p. 123.

<sup>9</sup> Cfr. M. A. Manacorda, *Dogmatismo dinamico nel pensiero di Gramsci*, «Riforma della Scuola», 4, 1962.

<sup>10</sup> Ch. Buci-Glucksmann, *Gramsci e lo Stato. Per una teoria materialistica della filosofia*, tr. it. Roma, Editori Riuniti, 1976 (1975), p. 138.

<sup>11</sup> Cfr. A. Broccoli, *op. cit.* Su Broccoli cfr. F. Mattei, *Su una critica della ragione pedagogica. Studio su Angelo Broccoli*, Roma, Anicia, 1993.

nella stessa nota, agli intellettuali è dato il compito pedagogico di cementare l'«egemonia sociale e del governo». Cementare, non fondare, giacché i gruppi dominanti godrebbero già di un «consenso “spontaneo”» nato «dal prestigio [...] derivante [...] dalla [...] posizione e dalla [...] funzione» nella «produzione» [Q. 12, p. 1519], a questo punto la vera fonte dell'egemonia. Capita poi di riscontare un'egemonia direttamente statale-giudiziaria. Discettando della *divisione dei poteri*, Gramsci rubrica esecutivo, legislativo e giudiziario tra gli «organi dell'egemonia politica» [Q. 6, p. 752]. Infine, nelle note industrialiste, «l'egemonia nasce dalla fabbrica e non ha bisogno per esercitarsi che di una quantità minima di intermediari professionali della politica e dell'ideologia» [Q. 22, p. 2146]. In tal caso non abita né la società civile né quella politica.

Queste dislocazioni eccentriche vanno viste quali oscillazioni? Oppure possiamo scorgervi l'«*onnipresenza*» di un *tema-concetto* che, disseminandosi, attraversa ogni anfratto della totalità sociale? Le occorrenze mostrano una predominanza del legame egemonia-società civile anche in ragione dell'istituzione, in quest'ultima, di apparati come il sistema dell'istruzione. Tuttavia, è la totalità delle dimensioni discorsive della comunicazione sociale a costituire nessi direttivi ed a determinare processi pedagogici di soggettivazione. Dovremmo perciò sbarazzarci della «vulgata» per cui «l'egemonia sta alla sovrastruttura come la critica dell'economia politica sta alla base»<sup>12</sup>. Fuori da ogni schematismo inadatto a cogliere la complessità della problematica *molecolare* posta nei *Quaderni*, dobbiamo accogliere la feconda «ubiquità» dell'egemonia, che non è concetto esclusivamente sovrastrutturale perché agente anche nella società civile<sup>13</sup>. Per non dire che l'accettazione del posizionamento sovrastrutturale di essa non può ignorare che la dialettica base/suprastruttura nel corso della scrittura carceraria è progressivamente messa in discussione, fino ad esser quasi abbandonata, o comunque a farsi residuale<sup>14</sup>.

### *Guerre di posizione*

«In politica», scrive Gramsci, la «guerra di posizione [...] è il concetto di egemonia». [Q. 8, pp. 972-973]. Si tratta di un'affermazione ritagliata sulla «struttura [...] delle democrazie moderne», in cui le architetture «statali» così come il «complesso di associazioni nella vita civile» rappresentano l'equivalente militare delle «trincee». Il che conduce a porre in ombra il fattore «movimento» tipico di una «rivoluzione permanente» [Q. 13, pp. 1566-1567]. Imprescindibile, in tal senso, una nota in cui si legge che Lenin avrebbe «compreso» la necessità di «un mutamento dalla guerra manovrata», cioè

<sup>12</sup> Cfr. F. Frosini, *Egemonia*, relazione presentata il 7/12/2012 alla LUM (Libera Università Metropolitana) di Roma.

<sup>13</sup> A. Burgio, *Per Gramsci. Crisi e potenza del moderno*, Roma, DeriveApprodi, 2007, pp. 124-132.

<sup>14</sup> Cfr. G. Cospito, *Struttura-superstruttura*, in F. Frosini-G. Liguori (a cura di), *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei Quaderni del carcere*, Roma, Carocci, 2004.

«frontale», «applicata vittoriosamente in Oriente [...], alla guerra di posizione [,] la sola possibile in Occidente», dove non vanno trascurate le «trince[e]» e le «fortezze rappresentat[e] dagli elementi di società civile». In generale, annota Gramsci, «in Oriente lo Stato era tutto, la società civile [...] primordiale e gelatinosa; nell'Occidente [...] lo Stato era [...] una trincea avanzata, dietro cui stava una robusta catena di fortezze e di casematte» [Q. 7, pp. 866-867]. Era tale catena a dover esser conquistata più che spezzata. Siccome «le superstrutture della società civile sono come il sistema delle trincee nella guerra moderna», deve passare in secondo ordine il fattore «della rapidità, del tempo accelerato, della marcia progressiva definitiva» [Q. 13, pp. 1615-1616].

Coinvolgendo il tema della guerra di posizione, la questione-egemonia si presenta anche quale riflessione sulle strategie del movimento operaio. È su questo terreno che si fanno frequenti i richiami a Lenin. Questi diventa colui il quale, sperando il momento dell'«egemonia realizzata» [Q. 7, p. 882], pregna di un «valore gnoseologico», ha parimenti esperito un progresso filosofico [Q. 10, pp. 1249-1250] e prodotto un «avvenimento “metafisico”» [Q. 7, p. 886]. «In opposizione alle [...] tendenze “economistiche”», egli avrebbe «rivalutato il fronte di lotta culturale» [Q. 10, p. 1235]. Inverando una nuova egemonia, perciò «un nuovo terreno ideologico», del resto, si determina «una riforma delle coscienze e dei metodi di conoscenza» [Q. 10, p. 1250]. Insomma, un Lenin teorico dell'egemonia in quanto suo costruttore.

Ora, già nel marxismo russo di fine '800 il concetto di egemonia aveva una certa circolazione e stava ad indicare un cambio di rotta dalla «lotta economica contro il padronato» a quella «politica contro lo zarismo». Non si trattava tanto della problematica della preminenza del momento strutturale o di quello sovrastrutturale, dunque dei possibili scivoloni nel determinismo meccanicistico o nell'idealismo volontaristico, quanto di definire l'esperienza politica a partire dall'abbandono di una prospettiva corporativa<sup>15</sup>. Negli sviluppi del suo uso, il lemma andò viepiù designando un'opzione adeguata nell'ambito di una rivoluzione borghese, oscillando dalla caratterizzazione di direzione politica a quella di direzione etico-culturale. Con Lenin, grosso modo dal *Che fare?*, l'egemonia, pure non esplicitamente nominata, si dà come lo strumento per il cui tramite una classe può farsi tale, superando la primitiva fase di corporazione. La posta in gioco è sia tattico-strategica sia pedagogica, investendo i processi di soggettivazione. Per Lenin, abbandonare la ristrettezza economico-corporativa significa farsi una coscienza in grado di reagire non solo ad un'oppressione direttamente subita, ma a qualsiasi sopruso inflitto a chicchessia. Così, l'operaietà si dimostra egemone e sul piano della direzione politica e su quello etico. È stato scritto, a tal proposito, di un approccio «sovraclassista», la cui sintesi cristallina si troverebbe nelle *Due tattiche della socialdemocrazia nella rivoluzione democratica* (1905), laddove, nell'elaborazione dell'al-

<sup>15</sup> Cfr. P. Anderson, *Ambiguità di Gramsci*, tr. it. Roma-Bari, Laterza, 1978 (1977), pp. 22-30.

*leanza popolare* operai-contadini, l'egemonia si mostra in primo luogo nel suo significato di «direzione politica»<sup>16</sup>, con i soggetti della coalizione «di pari rango e di pari rilevanza»<sup>17</sup>.

Nella fase successiva all'Ottobre, la centralità dell'egemonia sembra venir meno. Tuttavia, la categoria continua a mantenere un peso, dandosi quale alternativa delle forme statali liberali, nonché quale traiettoria politico-culturale dell'avanguardia operaia guidata dal partito. All'indomani della rivoluzione, questo registrava frettolosamente la supremazia del proletariato sulle altre classi, declinando la collaborazione con le masse contadine in modi dirigitici. Nato dall'esigenza di uscire dall'economicismo, il punto di vista egemonico successivamente alla presa del Palazzo d'Inverno continua, quindi, ad essere all'opera; tant'è che non si attenua, anzi si inspessisce, la prospettiva dell'auto-disciplina operaia e della relativa necessità di sopportare duri sacrifici per senso di responsabilità e per superare il corporativismo. Certo è che l'egemonia post-rivoluzionaria presentasse più elementi di coercizione che di consenso. Nondimeno, come ha sottolineato Frosini, negli ultimi scritti di Lenin sulla NEP sono presenti elementi che spiegherebbero le note sull'«egemonia realizzata» o sulla rivalutazione, da parte del russo, del «fronte di lotta culturale». In quei testi, è riconosciuta l'«indispensabilità dell'«elevamento culturale» di massa», dalla lotta per l'istruzione alla «liquidazione dell'analfabetismo»<sup>18</sup>. In sostanza, «la cultura, in quanto terreno e parte in causa» nei conflitti «tra egemonie, diventa [...] il luogo in cui si decide il destino [...] dello Stato sovietico»<sup>19</sup>. Attenzione però, «la centralità della cultura» ed il rinvio ad una soluzione pedagogica non sono, banalmente, segnali di «una lotta più democratica, ma [...] più pervasiva»<sup>20</sup>, adeguata ad un sociale bisognoso di riattualizzare permanentemente, nel ginepraio del moderno *politeismo dei valori*, il legame fra *norme e fatti*<sup>21</sup>. Il rapporto egemonia gramsciana/NEP infine si rafforza ulteriormente se si considera che la «traduzione politica»<sup>22</sup> del nuovo indirizzo economico era la strategia del fronte unico – poi soppiantata dai teoremi sul socialfascismo cui in carcere Gramsci s'opporrà, riproponendo le parole d'ordine dei primi anni '20.

<sup>16</sup> Cfr. A. Di Biagio, *Egemonia leninista, egemonia gramsciana*, in F. Giasi (a cura di), *Gramsci nel suo tempo*, vol. I, Roma, Carocci, 2008, pp. 382-387.

<sup>17</sup> G. Vacca, *Dall'«egemonia del proletariato» alla «egemonia civile». Il concetto di egemonia negli scritti di Gramsci fra il 1926 e il 1935*, in A. D'Orsi (a cura di), *Egemonie*, Napoli, Dante & Decartes, 2008, p. 80.

<sup>18</sup> V. I. Lenin, *La nuova politica economica e i compiti dei centri di educazione politica*, rapporto al II Congresso panrusso dei Centri di Educazione Politica (17/10/1921) poi in Id., *La costruzione del socialismo*, tr. it. Roma, Ed. di Rinascita, 1956, pp. 197-198.

<sup>19</sup> F. Frosini, *Gramsci e la filosofia. Saggio sui Quaderni del carcere*, Roma, Carocci, 2003, pp. 96-97.

<sup>20</sup> Id., *Egemonia*, cit.

<sup>21</sup> Cfr. J. Habermas, *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, tr. it. Milano, Guerini e Associati, 1996 (1992).

<sup>22</sup> F. Frosini, *Gramsci e la filosofia*, cit., pp. 96-97.

Pertanto, il sardo coglie nel segno quando fa appello a «Ilici» per giustificare il passaggio alla guerra di posizione. Nel discorso del 1° luglio del '21 al congresso del Comintern, Lenin aveva, infatti, sostenuto l'esigenza, in Occidente, di elaborare una strategia *posizionale* [Q. 7, p. 866] e foraggiato la «tattica del fronte unico» [Q., *Apparato critico*, nt. 5, pp. 2753-2754], auspicando un'azione attrattiva della classe operaia sulla contadina. Si confermano, così, due caratteri dell'egemonia-strategia della guerra di posizione: 1) l'importanza di dirigere altre forze subalterne, 2) a patto di superare gli interessi corporativi. Scrive Gramsci: «la supremazia [...] si manifesta [...] come “dominio” e come “direzione intellettuale e morale”. Un gruppo [...] è dominante» degli «avversari [...] dirigente» di quelli «affini» [Q. 19, p. 2010]. Il «potere di classe» qui è tanto poco «puro consenso ideologico», quanto poco «pura forza»<sup>23</sup>. Non vi sono elementi *limpidamente* interclassisti, e ciò poiché più che di interclassismo, l'opzione dell'egemonia vive della e nella polemica, si diceva, contro l'economicismo, autentica leva del salto qualitativo dal corporativo all'etico-politico: da una fase in cui il conflitto è giocato nell'immediatezza dei micro-interessi, ad una in cui il gruppo dirigente riesce a farsi carico delle istanze di quelli alleati e/o attraibili nella sua orbita espansiva. «Il fatto dell'egemonia», avverte Gramsci, «presuppone [...] che [...] il gruppo dirigente» sopporti «sacrifici di ordine economico-corporativo». Non tali, però, da giustificare misure che rimandino all'infinito il nodo dell'emancipazione – per lo meno ove si sia condotto un discorso orientato all'uscita dalla subalternità. «Sacrifici e [...] compromesso non possono riguardare l'essenziale, [...] se l'egemonia è etico politica, [...] non può non avere il suo fondamento nella funzione decisiva che il gruppo dirigente esercita nel nucleo decisivo dell'attività economica» [Q. 13, p. 1591]. Rispetto ai precedenti russi, l'egemonia gramsciana sembrerebbe accentuare tratti culturalistici, lo si è visto, non assenti in Lenin. Tuttavia, essa è radicata nel divenire costituente delle forze produttive, politiche perché produttive. La loro produttività politica è esplicitata in un passaggio pregno di motivi pedagogici e definito *catarsi*: «dal momento meramente economico» a quello «etico-politico, cioè l'elaborazione superiore della struttura in superstruttura nella coscienza degli uomini». Ciò che significa pure passaggio costituente «dalla “necessità alla libertà”»; sicché, «la struttura da forza esteriore che schiaccia l'uomo, lo assimila a sé, lo rende passivo, si trasforma in mezzo di libertà» [Q. 10, p. 1244].

Riassumendo, nel divenire del discorso politico si può individuare un primo momento «legato alla struttura [...]». Sulla base dello «sviluppo delle forze materiali di produzione avvengono i diversi raggruppamenti sociali, ognuno di essi rappresentando una funzione [...] nella produzione». Segue un secondo *step* a sua volta «scisso» in differenti gradi: è la fase del «“rapporto delle forze” politiche». Qui il primordiale movimento di «autocoscienza» consiste nel sentimento di «unità [...] del gruppo professionale, ma non ancora del raggruppamento sociale». Anche la stazione successiva della «coscienza della solidarietà

<sup>23</sup> G. Bonomi, *Partito e rivoluzione in Gramsci*, Milano, Feltrinelli, 1973, p. 37.

d'interessi tra [...] i membri del raggruppamento sociale» sta dentro al «campo puramente economico». Solo in un terzo stadio si giunge alla consapevolezza «che i propri interessi [...] possono [...] divenire gli interessi di altri raggruppamenti subordinati». È a questo punto che entra in gioco l'egemonia quale *climax* costituente: le ideologie collidono, contrastano, fanno presa, si scontrano «fino a che una sola di esse, o [...] una sola combinazione di esse, tende a prevalere, [...] a diffondersi, [...] determinando [...] l'unità economica e politica» e quella «intellettuale e morale, su un piano [...] universale, di egemonia» [Q. 1, pp. 457-458]. I caratteri di questo movimento sono universalmente espansivi poiché esso coinvolge il gruppo dirigente al pari degli altri elementi del blocco storico-sociale su cui è esercitata la direzione, dando vita a combinazioni costituenti non afferrabili in un'istantanea fotografica [Q. 13, pp. 1594-1595]. Infine il momento militare, sì decisivo, ma solo in quanto abbiano avuto luogo quelli precedenti. A primo acchito, la sequenza sembrerebbe essere dall'economico-corporativo al sociale, dal sociale al politico fino al militare. Ogni punto della serie completerebbe, perfezionerebbe e supererebbe quello precedente. Sennonché, neanche nella fase economico-corporativa è lecito sostenere l'assenza di politica, caso mai la mancanza dell'iniziativa del subalterno a fronte dell'esercizio egemone del dominante. Come ha spiegato Frosini, «l'organizzazione di un'egemonia da parte di un gruppo [...] corrisponderà [...] alla "disgregazione" di un altro o di altri, in quanto assorbire» o attrarre vuol dire privare dell'autonoma capacità di iniziativa, per lo meno momentaneamente. Significa sottrarre soggettività, veicolare egemonicamente una soggettivazione oggettivante. Per questo, il momento economico-corporativo non può dirsi «pre-politico». Quello che «dalla parte» dei subalterni «è disgregazione [...] dalla parte» dei dominanti «è [...] egemonia realizzata [...]. Non è», allora, «il "rapporto delle forze" a passare dal sociale, al politico, al militare, ma [...] l'unificazione [...] della classe subalterna che [...] rimette [...] in questione la natura dell'egemonia». Ciò permette di articolare un'ipotesi di crisi priva di tratti deterministici, inducendo a considerare i momenti di stabilità come «*fasi in cui i rapporti di forze sono completamente sbilanciati, in cui un'egemonia fa pienamente "presa" su tutta la società*»<sup>24</sup>. La crisi non è un collasso interamente deducibile da una congiuntura economica estremamente problematica, bensì una condizione permanente, che l'espansione dell'egemonia dei subalterni rende palese. La crisi non è neppure riconducibile ad una ciclicità prevedibile. Può come non può essere accesa. Non è la temporalità storica in astratto a dirci qualcosa sulla possibilità dell'innesco della crisi, ma l'innesco della crisi a definire il tempo. È il politico-egemonia a rivelare la verità delle cose, *sempre qui e adesso*. Nello schema è esclusa una scissione politica/verità svelante la presenza di un'essenza negata e di un originario che tocca ad un soggetto altrettanto originario far riemergere una volta tolta di mezzo la falsa totalità responsabile della rimozione.

<sup>24</sup> F. Frosini, *Da Gramsci a Marx. Ideologia, verità e politica*, Roma, DeriveApprodi, 2009, pp. 110-114.

*Egemonia e forma-Stato*

La polivalenza dell'egemonia ne fa tanto una strategia d'azione storicamente determinata e per principio mutevole, quanto il criterio d'analisi del potere statale borghese. Rispetto agli scritti precarcerari, assistiamo ad un «duplice slittamento-arricchimento – dall'egemonia del proletariato all'egemonia della borghesia e dalla costituzione di classe alla problematica dello Stato». Quindi «il concetto di egemonia e tutti i concetti che lo precisano [...] aprono una ricerca sui modi di integrazione sociale [...] di un gruppo, di un partito, di una società»<sup>25</sup>. Ciò approfondisce l'analisi marxista dello Stato, consegnandocene una versione allargata: «Stato è tutto il complesso di attività [...] con cui la classe dirigente giustifica e mantiene il suo dominio» ottenendo «il consenso attivo dei governati» [Q. 15, p. 1765]. Stato, pertanto, non più o non solo detentore del *monopolio legale della violenza*. Stato anche come complesso di trincee, fortezze, casematte, veicolo di diffusione di ideologia, organizzatore di apparati egemonici. Stato, inoltre, che interviene nel gioco economico in ragione dell'impossibilità di separare politica e mercato. E per spiegare come «nella nozione generale di Stato» entrino elementi riconducibili a quella «di società civile», Gramsci scrive: «Stato= società politica+ società civile, cioè egemonia corazzata di coercizione» [Q. 6, pp. 763-764]. In quanto combinazione di società civile e politica, per Stato «deve intendersi oltre all'apparato governativo» vero e proprio «anche l'apparato “privato” di egemonia o società civile» [Q. 6, p. 801]. Usando l'espressione società civile in senso hegeliano, il sardo appone l'aggettivo «privato» per registrare la vita dei partiti, delle organizzazioni, dei sindacati, delle corporazioni – organismi indubbiamente implicati in funzioni egemonico-educative [Q. 1, pp. 56-57]. Stato, quindi, «nel suo significato integrale: dittatura+egemonia» [Q. 6, pp.810-811], poiché una dimensione statale stabile deve esercitare l'egemonia e proteggersi per mezzo della forza. «L'esercizio “normale” dell'egemonia [...] è caratterizzato dalla combinazione» di «forza e [...] consenso che si equilibrano variamente, [...] cercando di ottenere che la forza appaia appoggiata sul consenso». Solo nei periodi critici, allorquando subentrano *crisi organiche*, «l'apparato egemonico si sgretola e l'esercizio dell'egemonia diviene [...] difficile e aleatorio» [Q. 13, p. 1638].

Ora, l'arricchimento della concezione dello Stato ha un referente importante nel «Centrauro machiavellico», nitida rappresentazione della natura «ferina ed umana» del potere, del suo essere un'unione di «autorità» ed «egemonia» [Q. 13, p. 1576]. E si può sostenere che se il fiorentino aveva sottolineato soprattutto il momento della forza, Gramsci abbia lavorato particolarmente (ma non esclusivamente) su quello del consenso. Ne viene che *Quaderni e Principe* siano «specchi deformanti, l'uno dell'altro» e tra i due testi vi sia «un'arcana corrispondenza inversa»? Se è plausibile la derivazione machia-

<sup>25</sup> Ch. Buci-Glucksmann, *op. cit.*, pp. 63-64 e p. 75.

velliana dello «schema dualistico» della forma-Stato<sup>26</sup>, i due casi più significativi di sbilanciamento verso l'uno o l'altro corno della statualità presenti a Gramsci sono Croce e Gentile. Come si legge nei *Quaderni*, Gentile esaspera il momento dello Stato-governo; Croce compie l'errore inverso e ipostatizza quello dell'egemonia. Gentile riconosce «come “storia” ciò che per il Croce è antistoria». Per il filosofo siciliano, «la storia è tutta storia dello Stato; per il Croce è [...] “etico-politica”, cioè il Croce vuole mantenere una distinzione tra società civile e [...] politica, tra egemonia e dittatura».

Nel Gentile di Gramsci, «egemonia e dittatura sono indistinguibili, la forza è consenso senz'altro» [Q, 6, p. 691]. Apparentemente meno *tranchant* il giudizio su Croce. Di questi il prigioniero apprezza il «valore strumentale» del pensiero, e ciò in quanto il filosofo campano avrebbe posto l'accento sui «fatti di cultura [...] nello sviluppo della storia, [...] sul momento dell'egemonia e del consenso». È un riconoscimento di non poco conto se si pensa «che contemporaneamente», anche Lenin lavorava in questa direzione, elaborando «la dottrina dell'egemonia come complemento della teoria dello Stato-forza» [Q, 10, p. 1235] e che la gramsciana filosofia della praxis parimenti rivendica l'«egemonia come essenziale nella sua concezione statale» [Q, 10, p. 1224]. Ciò detto, la rivalutazione di Croce non copre i limiti della sua teoresi e della sua storiografia, legati all'omissione dei «momenti [...] della lotta» [Q, 10, p. 1316] ed alla sterilizzazione della durezza immanente alla transizione da un sistema politico ad un altro, «placidamente» ridotta all'«espansione culturale» [Q, 10, p. 1227]. Storia etico-politica significa «storia dell'aspetto “egemonia” nello Stato», perciò anche storia della funzione intellettuale [Q, 8, p. 1084]. Ciononostante, essa finisce per rivelarsi «una ipostasi arbitraria e meccanica [...] dell'egemonia» [Q, 10, p. 1222], giacché la crociana «storia della libertà» esporrebbe una «presentazione polemica di filosofemi» che semplicemente «non è storia» [Q, 10, pp. 1238-1239]. Storia è altro: dialettica tra rapporti di forze talvolta sfocianti in crisi organiche che accadono quando l'equilibrio consenso/forza salta per aria. E d'altronde mai si tratta *stricto sensu* di un equilibrio, giacché egemonia è «fusione reale di subordinazione e liberazione»<sup>27</sup>, con una classe che detiene un di più rispetto ad un'altra. In una nota dedicata ai «periodi di crisi organica» si allude ad una «crisi di egemonia della classe dirigente, che avviene o perché» questa «ha fallito in qualche [...] impresa [...] per cui ha domandato [...] il consenso [...] o perché vaste masse [...] sono passate [...] dalla passività [...] a una certa attività [...]. Si parla», in questi casi, «di “crisi di autorità” e ciò [...] è la crisi di egemonia, o crisi dello Stato» [Q, 13, p. 1602-1603]. Parimenti, lo squilibrio della combinazione consenso/forza e l'attivazione del motivo egemonico da parte dei subalterni, sembrerebbero essere le chiavi per decifrare l'89 francese. Lì, «la rottura [...] non avvenne per cause meccaniche immediate di immiserimento [...], ma [...] nel quadro di conflitti

<sup>26</sup> P. Anderson, *op. cit.*, p. 90.

<sup>27</sup> F. Frosini, *Da Gramsci a Marx*, cit., p. 118.

superiori al mondo economico immediato, connessi al “prestigio” di classe» [Q. 13, p. 1587], ossia all'egemonia<sup>28</sup>. Certo, Gramsci non sottovaluta il motivo economico, solo ricorda che senza il passaggio da un momento all'altro dei rapporti tra le forze, il dato strutturale resta inerme oggettività e la «situazione [...] inoperosa» [Q. 13, p. 1588].

In sintesi, le crisi, i rapporti di forze tra i gruppi, le combinazioni dell'equilibrio statale, si spiegano a partire dal criterio dell'egemonia, ossia sulla base di un dispositivo di organizzazione (nel caso statale) e riorganizzazione (controegemonia dei subalterni) di «una rete di disequaglianze». Si tratta dei «limiti» di questa nozione: il progetto egemonico mira all'«equilibrio ottimale tra forza e consenso» al fine di conseguire «il massimo possibile di collaborazione [...] delle forze dominate al progetto [...] dominante». Resta lo spostamento dell'equilibrio a favore di qualcuno ed a discapito di altri. Per questo egemonia è appunto *costruzione o ricostruzione di una rete di disequaglianze* dove la forza decostruita e disgregata non può partecipare quale soggettività pienamente attiva al progetto. L'universalità è, cioè, «fittizia» e si potrebbe dire l'egemonia una scienza della parzialità? Ma tale non potrebbe non essere una scienza della politica. In quanto scienza della parzialità, la «costruzione dell'egemonia è la costituzione a “soggettività” di una forza»<sup>29</sup> potenzialmente unificante e pur tuttavia sempre di parte. Cionondimeno, «la parzialità dell'universale egemonico [...] nella propria parzializzazione» costituente «non cessa di sollecitare la formazione di un'universalità», richiedendo «il consenso attivo di tutti»<sup>30</sup>. Così, il nodo politico si traduce in quello pedagogico dei processi di soggettivazione. Questi ultimi si svolgono in un alveo parzializzante, sebbene il formatore/dirigente si presenti all'insegna dell'universalità.

### *Egemonia e soggettivazioni*

Scrive Gramsci: «ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico». Vale a dire che il cuore procedurale della relazione pedagogica – sempre striata dall'azione conformante, più o meno *dinamica*, del maestro – consiste nella reciprocità attiva e biunivoca tra chi insegna e chi apprende: «ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro». Sarebbe, però, un errore circoscrivere tale dinamica al solo spazio delle aule scolastiche. «Questo rapporto esiste», infatti, «in tutta la società [...] e per ogni individuo rispetto ad altri [...], tra ceti intellettuali e non [...], tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti» [Q. 10, p. 1331]. Il passo apre un orizzonte di senso difficilmente sintetizzabile. Innanzitutto, le coppie tra cui si svolge il rapporto pedagogico appaiono

<sup>28</sup> Cfr. F. Lo Piparo, *Lingua intellettuali egemonia in Gramsci*, Roma-Bari, Laterza, 1979.

<sup>29</sup> F. Frosini, *Da Gramsci a Marx*, cit., pp. 118-119.

<sup>30</sup> Id., *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, Roma, Carocci, 2010, pp. 25-26.

contrassegnate da *setting* comunicativi niente affatto orizzontali. Non abbiamo una *situazione linguistica ideale* dove si possiedono le medesime capacità e competenze. Eppure, l'*incipit* del ragionamento allude all'apprendimento reciproco maestro/scolaro. Il riferimento specifico è alle teorie dell'attivismo, ovvero l'«impostazione moderna della dottrina e della pratica pedagogica». Si tratta di modelli sovente osteggiati nei *Quaderni* come nelle *Lettere* sull'educazione dei figli<sup>31</sup>, qui presi in considerazione in quanto metafora di un «rapporto attivo» tra il soggetto «e l'ambiente culturale che egli vuole modificare» e «che retroagisce» su di lui, «costringendolo a una continua autocritica» e perciò funzionando «da maestro». Non si può non pensare alla terza *Tesi su Feuerbach*, in cui è tematizzata l'educazione dell'educatore a mezzo della modificazione dell'ambiente. In essa sono indirettamente chiariti gli squilibri posizionali tra le coppie dirigenti/diretti, élites/seguaci, etc. come localizzazioni dialettiche sottoposte ad un potenziale meccanismo emancipativo consustanziale al dispositivo dell'universalità (parziale) dell'educazione come egemonia. Ma c'è dell'altro: verso la fine della nota Gramsci allude ad un «filosofo» correttamente «convinto che la sua personalità non si limiti al proprio individuo fisico, ma» sia «un rapporto sociale attivo di modificazione dell'ambiente culturale». Qualora questo singolo decidesse di accontentarsi d'esser «“soggettivamente” libero, cioè astrattamente libero», taglierebbe i ponti con la praxis dove «solo si realizza la libertà di pensiero». Questa «unità-attiva» di pensiero ed azione, «scienza e vita» sarebbe, infine, equiparabile ad un *setting* egemonico-pedagogico, «un rapporto maestro-scolaro, filosofo-ambiente culturale in cui operare» e «da cui trarre i problemi [...] da impostare e risolvere». Alla resa dei conti, il processo di modificazione attiva dell'ambiente educatore sintetizza «il rapporto filosofia-storia» [Q. 10, p. 1332]. Con questa nota, non solo il carcerato traccia per le discipline pedagogiche un sentiero inedito, che potrebbe condurle a riconfigurarsi come *teorie della comunicazione sociale* consapevoli delle corrispondenze profonde di potere e sapere, ma *dissemina molecolarmente* la tematica egemonica. Lo si è detto, l'egemonia è ubiquitaria, estendendosi in ogni area del sociale nella quale emergano discorsi. Mai egemonia è, altresì, esclusivamente restringibile al dominio. Prova ne è la sua equiparazione alla pratica pedagogica, la quale attiva nei discenti la possibilità di rispondere con un sì o con un no alle *proposte di coinvolgimento pratico* poste dal maestro. Questi non può rinunciare a mutare/conformare l'ambiente-blocco storico del discente, pena la perdita della prassi, surrogata dalla comunicazione riproduttiva del sempre uguale. Per dirla con Broccoli: due blocchi storici, maestro e discente, uno per il momento dirigente l'altro per il momento diretto, si confrontano sul terreno dell'egemonia-pedagogia. Alla fine, entrambi saranno stati modificati.

<sup>31</sup> Cfr. D. Martinez, *Antonio Gramsci e la critica dello spontaneismo educativo*, «StudiCulturali.it», 1, 2012.

Nel complesso, l'equiparazione del rapporto pedagogico a quello egemonico è la cifra della presenza di una teoria della soggettivazione all'interno del ragionamento sull'egemonia. Ancora più esplicita in questo senso è una nota del Q. 8, ripresa ed ampliata nel Q. 11. In entrambi i testi, lo schema usato per determinare le fasi della formazione dell'autocoscienza ricalca la serie relativa ai diversi gradi dei rapporti di forze. La contraddizione coadiuvante il salto da una fase ad un'altra è collocata all'interno della coscienza soggettiva e l'egemonia diviene strumento di (auto)formazione individuale. Nella prima stesura, l'esplosione del rapporto egemonia-soggettivazione muove dalla problematica dell'«*unità della teoria e della pratica*». Gramsci inizia col descrivere la situazione del «lavoratore medio», il quale non possiede «chiara coscienza teorica di questo suo operare-conoscere il mondo». Anzi, la prima «può essere "storicamente" in contrasto» col secondo. Come se, dunque, fosse in atto un'interna scissione tra teoria e pratica, specchio della disgregazione inflitta ai subalterni nonché della crisi moderna del soggetto. Così, questi si troverà ad avere «due coscienze teoriche, una implicita nel suo operare e che realmente lo unisce a tutti i suoi collaboratori nella trasformazione pratica del mondo, e una "esplicita", superficiale, [...] ereditat[a] dal passato». Folklore, senso comune, obsolescenza dell'involucro dei rapporti di produzione a seguito della socializzazione delle forze produttive, determinerebbero una coscienza esplicita storicamente disorganica, non permettendo alla «posizione pratico-teorica» del soggetto di farsi «politica». È una «questione di "egemonia"», conclude Gramsci. Ed è da questo punto in poi che il prigioniero svolge sul piano soggettivo le sequenze già viste all'opera nella problematizzazione dei rapporti tra le forze: «la coscienza di essere parte della forza egemonica [...] è la prima fase di una ulteriore [...] autocoscienza». Autocoscienza qui declinata quale sintesi unitaria e dialettica di teoria e pratica. Come il passaggio dall'economico-corporativo alle differenti fasi del politico è frutto di sforzi tesi ad imprimere un senso all'oggettivo scorrere della necessità, così l'«unificazione della teoria e della pratica» è un primo movimento egemonico per il raggiungimento dell'autocoscienza piena. Non si tratta di «un dato di fatto meccanico, ma» di «un divenire storico» [Q. 8, pp. 1041-1042], costituente, pedagogicamente inventato, ad esempio, nella lotta contro il folklore del discente.

Nella seconda stesura, Gramsci accentua il nesso egemonia-soggettivazione. «L'uomo attivo di massa» sostituisce il lavoratore medio privo della «coscienza teorica del suo operare». Ciò costituisce una prima, essenziale, contraddizione, giacché il suo «operare» è già «un conoscere il mondo in quanto lo trasforma». La conoscenza, scriveva del resto Marx nelle *Tesi*, è esperibile unicamente sul piano della prassi trasformativa, sì modificazione del materiale inorganico funzionale alla riproduzione della vita, ma svolta entro rapporti di produzione umani. Rispetto al testo A, Gramsci si sofferma più approfonditamente sulle conseguenze della contraddizione attanagliante le soggettività: «essa», infatti, «influisce nella condotta morale, nell'indirizzo della volontà». Può addirittura neutralizzare le occasioni dell'azione, della decisione, della scelta, rendendole non solo ineffettuali, ma impossibili: è la *riduzione*

*ad oggetti di egemonia* a provocare la paralisi. La coscienza contraddittoria, conseguenza della potenza egemonica del dominante, finisce, cioè, per disattivare la possibilità di fare scattare il discorso emancipativo, depotenziando ogni opzione pedagogica rivolta al cambiamento. Nel conflitto tra egemonie, quella dei dominanti ha proprio l'obiettivo di impedire che tra i subalterni vengano elaborate strategie dis-assoggettanti. Il risultato è «uno stato di passività morale». Attivando percorsi contro-egemonici, diviene, al contrario, possibile giungere alla «comprensione critica di se stessi» – in un singolare connubio tra dimensione pubblica della politica e dimensione coscienziale del sé, tra problema politico e problema pedagogico. La «lotta di "egemonie" [...] prima nel campo dell'etica, poi della politica, per giungere a una elaborazione superiore della propria concezione del reale» [Q. 11, p. 1385] è ciò che fa la differenza. Naturalmente, presupposto di tutto ciò è sapere da che parte si sta. Dipende dal faticoso divenire costituente di un'autocoscienza in grado di cogliersi nella parzialità della propria condizione nel campo economico; capace di elevare questa parzialità sì da proporla come universalità, come discorso che pretende il consenso di tutti, fino a giungere ad una determinazione consapevole della propria personalità.

Se c'è una *teoria della personalità* in Gramsci, se nel cuore della filosofia della praxis cova un *personalismo materialista* tale da porre una significativa distinzione tra «*persona*» e «*individuo*», la prima contenuta nel secondo, il secondo trasceso dalla prima<sup>32</sup>, è, insomma, dalla categoria dell'egemonia che dobbiamo far partir la ricerca. Ed è parimenti a partire da questo punto di fuga prospettico che possiamo decifrare una nota di unica stesura [Q. 10, 54] nel cui titolo di rubrica figura la domanda «*Che cos'è l'uomo?*». In questo testo, l'uomo, «processo dei suoi atti», è definito «centro di annodamento» di rapporti attivi più o meno contraddittori, alcuni «volontari», altri «necessari». Questa è, grosso modo, la struttura dell'individualità, cioè «l'insieme di questi rapporti» qualificanti un ente oggettivo. Ma Gramsci accenna anche ad un farsi della «personalità» come acquisizione della «coscienza di tali rapporti», e conseguente modificazione molecolare della coscienza. Il prendere coscienza dell'esistenza di questi rapporti significa già modificarli. «La conoscenza è potere, in questo senso». Qui conoscenza significa comprensione tanto sincronica quanto diacronica del proprio sé, e ciò perché «ogni individuo non solo è la sintesi dei rapporti esistenti ma anche della storia di questi rapporti, cioè il riassunto di tutto il passato». A questo punto un salto: dalla politica come strumento di autocoscienza e soggettivazione del singolo che si fa una personalità, alla politica come mezzo per produrre, a partire dalla dimensione della singolarità, una personalità più ampia, un discorso universale: «il singolo può associarsi con tutti quelli che vogliono lo stesso cambiamento, [...] può moltiplicarsi». La nota termina con il riferimento alla «coscienza dell'uomo

<sup>32</sup> Cfr. V. Gerratana, *Unità della persona e dissoluzione del soggetto*, «Critica marxista», 2-3, 1987.

[...] che conosce, vuole, [...] crea, in quanto [...] si concepisce non isolato», nel corporativismo egoistico dove non è dato il farsi di una personalità, «ma ricco di possibilità offertegli dagli altri» [Q. 10, pp. 1345-1346]. Quantunque non nominata, l'egemonia è protagonista del ragionamento. E d'altronde, il politico taglia trasversalmente i piani individuali e sociali, convertendosi da una sfera all'altra a mezzo delle *trasformazioni molecolari*. Queste ultime, agendo nell'intersoggettività, operano nella sfera della coscienza in quanto essa è risultato di processi discorsivi egemonico-pedagogici.



# Il Rousseau di Antoni

Francesco Mattei

## 1. «Avvicinare la politica all'etica»<sup>1</sup>

Nell'agosto del 1959, dopo aver preparato con cura un delizioso libretto, *Gratitudine*<sup>2</sup>, da offrire come omaggio a colleghi e discepoli per il suo prossimo pensionamento, si spegneva a Roma Carlo Antoni. Era nato a Senosecchia nel 1896. Irredentista, aveva preso parte, come ufficiale, alla I Guerra mondiale (e in quel libretto tracciava un ricordo commosso dei suoi commilitoni napoletani); poi si era laureato a Firenze con Francesco De Sarlo; aveva insegnato nei licei di Pola, Napoli e Messina e infine, dal 1932 al 1942, era stato assistente all'Istituto di Studi germanici di Roma, dove aveva potuto studiare a fondo la letteratura, la sociologia e la filosofia tedesca<sup>3</sup> e mettere mano alle prime traduzioni dei lavori di un Heidegger ancora lontano dall'essere *dominus* del panorama filosofico tedesco e italiano. Nel 1942 vinse la cattedra di Letteratura germanica a Padova. Nel 1946 fu chiamato a Roma sulla cattedra di Filosofia della storia e, a partire dal 1955, su quella di Storia della filosofia moderna e contemporanea. Fu anche socio corrispondente delle Accademie dei Lincei, dell'Arcadia, della Peloritana e della Pontaniana.

Questo lo scarno profilo di Antoni. E dice a sufficienza, credo, della stima di cui godeva uno studioso tanto riservato quanto presente nella vita politica e culturale di un'Italia percorsa dagli *ébranlements* del fascismo e dalle lotte sociali, politiche e culturali di decenni davvero travagliati e davvero lunghi a passare.

<sup>1</sup> «Difendere l'individualità nella iniziativa, promuovendo le condizioni per il suo libero trarsi in opere, è, per il liberale, difendere gli interessi stessi della vita, è cioè avvicinare la politica all'etica fino a farle coincidere» (C. Antoni, *La restaurazione del diritto di natura*, Venezia, Neri Pozza, 1959, p. 248). Questa la posizione finale di Antoni, una posizione lontana dalla separazione etica-politica solitamente attribuita a Machiavelli, ma che ha conosciuto anche ben note e opposte interpretazioni. Cfr., in proposito, per accenni non banali, G. Prezolini, *Cristo e/o Machiavelli*, Milano, Rusconi, 1971, soprattutto la parte I: «Machiavelli e S. Agostino».

<sup>2</sup> Id., *Gratitudine*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1959.

<sup>3</sup> Cfr. Id., *Dallo storicismo alla sociologia*, Firenze, Sansoni, 1940, 1973<sup>2</sup>; *La lotta contro la ragione*, Firenze, Sansoni, 1940; *Momenti della storia della storiografia: I dotti di Gottinga*, in «Studi germanici», IV (1940), n. 5-6, pp. 393-418; *Momenti della storia della storiografia: J. G. Herder*, in «Studi germanici», V (1941), n. 3-4, pp. 215-243.

Purtroppo, non aveva avuto l'avvertenza, l'ex irredentista triestino, di iscriversi per tempo tra i *laudatores* del ventennio e tra i cultori di quella filosofia attualistica che gli avrebbe potuto dischiudere, senza troppa fatica esistenziale e culturale, porte non sempre spalancate per chi proveniva dalla scuola degli antifascisti e degli studiosi di stretta frequentazione crociana. Fu così, perciò, che molto dovette sudare e peregrinare, il giovane Antoni, per testi e contesti non sempre amichevoli per poter sedere su una cattedra che, a detta di Croce, gli apparteneva per competenza e senza alcuna concessione gentiliana o, peggio, cattolica<sup>4</sup>.

Questo il contesto scarno che incornicia il profilo essenziale di un pensatore liberale e crociano. E in questo contesto vanno inserite le ricerche di Antoni su Hegel e Marx, terreno allora poco dissodato, e l'analisi di un legame teoretico che destava in quegli anni poca curiosità intellettuale<sup>5</sup>. Ma vanno anche ricordate le lunghe ricerche sulle figure dello storicismo tedesco e su Meinecke, Herder, Weber, Troelsch, von Mises, Hayek, sul nazismo come fenomeno culturale, sul pensiero totalitario e sul legame organicistico che sempre inestricabilmente lega individui e società. Come pure, vanno ricordate la sua passione civile per il destino dell'Italia, la sua partecipazione alla Resistenza nella Roma occupata<sup>6</sup> dai tedeschi, la sua opera instancabile per la libertà della cultura e per la conoscenza e la diffusione del pensiero laico-liberale. La sua fu perciò una vita dedicata alla passione civile e alla dimensione etica della vita associata, senza cadere nelle comode parenesi che molto dicono e poco fanno per la dialettica civile e politica di una nazione che tentava di recuperare, dopo la temperie dell'autoritarismo, una normale dialettica democratica fra tutti gli attori della vita civile.

Perciò la connotazione etica del suo pensiero. E perciò il suo impegno critico e storiografico sulle correnti di pensiero che avevano illuminato quadri concettuali autoritari (o totalitari) o liberi pensieri capaci di dare all'individuo quella forza di universalità che fa delle società associate libere comunità per liberi soggetti con inalienabili diritti di natura. E siamo con ciò al neo-

<sup>4</sup> Scrive Croce in una lettera ad Antoni, dopo un concorso a cattedra da cui era uscito ancora una volta non vincitore: «(...) ora hanno inventato che Lei non è filosofo, perché non si occupa dei *tre* sommi problemi, che esaltano le loro anime religiose!! (...) Ma se si giudicasse veramente di filosofia, basterebbe l'ultimo capitolo dell'ultimo suo libro a sollevarla su tutti!». Dove il capitolo in questione era quello dedicato a Kant, giudicato da Croce «eccellente», e il libro in questione era *La lotta contro la ragione*, Firenze, Sansoni, 1942 (cfr. G. Sasso, *L'illusione della dialettica*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1982, p. 64).

<sup>5</sup> Sul legame Hegel-Marx, rinvio al mio studio *La dimensione etica tra storicismo e giusnaturalismo. Studio su C. Antoni*, Roma, Anicia, 1999<sup>2</sup>, pp. 69-89, dove appare un Marx rivendicatore di diritti e un Antoni che tende a rovesciare in Hegel il rapporto logica-etica: «La coerenza morale è il nerbo della coerenza logica, e si è pensatori, servi della verità, soprattutto in quanto si è uomini di carattere» (C. Antoni, *Considerazioni su Hegel e Marx*, Napoli, Ricciardi, 1946, p. 34).

<sup>6</sup> Se ne trovano tracce plurime nelle pagine di U. Zanotti Bianco, *La mia Roma. Diario 1943-1944*, Manduria-Roma, P. Lacaita Editore, 2011.

giusnaturalismo di Antoni, che sposa quella radice sei-settecentesca e pone in ombra definitivamente lo storicismo crociano<sup>7</sup>.

Naturalmente, nonostante il finale allontanamento da Croce nel *Commento*, la fitta frequentazione del filosofo napoletano gli fu di grande aiuto nella costruzione di una sua fisionomia etica e civile. Anche se da Croce, ad un certo momento, egli sentì la necessità di distaccarsi<sup>8</sup>. Di distaccarsi dalla estrema categoria crociana della «vitalità», ma di restare fedele a quella che Croce chiamava l'«alta etica»<sup>9</sup>, la «grande madre che regge, stimola, promuove tutte le forme dell'attività umana»<sup>10</sup>.

L'etica, dunque. La stessa etica che ha rappresentato uno sfondo permanente nella riflessione di Antoni. E ne ha costituito, forse, il nucleo teorico più delicato. Anche se essa ha dovuto intrecciarsi con altre necessarie dimensioni: da quella politica a quella sociale, da quella economica a quella giuridica. «La vita etica – scrive – si svolge e progredisce come coscienza della verità, che si fa principio dell'azione e si realizza nel mondo come civiltà»<sup>11</sup>. E ancora: «Ogni ideale o programma etico o politico non può non avere, come suo fine ultimo e sua giustificazione, che lo sviluppo della libera individualità»<sup>12</sup>.

Questo, dunque, lo sviluppo coerente della posizione teorica di Antoni. E questa la traduzione etico-politica delle sue ultime prese di posizione. I temi da lui indagati, infatti, vedi il giusnaturalismo o lo storicismo, non erano soltanto oggetti di studio di astratta natura teoretica, ma anche ambiti di natura più squisitamente politica. E per questo egli ha ricavato dalla loro mediazione teorica indicazioni di natura pratica. La centralità della categoria etica e il suo approfondimento nella coscienza individuale non potevano allora, a causa della loro valenza dinamica e pratica, prescindere dalla considerazione

<sup>7</sup> Cfr. C. Antoni, *La restaurazione del diritto di natura*, cit. Come evidente, sono molte le critiche rivolte al modello neo-giusnaturalistico. Rinvio, ad es., alle posizioni di N. Bobbio, *Il modello giusnaturalistico*, in «Rivista internazionale di filosofia del diritto», 4, 1973, 603-22; N. Bobbio-M. Bovero, *Società e Stato nella filosofia politica moderna*, Milano, Il Saggiatore, 1979 (parte prima: *Il modello giusnaturalistico*, pp. 17-109).

<sup>8</sup> Così apre Antoni il *Commento a Croce*: «Nella polemica contro il naturalismo dei positivisti Croce è stato il filosofo dello Spirito, unico ed universale autore delle opere della storia. Il suo umanesimo, il suo immanentismo, il suo storicismo non gli hanno impedito di negare reale consistenza ed efficacia all'uomo nella sua esistenza individuale. È invece verso questo nucleo articolato e determinato della universale vita, che si è volta la mia ricerca, verso quella realtà, che per lui era stata soltanto vitalità (...). Mi apparve allora che, entro il quadro della filosofia crociana dello spirito, ciò che tendevo a definire altro non era che il venerando, ma quasi obliato concetto dell'anima, che tuttavia intendevo non come la vecchia sostanza dei teologi e dei metafisici, ma, storicamente, come l'atto, che, nell'attimo ad esso concesso, realizza in sé, in maniera assolutamente singolare, l'universale spirito, che altrimenti non si manifesta» (C. Antoni, *Commento a Croce*, Venezia, Neri Pozza, 1955, p. 10).

<sup>9</sup> L'espressione è nell'ultimo Croce, *Indagini su Hegel e schiarimenti filosofici*, Bari, Laterza, 1952, pp. 36-37.

<sup>10</sup> C. Antoni, *Commento a Croce*, cit., p. 144.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 197.

<sup>12</sup> *Id.*, *La restaurazione del diritto di natura*, cit., p. 61.

politica: appariva infatti necessario pensare, in uno schema unitario, la prassi dell'autocoscienza individuale nella sua relazione con l'altro, senza venir meno a quel principio etico teoretico che gli aveva svelato, nella discesa in sé, la verità della sua natura. Ed ecco allora che la verità dell'Io si fa, nel suo movimento etico, prassi e civiltà per la concreta realizzazione delle condizioni ideali, per la crescita di libere individualità, per l'instaurazione di quelle condizioni di libertà che l'Io ha scoperto nella discesa nel profondo di sé. Ed ecco che la storia, da Antoni considerata come sviluppo della libertà, doveva necessariamente farsi politica della libertà, e il principio dell'individuo operare anche come principio politico.

Ma anche in questo campo Antoni segue le oscillazioni di Croce, inseguendone percorsi e ambiguità, fino a che lui stesso prende atto di quelle aporie e manifesta apertamente le sue insoddisfazioni nei confronti delle posizioni crociane su individuo ed eticità<sup>13</sup>.

Antoni esclude, allora, che si possa guardare alla politica come a questione concernente esclusivamente l'attività pratica, mentre la politica, al contrario, offrirebbe un chiaro esempio del tradursi dell'universale eticità in concrete determinazioni. In essa trova infatti concretezza la volontà etica, che, pur tesa verso uno scopo universale, necessita di individuazione e di concretezza storica.

Tra morale e politica si stabilirebbe allora un ineliminabile rapporto universale-particolare. E il pericolo da evitare è quello di assolutizzare questo particolare, perché si creerebbe così il feticcio politico, un feticcio che assorbirebbe tutta la vita etica dell'individuo e determinerebbe le tragiche conseguenze che la storia dei totalitarismi ha troppo spesso conosciuto. Quell'idolo, finito, assorbirebbe la pienezza della coscienza individuale, e questa perderebbe la sua sovranità nei confronti dell'azione politica. Di fronte a questa, come di fronte a qualsiasi altro momento determinato, sempre la coscienza dell'Io deve infatti conservare per sé il suo valore di universalità. E ogni rinuncia in tal senso determinerebbe una finitizzazione pericolosa della coscienza etica, che abdicerebbe alla sua capacità di verità e di ulteriorità. Si arresterebbe il progresso della coscienza nella verità e si romperebbe quell'armonia che caratterizza la coscienza etica quando si muove nel segno della sua universalità.

## 2. Rousseau

È in questo contesto che Antoni rilegge Rousseau. E lo lega ad una genealogia che vede in Hegel il principale sostenitore dello Stato etico. A parere di Antoni Rousseau è stato il primo, nella modernità<sup>14</sup>, a sollevare la coscienza

<sup>13</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 245.

<sup>14</sup> Sulla "modernità" di Rousseau, cfr. i giudizi contrapposti di G. Bedeschi (*Il rifiuto della modernità. Saggio su Jean-Jaques Rousseau*, Firenze, Le Lettere, 2010) che ne vede i limiti nell'egualitarismo economicistico del Ginevrino, pensando egli «come costante la quantità

da un piano utilitaristico, quello del primo giusnaturalismo, al piano etico, dal momento che ha individuato nella libertà dell'individuo la sorgente dei suoi diritti. Ma la rinuncia a questi diritti, in cambio di protezione giuridica, ha anche significato l'alienazione della personale eticità nella collettiva «volontà generale». «L'alienazione di sé come individuo – egli scrive – significava l'acquisto della libertà morale nel corpo politico. L'errore di Rousseau stava in questo concetto dell'alienazione totale di sé alla comunità. Infatti l'alienazione era totale, ossia non si trattava soltanto dell'obbedienza della particolarità dell'essere naturalistico dell'uomo, ma dell'intero suo essere, anche morale»<sup>15</sup>.

È chiara, dunque, la linea critico-storiografica che sta seguendo Antoni. L'individuo, nella sua autonomia etica, non può scomparire completamente e annullarsi nella «volontà generale». La sua eticità non sopporterebbe quello scambio mortale tra riconoscimento e diritti. E con questo principio egli rilegge gli autori del costituzionalismo politico. Esalta l'opera del calvinista Hotman, che traeva conseguenze costituzionali dalla sua fede religiosa e dalla sua coscienza etico-religiosa. Celebra l'opera di Montesquieu. Ne evidenzia la sapienza costituzionale, ma ne denuncia anche il limite. Perché egli intendeva «la libertà essenzialmente come garanzia giuridica», garanzia certo essenziale, ma a cui faceva difetto «l'etica religiosa dell'ugonotto Hotman» e il pathos morale<sup>16</sup>.

È proprio in questo restringimento della sfera etica che va intesa la posizione di Rousseau. Né il contratto sociale né la «volontà generale» fanno salva la peculiarità dell'individuo e la sua decisione. L'individuo non può «alienare» la sua libertà: né al sovrano né alla volontà generale. Scrive Antoni: «(...) attribuendo un valore etico assoluto alla volontà dello Stato, del singolo Stato, cui l'individuo appartiene, Rousseau veniva a negare qualsiasi superiore istanza, qualsiasi principio universale, qualsiasi legge morale o religiosa, cui l'individuo potesse appellarsi. In tal modo egli distruggeva il principio giusnaturalistico di una universale legge di natura a vantaggio delle singole volontà degli Stati popolari, e avviava alla consacrazione totalitaria dello Stato»<sup>17</sup>. L'errore di Rousseau, dunque, stava nel «subordinare la coscienza individuale al potere politico, nel credere che effettivamente l'uomo potesse rinunciare alla propria sovrana coscienza morale in cambio di una fittizia moralità impostagli dallo Stato, nell'immaginare che ci potesse essere una vita etica, che non avesse la propria sede e la propria fonte nella coscienza dell'uomo»<sup>18</sup>.

Torna sul tema nella polemica aspra (ma civile) con Bianchi-Bandinelli: «Ciò che ci divide è proprio il concetto della libertà. (...) Il tuo errore è di lunga

di beni disponibili in una data società, sicché egli esclude che un uomo possa arricchirsi aumentando la produttività del proprio lavoro». Di parere contrario P. Casini, cfr. «Rivista di Filosofia», CII (2011), 2, pp. 293-298.

<sup>15</sup> C. Antoni, *Commento a Croce*, cit., p. 209.

<sup>16</sup> Cfr. C. Antoni, *Storicismo e antistoricismo*, a cura di M. Biscione, Napoli, Morano, 1964, pp. 41-47. La raccolta comprende saggi che vanno dal 1931 al 1957.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

data e affligge il nostro continente da quasi due secoli. È l'errore di Rousseau, che concepiva la libertà come l'inserzione totale del proprio spirito nella *volonté générale* della comunità e quindi negava la libertà di coscienza e di pensiero. È l'errore di Hegel, che vedeva la libertà nella totale identificazione della coscienza individuale con l'"universale determinato", cioè con lo Stato etico. È l'errore di credere che la libertà possa consistere nella rinuncia alla sovranità del proprio spirito in favore di un ente o organismo "oggettivo", sia questo la nazione, lo stato, la chiesa, la setta, il partito. È l'errore di credere che questi organismi storici particolari possano riassumere ed esaurire l'universa vita e cristallizzare l'infinita nostra coscienza»<sup>19</sup>.

Insiste ancora, sul tema, recensendo un'edizione francese del *Contratto sociale* curata dal de Jouvenel<sup>20</sup>, e la titola, non a caso, *Gian Giacomo il nazionalista*. Antoni riconosce a Rousseau il merito di essere stato il «primo pensatore che abbia proclamato l'ideale morale della libertà come principio esclusivo della vita politica», e che, a differenza di alcune correnti del giusnaturalismo<sup>21</sup>, egli è riuscito ad andare al di là dell'utile. Ma la libertà che vedeva nell'innocenza dei primitivi, e che gli appariva corrompersi e negarsi nella società civile, assumeva un legame dialettico forte e troppo vincolante per l'individuo. Il legame tra volontà individuale e volontà generale superava sì l'estrinsecità del rapporto contrattualistico<sup>22</sup>, configurandosi come un processo spirituale in cui si compie l'identificazione di individuale ed universale, ma, e qui è la radice di gran parte delle disavventure del soggetto in età moderna, quell'identificazione nasceva sotto il segno di una «riduzione», di una mutilazione della sfera etica.

Cadeva Kant e sorgeva Hegel. Il legame politico occupava spazi assorbenti dell'ambito etico. L'eticità sussumeva la moralità e, necessariamente, essa diventava regione della giurisdizione politica. Qui, dice Antoni, l'errore fatale di Rousseau: «L'universale non è per lui, come sarà per Kant, l'universale legge morale, bensì la concreta volontà del corpo politico, della singola nazione, cui l'individuo appartiene. La "volontà generale" non è soltanto sovrana, sicché nessun individuo ha il diritto di contrastarla, ma è anche oggettivamente buona, è sempre buona. La nazione, il "corpo morale collettivo", animato dalla "volontà generale", acquista un carattere etico oggettivo»<sup>23</sup>.

In questa oggettività, finiva dunque per perdersi anche la moralità. E così, dal contratto sociale si trapassava al nazionalismo, alla «volontà nazionale nella sua forma istintiva». Ma su ciò, naturalmente, forte era il dissenso di Antoni. Come

<sup>19</sup> C. Antoni, *Il tempo e le idee*, Napoli, E.S.I., 1967, p. 557. Il volume, curato da M. Biscione, raccoglie gli interventi di Antoni su «Il Mondo» di Pannunzio.

<sup>20</sup> Non sarà inutile ricordare il «carattere mistico» della «volontà generale» di cui ha parlato il de Jouvenel.

<sup>21</sup> Sui legami di Rousseau con il giusnaturalismo, cfr. R. Grimsley, *J.-J. Rousseau. Du contrat social*, Oxford, Clarendon Press, 1972.

<sup>22</sup> Per i legami di Rousseau con il contrattualismo, cfr. R. Derathé, *J.-J. Rousseau et la science politique de son temps*, Paris, Vrin, 1970<sup>2</sup>.

<sup>23</sup> C. Antoni, *Il tempo e le idee*, cit., pp. 342-43.

fortemente dissentiva dalla celebrazione dell'utilitarismo e dall'enfaticizzazione dell'idea di progresso. Stava fermo, ancora una volta, alla «dignità» dell'antropologia kantiana e al lento incedere dell'infaticabile ragione: «La storia aveva per lui un senso non come progresso verso la felicità, ma come il rischio, la fatica, l'angoscia attraverso i quali l'uomo andava acquistando la sua dignità. Ciò che spingeva l'uomo su questo suo cammino non era l'interesse utilitaristico e neppure una forza oscura o una necessità, ma l'«infaticabile ragione»<sup>24</sup>.

È ormai chiara, credo, la direzione verso cui si sta incamminando Antoni. Rifiutata la relazione interna al rapporto dialettico hegeliano, e riconosciuta a Rousseau la specificità del legame volontà individuale-volontà generale come vincolo etico e non più utilitaristico-contrattualistico, resta da definire la natura di questo vincolo. E siamo ancora, evidentemente, in un ambito di sostanzialità etica, là dove l'individuo diventa sussistente (ed essente) nella relazione con l'Idea, con lo Stato, con la volontà generale. Perciò qui hanno termine i riconoscimenti da parte di Antoni. E, giunto a questo punto, egli inclina decisamente verso Kant, verso il Kant dell'antropologia e della ragion pratica, il Kant dell'autonomia della coscienza individuale e della «dignità» dell'uomo, il Kant della coscienza sovrana. E sovrana è la coscienza dell'individuo di Antoni. Il che potrebbe apparire fatuo e atomistico, illuministico o astorico. Ma è preoccupazione, questa, che non turba minimamente Antoni, mentre è intento, per quanto lo concerne, a salvare la dignità dell'individuo e dell'autentico individualismo. «Il pensiero moderno – egli dice – ha superato con Kant questo utilitarismo, sovrapponendo al momento dell'utilità quello della coscienza morale, e difendendo l'individuo, come libera personalità morale, su questo piano. È questo, mi sembra, l'autentico individualismo»<sup>25</sup>. Un individualismo, giova ricordarlo, che Antoni difende sempre più accanitamente, perché sostanziato di vigore etico e perché baluardo alla morale del gregge, alla pervasività di una politica onnivora che, degenerata in *politicismo*, offende le altre categorie dello spirito e rende sterile il legame etico-politico.

Ecco dunque la linea interpretativa su cui si muove Antoni. Rileggendo i legami che vincolano individuo, società e Stato, egli tenta in tutti i modi di salvare la dignità preziosissima della singolarità etica. Del resto, troppo aveva sofferto il clima costringente dello Stato etico che si respirava nella politica e nella cultura (anche accademica) durante il ventennio fascista. E nella ricostruzione storiografica che egli opera, Rousseau diventa anche per lui il «problema Rousseau»<sup>26</sup>, un cristallo che filtra molte figure e molte vie di fuga

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 369.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 210.

<sup>26</sup> L'espressione è di E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, trad. it., M. Albanese, Firenze, La Nuova Italia, 1968<sup>4</sup> («Archiv für Geschichte der Philosophie», XLI, 1932, pp. 177-213, 479-513). Con il richiamo a questo lavoro si apre il recente studio di F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, Genova, il Melangolo, 2011, dove il pedagogista fiorentino ritenta una lettura di Rousseau in quanto classico oggi ancora fortemente attuale, e dove prende atto che l'illuminismo italiano mai si è allontanato troppo

ermeneutiche. Non tutte progressive e democratiche e non tutte garanti della libertà irrinunciabile del soggetto e della sua ragione. Perciò questa genealogia Hobbes-Rousseau-Hegel, che promette poco di buono per la società e nulla di salvifico per l'individuo<sup>27</sup>.

La partecipazione rousseauiana, per il soggetto, ad una sovranità offerta in nome dello scambio diritti-riconoscimento, non riusciva affatto a ristabilire in sé la libera individualità. Perciò sostiene Antoni: «Ora nessuno può alienare la propria coscienza morale, che è sovrana»<sup>28</sup>. E nemmeno alla comunità della «volontà generale», che costituisce un falso universale quando assorbe in sé, in modo totalitario, la coscienza dell'individuo. Perciò, secondo Antoni, il carattere etico della volontà generale di Rousseau e il Leviatano di Hobbes preparano inevitabilmente lo Stato etico di Hegel. E la libertà e l'eticità verrebbero a coincidere con la perfetta adesione del singolo alle sue leggi, dichiarate universali. L'*ethos* della sostanza etica determinata costituisce allora l'unica via di salvezza etica per l'individuo. Ma «a siffatta etica del conformismo conviene rispondere che la coscienza morale, anche quando accetta e riconosce il dovere di fronte alle leggi e ai decreti dello Stato, non cessa mai di esser sovrana»<sup>29</sup>.

Antoni avverte in modo acuto, in definitiva, l'insufficienza della posizione hegeliana. Essa genera o facile prostituzione alla forza pura o burocratica fuga dalla propria irrinunciabile responsabilità, tradendo la ragion d'essere di ogni azione politica: che è, appunto, quella di permettere uno sviluppo dell'individuale personalità e una fondante relazione con l'assoluto valore, che solo può «giustificare» l'eticità dell'azione politica. Infatti, è l'universale Vita che, come garantiva l'universalità dell'Io e della sua conoscenza, così consacra l'azione politica: «È sempre quell'assoluto Valore che consacra la politica ed è esso che può toglierle la consacrazione. Per questo la politica appare a volte come sublime azione morale, come religiosa dedizione, ed a volte come azione demoniaca»<sup>30</sup>. E come la relazione con l'assoluto garantiva l'Io nella «verità», che scopriva progressivamente nell'intimo della sua coscienza, così quella stessa relazione veritativa deve garantire, con la sua forza etica, l'azione politica.

### 3. *Politicismo*

Oscurata allora la verità, sorge al suo posto la forza, e questa, attraverso la strumentalità dell'ideologia, tenta di consacrare la mera (crociana) vitalità. Ma l'età dell'ideologia e del pragmatismo non può che dare origine all'età del-

dal moderatismo della triade Verri-Beccaria-Genovesi e dunque poco ha amato il radicalismo del Ginevrino, come testimoniano, del resto, le posizioni di Gramsci o di Gentile.

<sup>27</sup> Sul totalitarismo cui darebbe origine Rousseau, cfr. l'ormai classico J.L. Talmon, *Le origini della democrazia totalitaria*, trad. it., Bologna, il Mulino, 1967 (New York, 1952) e R. Polin, *La politique de la solitude. Essay sur J.-J. Rousseau*, Paris, Sirey, 1971.

<sup>28</sup> C. Antoni, *Il tempo e le idee*, cit., p. 210.

<sup>29</sup> Id., *Commento a Croce*, cit., p. 211.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 214.

la tirannide, unica possibile conseguenza del «politicismo». Che nasce, così, come perversione e come riduzione della relazione etica-politica. Esso non è, infatti, che la totale immanenza della forza bruta vitalistica e l'oblio della valenza trascendente della relazione veritativa tra le categorie all'interno dell'io. Perciò la negazione della trascendenza e l'accettazione del mondo e della vita portano al discredito di ogni norma universale. E annota Antoni: «Non è stato notato sufficientemente che anche il politicismo è decadenza. I celebratori della forza, dell'energia, della potenza non si sono avvisti che predicavano lo svuotamento dell'anima, l'isterilimento della Nazione e dello Stato: come in effetti accadde col fascismo e col nazismo»<sup>31</sup>.

Il politicismo verrebbe insomma ad assumere una primarietà ed una preminenza che non può rivelarsi che come estrema debolezza: perché isterilisce l'io, fiacca la sua dimensione etica, celebra la potenza pura, offende e annichilisce gli altri aspetti della personalità, rende vane le categorie in cui lo spirito individuale e universale trova manifestazione. Se la politica, allora, è dimensione necessaria della concretezza storica dell'io, la sua espansione illimitata offende l'io stesso, lo svuota e lo depotenzia della sua irrinunciabile energia etica. Perciò l'io è per Antoni un «organismo vivo ed operante, concreto, coerente in sé». E le categorie non hanno «un'esistenza separata, perché esiste l'io, la personale coscienza che, comprendendole tutte in sé, si attua di volta in volta in una piuttosto che in un'altra. L'io è la categoria e tutte le categorie insieme»<sup>32</sup>. Inutile aggiungere che le categorie qui richiamate da Antoni sono le note categorie crociane dello Spirito, categorie che anch'egli, qui, rivendica come «distinte» e come manifestazione dell'io. Concedere dunque alla categoria politica di espandersi oltre misura, significa cancellare gli altri ambiti di espressione dell'io. E significa, soprattutto, offendere la sua specificità, il suo essere «organismo vivo ed operante».

La conseguenza è allora necessitata: alla complessità vitale ed etica dell'io si sostituisce la politica pura. E dunque, per lo più, la forza pura. Cioè l'arbitrio e la (qui nefasta) volontà di potenza.

È interessante osservare come Antoni, in questo contesto, rifugga dalla semplificazione della natura dell'io, una semplificazione che vorrebbe ridurre la vitalità dell'io a politica. Ma, come già osservato, anche Antoni aveva tentato una sua riduzione dell'io, ma attorno alla categoria etica. Che salverebbe, secondo lui, la particolarità e l'universalità dell'individuo. Eppure, ed è per questo che sottolineo la cosa, precedentemente Antoni era stato molto guardingo nel (non) concedere invasioni di campo ad una qualsiasi categoria sulle altre, foss'anche la categoria etica. Diceva ad esempio, a proposito del socialismo marxista, che esso ammetteva, al di là della motivazione economica, la «sola eticità come unico movente umano». E aggiungeva: «Questa illimitata estensione della sfera etica reca, però, un'offesa e violenza alla natura dello

<sup>31</sup> Id., *Storicismo e antistoricismo*, cit., p. 74.

<sup>32</sup> Id., *Il tempo e le idee*, cit., p. 422.

spirito umano e quindi è costretta ad assumere il carattere d'una disciplina autoritaria», costringendo l'individuo a «spogliarsi della sua natura economica, giudicata egoistica»<sup>33</sup>.

Cos'è mutato nel frattempo? Perché la dilatazione della dimensione etica era da condannare nel marxismo ed ora, invece, è da guardare con rispetto e simpatia? È plausibile pensare, probabilmente, che più nitida è ormai la scelta neo-giusnaturalistica di Antoni, e che l'individuo da lui auspicato e difeso è un individuo che ha fatto proprio un senso spiccato della sua originalità e radicale singolarità. Dunque, è assai difficile omologarlo in una collettività, foss'anche etica, ma anche isolarlo dalla sua relazionalità con gli altri e con il mondo. E questo vincolo ha l'indubbio stigma della forza etica che, mentre lo garantisce nella sua singolarità, contemporaneamente lo apre alla relazione. Nulla a che vedere, perciò, con la forza pura che emana dal politicismo, un politicismo che, mentre dilata la categoria politica, uccide perciò stesso la vitalità dell'io individuale, celebra il tramonto e la decadenza di un'epoca e, in essa, di una soggettività.

Soltanto il legame etico-veritativo può salvare l'individuo dalla onnipervasi-  
vità della categoria politica. E la valenza etica della verità tutela l'individuo non soltanto dai possibili travisamenti e dalla strumentalità dell'ideologia – che, quando tale, è sempre *instrumentum regni* e astratto surrogato della verità –, ma anche dall'esteriorità assolutizzante degli istituti storico-politici. La verità, e in essa la rivendicazione dei fondamentali diritti di natura dell'individuo, conservano all'individuo la possibilità e la capacità di entrare in rapporto critico-dialettico con tali istituzioni e lasciano aperta, con ciò, la via al superamento. È infatti, «il grande afflato etico che muove la storia. La formula del diritto naturale altro non indica che questo necessario ed eterno trapasso vivificante dall'etica alle istituzioni politico-giuridiche. (...) la dottrina del diritto di natura, proclama, contro il mero potere, contro la mera forza politica l'esistenza di un valore o principio, che è appunto l'eticità della natura umana. Essa esige che di questo si tenga conto come di un valore assoluto»<sup>34</sup>.

Inutile, allora, segnalare ancora l'ormai ricorrente *topos* di Antoni nella stagione che sta vivendo. Alla base della sua concezione dell'individuo sta l'eticità, e questa permea e giudica anche l'attività pratica e sociale dell'individuo associato. Da qui la centralità del diritto di natura, che starebbe a proclamare «l'eticità della natura umana» e il suo valore assoluto. Ma questa prospettiva giuridica e politica si alimenta alla concezione dell'io, che ha in sé il principio dell'universalità e della particolarità. L'universale vita si manifesta infatti in modo singolare, senza mai duplicato, e «se c'è una radicale identità, che viene dalla universalità, c'è anche una radicale diversità, che viene dalla concretezza»<sup>35</sup>. E la separazione dei due elementi porterebbe alla conseguen-

<sup>33</sup> Id., *Il tempo e le idee*, cit., p. 252.

<sup>34</sup> Id., *Il tempo e le idee*, cit., pp. 546-47.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 422.

za visibile e sempre deprecata nell'hegelismo: a considerare cioè «l'individuo come qualcosa di irreal e di inconsistente».

Davvero consequenziale, allora, la derivazione per la politica. O l'etica sorregge la prassi politica, conferendo in tal modo universalità all'azione individuale e vitalità alle istituzioni politico-giuridiche, o il destino è quello della politica come potere puro. Esito non peregrino, questo, che ha visto in passato seminare dolore e costernazione e ha ridotto le singole individualità ad apparenze. Apparenze dolorose e tragiche in mano a quelle che Antoni chiamava le Potenze etiche (Stato, partiti, chiese...) e alle loro ideologie. Da qui il richiamo deciso al diritto di natura e alla centralità della dimensione etica.

Ma ciò suscita, e la cosa non sfugge, molti interrogativi e molti dubbi. Si è parlato di un Antoni fuori stagione, di un Antoni che tentava di recuperare, in pieno storicismo (seppur declinante), in pieno marxismo (in forte ascesa), in pieno esistenzialismo (al suo acme), il già venerato diritto di natura, quel giusnaturalismo sei-settecentesco che aveva fatto da sfondo e da base teorica all'età dei diritti<sup>36</sup>.

Sarà allora un fuoritempo questo Antoni? Uno che viveva nella *turris eburnea* della classica accademia lontana dalla vita e dalla storia? A me non sembra. E perciò l'ho voluto qui ricordare. E potrei ricordare la sua vita da irredentista triestino, il suo impegno democratico durante il fascismo, la sua vicinanza alla Principessa Maria José di Savoia nei giorni travagliati della Resistenza a Roma, il suo lavoro universitario dopo la guerra senza farsi tentare dal laticlavio politico. Una figura che ho incontrato da giovane studente, purtroppo solo in letteratura, ma che mi ha molto affascinato e che tante volte ho ricordato per il suo spirito liberale rispettoso di individui e società e di pensieri diversi dai suoi. E vorrei aggiungere che il suo impegno storiografico è stato determinante per il suo impegno culturale e politico. E se ne vedono tracce vistose nei suoi interventi, soprattutto nei suoi contributi su «Il Mondo» di Pannunzio.

Ma perché allora ricordare proprio la sua interpretazione su Rousseau? Non certo per le ricorrenze anagrafiche del Ginevrino, quanto piuttosto per le genealogie di cui Rousseau è artefice e parte. L'aver inserito Rousseau nella catena Hobbes-Rousseau-Hegel significa leggere un Rousseau come padre di un'eticità che prepara lo Stato etico, un Rousseau che assorbe nella volontà generale la libertà del soggetto, proprio come Hobbes assorbiva, nel *Leviatano*, quella dell'individuo in cerca di sicurezza fisica e sociale.

È una lettura. È condivisibile? A me pare di sì, anche se non sfugge la problematicità e la poliedricità di Jean-Jacques. Ma ciò che più colpisce, mi sembra, è la consequenzialità delle opere in Antoni e le sue molte prese di posizione in materia di politica e di politica culturale<sup>37</sup>. Perciò concludo ricordando la

<sup>36</sup> Cfr. Id., *La restaurazione del diritto di natura*, cit.

<sup>37</sup> Molti i suoi interventi sul «Il Mondo». Ricordo soltanto: *La facoltà degli spostati*, *Le facoltà della seconda laurea*, *Otto anni*, *Educazione unitaria*, *I dottori si moltiplicano*, tutti presenti

sua operosità, nel dopoguerra, per la stesura del manifesto *Per la libertà della cultura*<sup>38</sup>, ultima occasione, per lui, per riandare (in una garbata polemica) al vecchio nodo del problema-Rousseau<sup>39</sup>, un tema da lui mai definitivamente abbandonato.

### *Riferimenti bibliografici*

- C. Antoni, *Il problema estetico*, Casella, Napoli 1924 (riedito, insieme al corso universitario dell'a.a. 1957-58 dedicato alle lezioni hegeliane sull'estetica, con il titolo *Scritti di estetica*, Napoli, Giannini, 1971).
- C. Antoni, *Dallo storicismo alla sociologia*, Firenze, Sansoni, 1940, 1973<sup>2</sup>.
- C. Antoni, *La lotta contro la ragione*, Firenze, Sansoni, 1940.
- C. Antoni, *Momenti della storia della storiografia: I dotti di Gottinga*, in «Studi germanici», IV (1940), n.5-6, pp. 393-418.
- C. Antoni, *Momenti della storia della storiografia: J. G. Herder*, in «Studi germanici», V (1941), n.3-4, pp. 215-243.
- C. Antoni, *Considerazioni su Hegel e Marx*, Napoli, Ricciardi, 1946.
- C. Antoni, *Tre saggi storici*, Roma, Colombo, 1947 (vi sono contenuti: *Della storia d'Italia*, già pubblicato clandestinamente nel 1943 dal Movimento liberale italiano; *Germanesimo e slavismo*, già in «Arethusa», 1944; *Il nazismo, fenomeno culturale*, del 1944-45).
- C. Antoni, *Lo storicismo da Hegel a Croce*, a.a. 1948-49, Roma, 1949.
- C. Antoni, *La filosofia di Hegel*, a.a. 1954-55, Roma, 1955.
- C. Antoni, *La teodicea di Hegel*, a.a. 1955-56, Roma, 1956.
- C. Antoni, *Some considerations on Economics Laws*, in AA.VV., *On freedom and free enterprise. Essays in honor of L. von Mises*, Princeton, 1956, pp. 135-139.
- C. Antoni, *Il sistema di Hegel*, a.a. 1956-57, Roma, 1957.
- C. Antoni, *Lo storicismo*, Torino-Roma, ERI, 1957.
- C. Antoni, *Benedetto Croce e il rinnovamento della filosofia idealistica in Italia*, in AA.VV., *La filosofia contemporanea in Italia. Società e filosofia di oggi in Italia*, Asti, Arethusa, 1958, pp. 55-71.
- C. Antoni, *L'esistenzialismo*, a.a. 1958-59, Roma, 1959 (ora in *L'esistenzialismo di M. Heidegger*, Napoli, Guida, 1972).
- C. Antoni, *La restaurazione del diritto di natura*, Venezia, Neri Pozza, 1959.

ora in *Il tempo e le idee*, cit.

<sup>38</sup> *Per la libertà della cultura*, Associazione per la libertà della cultura, Roma, 1960.

<sup>39</sup> Dice Antoni, ricordando il rifiuto opposto da Bianchi-Bandinelli nel fargli sottoscrivere il «manifesto per la libertà della cultura»: «Risposi con cortesia che la ragione che ci divideva era la diversa concezione della libertà. (...) Il loro errore, spiegai, era di vecchia data: era il pretendere che la vera libertà consistesse – come pensava Rousseau – nel totale inserimento della propria persona nella totalitaria “volontà generale”. Non dissi, per evitare ogni acrimonia, che era il medesimo concetto di *identificazione dell'individuo con l'universale* (c.m.) che l'attualismo impiegava per giustificare il fascismo» (*Per la libertà della cultura*, p. 20).

- C. Antoni, *Gratitudine*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1959.
- C. Antoni, *Per la libertà della cultura*, Associazione per la libertà della cultura, Roma, 1960.
- C. Antoni, *Chiose all'estetica*, Roma, Opere nuove, 1960 (con presentazione-ricordo di G. Calogero).
- C. Antoni, *Storicismo e antistoricismo*, Napoli, Morano, 1964 (a cura di M. Biscione, saggi che vanno dal 1931 al 1957).
- C. Antoni, *Il tempo e le idee*, a cura di M. Biscione, Napoli, E.S.I., 1967 (interventi apparsi su «Il Mondo»).
- C. Antoni, *Lezioni su Hegel. 1949-57*, a cura di M. Biscione, Napoli, Bibliopolis, 1989 (il volume contiene, oltre ai già citati *La filosofia di Hegel*, *La teodicea di Hegel*, *Il sistema di Hegel*, i corsi *Hegel e lo storicismo del secolo XX*, dell'a.a. 1949-50, e *La dialettica di Hegel e di Croce*, dell'a.a. 1951-52).
- C. Antoni, *Carteggio Croce-Antoni*, a cura di M. Mustè, Bologna, il Mulino, 1996 (con Introduzione di G. Sasso).



# Rappresentazioni Sociali e decostruzione pedagogica. Analisi dello *stigma* nell'ambito della salute mentale

Carlo Orefice

## 1. Introduzione<sup>1</sup>

In questo mio lavoro parto da due principi, che poi corrispondono all'esplicitazione di due domande: come si costruiscono le forme collettive della conoscenza umana? e queste, se sono appunto delle *realizzazioni*, come si possono decostruire attraverso un'analisi di tipo pedagogico?

Questi due principi li applico ad una categoria specifica, quella della salute mentale, in quanto le rappresentazioni collettive della sofferenza psichica, così come di quei professionisti che quotidianamente si confrontano e lavorano con essa e per essa, hanno un impatto cruciale sulle convinzioni e sulle strategie operative dei professionisti della salute e della cura.

Questo lavoro di decostruzione "formativa" lo faccio inoltre attraverso l'analisi di alcuni film, ben consapevole di non essere né un medico, né un esperto di linguaggi cinematografici. Come avrò modo di evidenziare infatti, partire da una prospettiva che vede strettamente interconnesso e interattivo il rapporto tra individuo, sistema sociale e sistema mediale, mi appare un utile strumento attraverso cui verificare come la costruzione della conoscenza delle rappresentazioni sociali della realtà si alimenti e progredisca, spesso attraverso forme ripetitive e stereotipate.

Ragionare sullo stigma in ambito della salute mentale offre dunque un "modello" per interpretare, e far emergere, gli impliciti e i sostrati ideologici che operano in modo inconsapevole nella complessità delle scienze pedagogiche. E' in questo "disambiguare" dunque, come evidenzia anche Mariani [2008]<sup>2</sup>, che possiamo mettere in discussione – facendo nostro un pensiero che è costantemente pratico e teorico – alcune delle categorie che nel nostro caso vengono utilizzate da chi pensa e interpreta la salute mentale.

<sup>1</sup> Questo saggio è il risultato di un lavoro di ricerca e formazione fatto all'interno del Laboratorio di *Medical Education* (diretto dalla prof.ssa P. de Mennato) presso il Dipartimento di Medicina Sperimentale e Clinica dell'Università di Firenze.

<sup>2</sup> A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008.

Il significato di questo mio lavoro allora, seppur sintetico, risiede nel mostrare come ogni sapere teorico sia, per costituzione, anche pratico, e debba quindi tendere a superare le ideologie che lo attraversano grazie a una costante contaminazione dei propri oggetti disciplinari. Non si possono insomma formare dei professionisti della salute e della cura che (oltre a specifiche competenze “tecniche”) abbiano doti di riflessività, responsabilità umana e “impegno” personale e di ascolto, se non si avvia con essi una critica nei confronti delle visioni unificanti e universalizzanti che essi hanno e che li portano spesso a concepire l’essere umano come un insieme di concetti prestabiliti e immobili.

Si tratta, in definitiva, come scrive Cambi, “di attivare un congedo definitivo e totale rispetto all’etnocentrismo”<sup>3</sup> per *costruire decostruendo*.

## 2. La genesi di un lavoro di decostruzione pedagogica

Il presente saggio nasce a seguito di alcuni recenti lavori di ricerca e formazione fatti presso il *Laboratorio di Medical Education* del Dipartimento di Medicina Sperimentale e Clinica dell’Università di Firenze<sup>4</sup>. Esso, abbracciando una prospettiva decostruzionista<sup>5</sup>, prende spunto da uno studio di caso di una studentessa che riteneva, prima di iniziare il suo percorso di tirocinio, che «*il malato psichiatrico fosse una persona da evitare e anche possibilmente pericolosa*». L’affermazione catturò da subito il mio interesse, non solo perché permetteva di riflettere meglio su quali regole morali entrassero in gioco per definire l’identità di categorie ritenute da sempre “inferiori”, ma anche perché quel giudizio rischiava di contribuire a costruire – specie in dei futuri operatori della “salute mentale” – una professionalità incapace di cogliere appieno il valore, l’intensità e la natura della sofferenza psichica.

A partire da questi presupposti, ho dunque deciso di articolare una serie di riflessioni sulla “malattia mentale” e sulle figure professionali impegnate nella cura di essa; utilizzando gli strumenti propri del *Laboratorio di Medical Education* ed affidandomi ad una analisi del testo filmico, ho così verificato come questa appare rappresentata in 49 film tratti dalla cinematografia americana e prodotti indicativamente nelle decadi 1960-2000. Come anticipato nell’Introduzione, tale scelta è stata dettata da tre ordini di fattori, tra loro collegati.

La riflessione di fondo – benché io sia perfettamente consapevole che trovare semplicistiche relazioni causali tra specifiche rappresentazioni cinema-

<sup>3</sup> F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001, p.15.

<sup>4</sup> Si fa riferimento, per l’a.a. 2012-13, ai gruppi di lavoro nati all’interno degli insegnamenti di *Pedagogia delle differenze* (M-PED/01) e *Pedagogia delle professioni di cura* (M-PED/01) presso il Corso di Laurea in Educatore Professionale.

<sup>5</sup> Su questi temi, si veda F. Cambi (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Roma, Carocci, 2009; A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit.; A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Pisa, ETS, 2000.

tografiche e lo sviluppo dello *stigma* in ambito psichiatrico sia un esercizio a volte rischioso (quanto il non tentare tale analisi) – nasce dal fatto che tali rappresentazioni, specialmente quando pregiudizievoli e stereotipate, contribuiscono allo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti negativi nei confronti delle persone affette da disturbi psichiatrici. Questo riguarda non solo il “senso comune”, ma anche gli stessi operatori della salute che tendono a volte a evitare di socializzarvi, nonché a lavorarci insieme<sup>6</sup>. Tra i possibili “strumenti” che infatti permettono allo *stigma* sulla malattia mentale di trovare forza e consistenza, i mezzi di comunicazione di massa appaiono particolarmente significativi nel rappresentare alcune idee. Tra questi, il cinema sicuramente ha la tendenza a descrivere le persone affette da patologie psichiatriche in maniera spesso errata e negativa, restituendocene invariabilmente come persone pericolose, violente, “*da evitare*” appunto.

Come evidenzio in questo lavoro, questa “incapacità” di garantire il rispetto della complessità umana, e quindi anche della sofferenza psichica, la ritroviamo spesso nella difficoltà di *pensare* tematiche di interesse psichiatrico senza ridurle necessariamente a modelli e categorie pre-definite. Si pensi, per esempio, ai formidabili progressi conseguiti dalle neuroscienze o alla straordinaria diffusione degli psicofarmaci per le persone con disturbi psichiatrici, ai differenti orientamenti psicoterapeutici o agli aspetti più complessi della riabilitazione, nonché alle innumerevoli matrici sociali e storiche della sofferenza, della memoria e del lutto: tutti questi aspetti, per quanto riguarda la cinematografia americana qui presa in considerazione, non sono quasi mai stati trattati (almeno fino alla fine degli anni '90 del secolo scorso) o comunque, quando questo è avvenuto, è stato fatto in maniera molto poco articolata.

E vengo dunque al secondo aspetto, che riguarda appunto la scelta di soffermarsi esclusivamente su un certo tipo di cinematografia americana. Benché la malattia mentale e i vari operatori ad essa deputati siano dei temi ricorrenti nei film americani fin dagli inizi del '900, questo lavoro non solo fa riferimento ad una minima parte della filmografia disponibile (spaziando in un arco temporale ben preciso), ma non comprende nemmeno innumerevoli film di “serie B” (film a basso budget, erotici, serie TV, ecc.) che nel corso delle decadi hanno invece offerto una gamma abbastanza ampia di stereotipi su tali tematiche. Ho fatto questa scelta perché, come detto, non mi interessa evidenziare il punto di vista estetico o commerciale di “questo” o di “quel” film, ma provare invece a sottolineare che a prescindere dalle varie diagnosi presentate, o anche quando la stessa psichiatria sembra non apparire o apparire poco, *tutti* questi film propongono più o meno la medesima struttura nar-

<sup>6</sup> Su questi temi, si veda P. Byrne, *Psychiatry and the media*, “Adv Psychiatr Treat”, 2003, 9, pp. 135-143; D. Graniello, P.S. Pauley, *Television viewing habits and their relationship to tolerance towards people with mental illness*, “J Ment Health Counsel”, 2000, 22, pp. 162-175; D.L. Penn, C. Chamberlin, K.T. Mueser, *The effects of a documentary film about schizophrenia on psychiatric stigma*. “Schizophr Bull”, 2003, pp. 383-391; G. Philo, *Changing media representations of mental health*. “Psychiatr Bull”, 1997, pp. 171-172.

rativa abilmente congegnata, cioè popolata da personaggi spesso ripetitivi e con un'appagante catarsi finale<sup>7</sup>, costringendo così la complessità di quanto stiamo discutendo in una sorta di “casco del silenzio”<sup>8</sup>.

Alcuni dei film qui indicati infine, e questo è il terzo aspetto che ha indirizzato il presente lavoro, per i motivi appena esposti hanno costituito una sorta di “apripista cognitiva” nelle riflessioni fatte nei gruppi di lavoro indicati. Volendo cioè ancorare le nostre riflessioni a partire da delle suggestioni visive, si è deciso di iniziare da quei film le cui sequenze erano già contenute nell'*Archivio filmico per la formazione medica*, ovvero in quello strumento tecnologico da me creato e usato, in diversi contesti, per affrontare una serie di tematiche di pertinenza degli operatori della salute e della cura<sup>9</sup>, malattia mentale compresa.

Il risultato iniziale di queste nostre discussioni e confronti è dunque questo lavoro, che nasce appunto da una serie di vissuti, sensazioni e ideazioni che hanno motivato e sostenuto l'affermazione di quella studentessa precedentemente esposta, permettendoci così di trasformarla in una domanda: *perché* il malato psichiatrico è una persona da evitare, e anche possibilmente pericolosa?

### 3. *Gli indicatori dell'origine e dell'alimentazione sociale dello stigma*

Benchè lo stigma rappresenti una complessa interazione tra scienze sociali e processi formativi, politica, storia, psicologia e medicina, è possibile individuare una serie di “indicatori” delle origini sociali della stigmatizzazione e dei fattori che la alimentano. La percezione del cosiddetto “diverso” appare essere il più importante, in quanto permette di leggere le differenze (fisiche, comportamentali, sociali, economiche, ecc.) come tratti indesiderabili, cioè associandole a considerazioni negative. Da questo punto di vista quindi, per il ragionamento che qui stiamo facendo, è corretto sostenere che «la follia esiste solo all'interno

<sup>7</sup> Su questi temi, si veda N. M. Gharaibeh, *The psychiatrist's image in commercially available American movies*. “Acta Psychiatr Scand”, 2005, pp. 316-319; G.O. Gabbard, K. Gabbard, *Cinema e psichiatria*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000; H.R. Greenberg, *A field guide to cinethrapy: on celluloid psychoanalysis and its practitioners*, “Am J Psychoanal”, 2000, pp. 329-339; R.B. Ray, *A Certain Tendency of the Hollywood Cinema, 1930-1980*, Princeton, Princeton University Press, 1985; I. Schneider, *Images of the mind: psychiatry in the commercial film*. “Am J Psychiatry”, 1977, pp. 613-620.

<sup>8</sup> Tra i vari strumenti “di contenzione” fisica in auge verso la metà dell'800 nei manicomi, il *casco del silenzio* veniva usato per i “clamorosi” ed era costituito da un copricapo dotato di due cinture di forma svasata per il mento, raccordati da una piccola cinghia nella parte posteriore, che serviva appunto per evitare che il paziente parlasse.

<sup>9</sup> I film indicati in questo lavoro, le cui sequenze sono contenute nell'*Archivio filmico per la formazione medica*, vengono sottolineati nel testo (dato aggiornato al 16.07.2013). Per un approfondimento su tale strumento tecnologico, oltre che il sito web deputato ([www.laboratoriodimedicaleducation-unifi.it](http://www.laboratoriodimedicaleducation-unifi.it)), si veda P. de Mennato, A.R. Formiconi, C. Orefice, V. Ferro Allodola, *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013.

della società o gruppo, non esiste al di fuori delle forme della sensibilità che la isolano e delle forme di repulsione che la escludono o la catturano»<sup>10</sup>. Se dunque i termini, i concetti e le categorie attraverso cui pensiamo la malattia mentale hanno usi regolativi, situazionali e relazionali propri di ogni società, è rispetto a questi che si innesta il secondo fattore che qui interessa considerare: la cosiddetta non conoscenza, o ignoranza, la quale ci permette di intendere i cambiamenti dei processi formativi come processi cognitivi.

Chiunque abbia avuto a che fare con patologie psichiatriche, soprattutto di una certa gravità, sa come “essere schizofrenici” o portatori di un disturbo bipolare corrisponda ad una sorta di “non detto/non dicibile” che non si ritrova, per esempio, nel manifestare di essere (o di conoscere dei) cardiopatici. Nella nostra quotidianità cioè, esiste una sorta di «gerarchia volgare delle malattie, fondata sulla maggiore o minore facilità nel localizzarne i sintomi»<sup>11</sup>. Da questa prospettiva infatti, le patologie cardiologiche sono considerate degli *stati* di malattia (cioè dei cambiamenti temporanei indotti), le cui cause sono ampiamente spiegate nel tempo e per le quali si è trovato un rimedio valido. La malattia psichiatrica invece – si pensi alla schizofrenia, per tornare all’esempio fatto – è considerata un *tratto*, cioè una caratteristica duratura dell’individuo, qualcosa che si insinua nella personalità, deviandola. E’ dunque su questi aspetti che si allarga la “distanza sociale” nei confronti dei malati, nonostante i notevoli progressi della stessa scienza medica<sup>12</sup>, ed è su questi aspetti che le rappresentazioni cinematografiche tendono a dimostrare tutta la loro potenza descrittiva.

Nel *Mental Health: A Report of the Surgeon General*, lo stigma viene descritto come capace di «sgretola[re] la fiducia che i disturbi mentali siano condizioni sanitarie efficacemente trattabili», portando così le persone «a evitare di socializzare, assumere o lavorare, affittare o vivere vicino a persone con disturbi mentali»<sup>13</sup>. Nell’evidenziare come lo stigma si alimenti attraverso l’idea che la

<sup>10</sup> M. Foucault, *Follia e psichiatria. Detti e scritti 1957-1984*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, p. 46.

<sup>11</sup> C. Canguilhem, *Il normale e il patologico*, Torino, Einaudi, 1998, p. 15.

Su questi temi, si veda P. de Mennato, *Medical Professionalism and Reflexivity. Examples of training to the sense of ‘duty’ in medicine*, “Educational Reflective Practices”, 2012, 2, pp. 15-33; S. Sontag, *Malattia come metafora. Cancro e AIDS*, Milano, Mondadori, 2002.

<sup>12</sup> Va evidenziato che questa tendenza a rappresentare la malattia mentale secondo immagini idealizzate non è solo prerogativa del cinema. Essa infatti è individuabile, in linea generale, anche nei vari mass media (tv, giornali, ecc.) che molte volte parlano di tali tematiche solo riferendosi a fatti violenti o a crimini efferati. La stessa “psichiatria divulgativa”, che abbonda e perdura ormai nei nostri salotti televisivi, raramente fornisce informazioni scientifiche accurate circa la malattia mentale, privilegiando invece generiche conoscenze che altro non fanno che amplificare la risonanza di stereotipi negativi.

Su questi temi, si veda G. Bechelloni, *Televisione come cultura. I media italiani tra identità e mercato*, Napoli, Liguori, 1995; A. Klin, D. Lemish, *Mental Disorders Stigma in the Media: Review of Studies on Production, Content, and Influences*. “Journal of Health Communication”, 2008, pp. 434-449.

<sup>13</sup> Department of Health and Human Service - U.S. Public Health Service, *Mental Health: A Report of the Surgeon General*, 1999, p. 6. [<http://profiles.nlm.nih.gov/ps/access/NNBBHS.pdf>].

collettività si è creata nei confronti di chi è malato e di chi cura la malattia, il Report mi sembra sottolinei implicitamente che (soprattutto) chi lavora con la “salute mentale” deve compiere un duplice sforzo interpretativo: *esterno*, in quanto deve saper cogliere i segni e i sintomi che danno valore alla sofferenza psichica, confrontandosi costantemente con l'imprevedibilità delle trame esistenziali e l'affascinante plasticità umana (intesa in termini bio-psico-socio-educativi); *interno*, in quanto deve capire come le rappresentazioni collettive influenzano il proprio rapporto e la propria comunicazione con il malato, direzionando così strategie operative, reazioni comportamentali ed espressioni (verbali e non)<sup>14</sup>. Ciò che va continuamente fatto, insomma, nel momento in cui vogliamo parlare di malattia mentale, è sforzarci di mostrare sia la ‘storicità’ dei soggetti “malati” (le ragnatele di significati sono in buona parte tessute localmente, cioè a partire dagli individui), sia quella dei soggetti “normali”, di chi cioè li rappresenta (futuri professionisti della salute in primis).

Rispetto a questo ultimo punto, l'industria cinematografica, nel mostrare un notevole interesse per la medicina e soprattutto per la psichiatria, costituisce (da sempre) un serbatoio carico di stereotipi attraverso cui rappresentare la malattia mentale. E' interessante evidenziare come questo rapporto cinema-psichiatria, nel suo costituirsi e progredire nel tempo, si sia alimentato di una continua relazione bidirezionale: da una parte infatti c'è la psichiatria, che ha fornito al cinema un'enorme materiale, senza il quale probabilmente la settima arte non sarebbe diventata un potente strumento di comunicazione mediatica; dall'altra parte c'è il cinema, che ha consentito alla psichiatria (e più in generale alla psicoanalisi, alla psicoterapia e alla psicopatologia) di farsi conoscere dal grande pubblico, influenzando, come detto, anche la visione sociale della stessa malattia mentale.

Il risultato, come vedremo, molte volte è una sorta di *ibrido* che unisce «le fantasie del pubblico con la [...] ricerca del profitto in modi talvolta ammirevoli, ma più spesso deludenti»<sup>15</sup>.

#### 4. *Le rappresentazioni e le decostruzioni sociali dello stigma*

La malattia mentale rientra tra quelle malattie che, nello stereotipo sociale e nell'immaginario collettivo, implicano una sorta di responsabilità personale, una colpa e che sono legate all'incomprensibilità, all'imprevedibilità e soprattutto alla violenza.

<sup>14</sup> Nell'agire sociale molti modi di operare e molte procedure sono attuati in modo meccanico e derivano da una *conoscenza tacita*, ovvero implicita. Da un punto di vista formativo, la questione è particolarmente rilevante perché il soggetto non sempre è in grado di riconoscere in modo cosciente le conoscenze di questo tipo, anche se in base ad esse compie molte attività quotidiane. Si veda, a tal proposito, oltre la parte di Valerio Ferro Allodola in questo contributo (Parte Seconda), J.-P. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2006.

<sup>15</sup> I. Shneider, *Premessa*, in G.O. Gabbard, K. Gabbard, *Cinema e psichiatria*, cit., p.1.

Il cinema hollywoodiano, nel dare sostanza a queste rappresentazioni, ha prodotto un corposo numero di pellicole che sembrano appartenere più o meno ufficialmente alla psichiatria, permettendo così di “pensare” non solo come la malattia mentale e le figure professionali impegnate nella cura di essa sono state rappresentate nel tempo, ma anche di interrogarsi sull’uso di alcuni stereotipi che riguardano le stesse strutture psichiatriche, le terapie adottate, nonché le diverse patologie indicate<sup>16</sup>.

Un’analisi di queste rappresentazioni, come ricordato, sebbene effettuata tramite la verifica di specifici film, evidenzia quanto già altrove indicato dagli stessi professionisti della cura, che tendono infatti a considerare «*il paziente con disturbi psichiatrici [...] un muro invalicabile, stigmatizzato nella sua malattia e talvolta ‘instupidito’ dai farmaci*»<sup>17</sup>.

#### 4.1 La categoria della “pericolosità”

Comunemente, nei film cui qui si discute, la rappresentazione della malattia mentale è spesso guidata da alcuni stereotipi ricorrenti.

Da una parte infatti, si tende a tipicizzare le persone affette da una qualche malattia mentale come imprevedibili e soprattutto estremamente pericolose, specialmente se donne,

*“La pazzia, non so perché, è un pò meno sinistra nell’uomo di quanto lo sia nella donna. Ho voluto farle incominciare dal peggio.”*

(La dottoressa Brice mostra all’aspirante infermiere Vincent il reparto femminile del manicomio, in *Lilith, la dea dell’amore*, 1964)

dall’altra, a riconoscere che il disturbo psichiatrico debba avere sempre e comunque un significato ed una causa<sup>18</sup>, molto spesso rintracciabile in genitori cattivi (e violenti),

*“Se i figli non riescono a correggere i demoni dentro di loro, incapaci di fronteggiare e battere il terrore, diventano il terrore.”*

(Un medico descrive il serial killer Mowat, in *Unspeakable*, 2004)

per cui la guarigione, quando presente, avviene nel momento in cui il paziente-figlio riesce ad incolparli e a dimenticarli<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Su questi temi, si veda G.S. Cape, *Addiction, stigma and movies*, “Acta Psychiatr Scand”, 2003, 107, pp. 163-169; M.C. Angermeyer, B. Scultze, *Reducing the stigma of Schizophrenia: understanding the process and options for interventions*, “Epidemiol & Psych Soc”, 2001, 10, pp. 1-7.

<sup>17</sup> 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*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2011, p. 131-132.

<sup>18</sup> S. Wessely, *Mental illness as metaphor, yet again*. BMJ 1997, 314, p. 153.

<sup>19</sup> *Entity* [1981], *Frances* [1982], *Pazza* [1987], *Il principe delle maree* [1991], *Mai con uno sconosciuto* [1995], *Will Hunting – Genio ribelle* [1997], *Spider* [2002], *Unspeakable* [2004].

“Mia madre avrebbe dovuto allevare cobra e non figli.”  
(Tom, ormai adulto, ricorda sua madre, in *Il principe delle maree*, 1991)

Sembra insomma, come sostengono gli stessi fratelli Gabbard<sup>20</sup>, che molti autori hollywoodiani – disattendendo quanto già lo stesso Freud aveva evidenziato nel suo lavoro embrionale *Studi sull'isteria* (1895) quando sosteneva che la semplice rievocazione di un ricordo traumatico rimosso di fatto non curava – abbiano letto poco (e male) le opere del padre della psicoanalisi. Come vedremo inoltre, questo continuo affidarsi ad un “metodo catartico” che libera il paziente dalle ingombranti figure genitoriali, tende a rappresentare la malattia mentale non come un complesso intreccio tra fattori biologici, intrapsichici e ambientali, ma appunto come un “qualcosa” di statico, di fisso, e su cui i pazienti non hanno nessuna responsabilità.

Questa oscillazione, che nel cinema americano ha creato e fa perdurare il mito del malato mentale dividendolo in “buono” e “cattivo” (analogo discorso, come vedremo, vale per la figura dello psichiatra), porta a privilegiare nella narrazione alcune “forme psicopatologiche”: le psicosi (con maggior risalto al gruppo delle schizofrenie), le psicosi maniaco-depressive, i disturbi dissociativi di personalità, le depressioni maggiori, le dipendenze patologiche, alcuni disturbi di personalità, le nevrosi ecc. Anche se alcune pellicole offrono descrizioni dei disturbi mentali complesse e realistiche (al punto da poter essere utilizzate efficacemente come casi clinici nella didattica psichiatrica)<sup>21</sup>, la sensazione di fondo è che una maggiore accuratezza venga destinata alla raffigurazione di disturbi relativamente poco gravi, mentre quelli più gravi appaiono spesso tanto spettacolari quanto poco realistici<sup>22</sup>. Eppure, sono proprio questi ultimi, visto il loro grado di complessità, che andrebbero restituiti nella loro interezza, senza definire invece chi è malato e chi cura la malattia secondo rappresentazioni statiche e ripetitive.

Se si scende nel dettaglio, per esempio, vediamo come la filmografia relativa ai disturbi da *abuso o da dipendenza da sostanze* preveda un ricorso massiccio agli stereotipi, tanto da permettere il riconoscimento di alcune figure caratteristiche che ritroviamo, puntualmente, in numerosi film. *L'eroe tragico* è da sempre in lotta con il desiderio di assunzione di alcol o di stupefacenti<sup>23</sup>,

<sup>20</sup> G.O. Gabbard, K. Gabbard, *Cinema e psichiatria*, cit., p. 51.

<sup>21</sup> H.A. Bhagar, *Should cinema be used for medical student education in psychiatry?*, “Med Educ”, 2005, 39, pp. 972-973.

<sup>22</sup> A tal proposito, si veda D. Bhugra, *Mad tales from Hollywood: the impact of social, political, and economic climate on the portrayal of mental illness in Hindi films*. “Acta Psychiatr Scand”, 2005, 112, pp. 250-256; A. Rosen, G. Walter, *Way out of tune: lessons from Shine and its exposé*. “Aust N Z J Psychiatry”, 2000, 34, pp. 237-244; A. Rosen, G. Walter, T. Politis, M. Shortland, *From shunned to shining: doctors, madness and psychiatry in Australian and New Zealand cinema*. “Med J Aust”, 1997, 167, pp. 640-644.

<sup>23</sup> *Sotto il vulcano* [1984], *Ironweed* [1987], *Via da Las Vegas* [1995], *Blackout* [1997], *Requiem for a dream* [2000].

il *ribelle* rifiuta le norme dettate da una repressiva società e fa delle varie sostanze un uso più “ricreativo” (la maggior parte delle volte è il protagonista di commedie irriverenti e dissacratorie)<sup>24</sup>, il *maniaco omicida* infine (solitamente di genere maschile) è incapace di controllare i suoi impulsi e mette in scena comportamenti distruttivi e violenti<sup>25</sup>. In tutti questi personaggi, registi e sceneggiatori non sembrano inoltre scavare a fondo nell’anima dei vari protagonisti, presentandoceli il più delle volte come completamente sbronzi o drogati mentre freneticano ad alta voce o svengono improvvisamente sul letto.

I *disturbi dissociativi* invece, probabilmente in virtù del loro potenziale melodrammatico, hanno sempre destato notevole interesse a Hollywood<sup>26</sup>. Nell’offrire, in termini di trama, grandi risorse, propongono il più delle volte protagonisti dalla doppia personalità (in maggioranza sempre maschi) figli del Dottor Jekyll, a volte soggetti ad una guarigione repentina e completa, spesso accompagnata con piccoli artifici stilistici o con un enfatico commento sonoro in sottofondo.

I *disturbi di personalità* sono invece abbastanza frequenti sullo schermo, e nella maggior parte dei casi vengono descritti pazienti che, più o meno realisticamente, mettono in atto degli stili di comportamento antisociali, paranoici, persecutori e deliranti, senza mai ricercare l’aiuto dello psichiatra<sup>27</sup>.

Infine, tra i vari film i cui protagonisti sono pazienti con *disturbo schizofrenico*<sup>28</sup>, ritroviamo forme di esemplificazione la maggior parte delle volte riconducibili a semplici stati allucinatori, enfatizzati dal sapiente uso delle soggettive di macchina. Tra questi, *A Beautiful Mind* [2001] propone una schizofrenia di tipo paranoico, con intense manifestazioni deliranti e forti allucinazioni uditive. Nonostante alcune imprecisioni e inesattezze (la scelta di far apparire le allucinazioni uditive come visive e di definire le tematiche deliranti del protagonista con allucinazioni complesse), nel film vengono restituiti in maniera efficace alcuni degli aspetti che caratterizzano i sintomi e il decorso della schizofrenia<sup>29</sup>, restituendone così una condizione ben poco “romantica” e, seppure in parte curabile, incompatibile con la creatività e la genialità.

#### 4.2 La categoria della “onnipotenza”

Benchè siano poche le professioni che nel cinema siano rimaste immuni da processi di stereotipizzazione, gli psichiatri hanno attraversato tutti i ge-

<sup>24</sup> *Paura e delirio a Las Vegas* [1997].

<sup>25</sup> *Il cattivo tenente* [1992].

<sup>26</sup> *Vestito per uccidere* [1980], *Mai con uno sconosciuto* [1995].

<sup>27</sup> *Alice’s Restaurant* [1969], *Arancia meccanica* [1971], *Duel* [1971], *La conversazione* [1974], *In cerca di Mr. Goodbar* [1977], *American gigolo* [1980].

<sup>28</sup> *Lilith, la dea dell’amore* [1964], *I never promised you a rose garden* [1977], *A beautiful mind* [2001], *Session 9* [2001], *Spider* [2002].

<sup>29</sup> E. Goode, *A rare day: the movies get mental illness right (a conversation with Glen Gabbard)*. “The New York Times” 2002, February 5.

neri e tutte le decadi. Come anticipato, dal momento che uno degli stereotipi ricorrenti che guida la rappresentazione della malattia mentale nei film qui trattati vuole che il disturbo psichiatrico debba avere sempre e comunque un significato ed una causa e che il malato sia un soggetto sempre estremamente pericoloso, la presenza di questo professionista può facilitare il ricorso a confessioni inaspettate o a rivelazioni imprevedibili<sup>30</sup>, portando così i protagonisti a comportarsi secondo motivazioni seppellite in un passato traumatico, o in una mente disturbata che deve solo “essere solo svelata”.

Questa figura, che ormai (soprattutto a Hollywood) è stata inserita in pellicole di generi tra loro molto differenti (dal melodramma al film poliziesco, dai film di fantascienza e dell'orrore fino a quelli di genere erotico), è carica di rappresentazioni cinematografiche pregiudizievole e stereotipate che hanno contribuito in maniera significativa a crearne, a livello sociale, una immagine fortemente condizionata. Si pensi alla figura professionale dello psichiatra che viene associata a colui che cura con la sua sola presenza, mostrandosi sempre efficace, scrupoloso, compassionevole e dal comportamento retto<sup>31</sup>, e la cui funzione sembra quasi esclusivamente quella di recuperare memorie infantili. Nel fare questo, tutti questi film lasciano passare (nemmeno troppo in sordina) l'idea che per curare il disturbo mentale serva solo l'amore: quello appunto fornito dallo psichiatra stesso. Ma si pensi anche al suo opposto, ovvero quando l'immagine sociale che si sceglie di fornirne è molto negativa, rappresentando questa figura professionale come corrotta, scorretta, manipolativa e vendicativa<sup>32</sup>, se non completamente “folle”<sup>33</sup>.

Una serie di tipizzazioni emblematiche poi, che forse non sono centrali nella professione ma lo diventano fortemente nella rappresentazione che si ha delle medesime, sono quelle che riguardano la figura dello psichiatra donna. Senza voler qui banalizzare approcci complessi fondati sull'appartenenza di genere<sup>34</sup>, si può sottolineare come a questa figura si aggiungano spesso una serie di attribuzioni legate, nell'immaginario collettivo, all'universo femminile (il senso materno, la fragilità, la cura di sé, la volubilità, la tenacia, ecc.)<sup>35</sup> che possono essere percepite in modo positivo o negativo, fino ad arrivare all'immagine del terapeuta donna che si innamora del proprio paziente maschio<sup>36</sup>. In entrambi i casi, quello che qui appare rilevante,

<sup>30</sup> *Don't say a word* [2001].

<sup>31</sup> *David e Lisa* [1963], *Gente comune* [1980], *Will Hunting – Genio ribelle* [1997], *Antwone Fisher* [2002].

<sup>32</sup> *Una splendida canaglia* [1966], *Frances* [1982], *The keeper* [1976].

<sup>33</sup> *Vestito per uccidere* [1980], *Il silenzio degli innocenti* [1991].

<sup>34</sup> Ho trattato questi aspetti in C. Orefice, *Riconoscere la diversità. La costruzione culturale del genere*, in G. Ceccatelli, A. Panerai, S. Tirini (a cura di), *Orizzonti di genere. Approcci disciplinari di un concetto in costante evoluzione*, Pisa, ETS, 2012, pp. 63-73.

<sup>35</sup> *Agnese di Dio* [1985], *Il principe delle maree* [1991], *Unspeakable* [2004].

<sup>36</sup> *Una ragazza da sedurre* [1965], *Una splendida canaglia* [1966], *Il principe delle maree* [1991], *Basic Instinct* [1992], *Mr. Jones* [1993], *L'esercito delle dodici scimmie* [1995], *Harry a pezzi* [1997].

è l'evidenziare la presenza di una sorta di "ideologia patriarcale" che sembra apparire dietro queste rappresentazioni, per cui le terapeute sono quasi sempre belle donne quando trattano un paziente maschio, mentre diventano zitelle e brutte, ma molto professionali, quando hanno a che fare invece con un paziente donna.

Ma c'è di più. In questo processo di tipizzazione, le altre figure professionali impegnate nella cura della malattia mentale (riabilitatori, personale infermieristico, assistenti sociali, educatori, ecc.) molte volte o fanno da sfondo, contribuendo così a rafforzare una rappresentazione mediatica dello psichiatra che viene identificato, *tout court*, con il disagio mentale<sup>37</sup>, oppure non sono distinguibili da questo, che appare infatti avere un'attività non separabile dalle altre figure professionali impegnate nella cura. Questo processo, unitamente allo scarso peso narrativo già evidenziato in precedenza, si traduce in una marcata tendenza al didascalismo delle rappresentazioni della malattia, che si incardina a sua volta su alcune caratteristiche di base (estetiche, socio-culturali o valoriali) dei personaggi che se ne devono fare carico, limitandosi ad alcuni elementi di facile identificazione del loro ruolo.

Mi sembra dunque che questa incapacità di rappresentare la malattia mentale in un "ottica complessa", traducendola invece in pochi gesti o battute, anche se emblematici, implichi un evidente riduttivismo che rischia di schematizzare eccessivamente o di omettere completamente alcuni aspetti chiave delle professioni qui chiamate in causa. Se infatti, come detto, esistono alcuni aspetti che trovano una loro sovrarappresentazione o semplificazione costante per permettere una riconoscibilità più immediata e quindi una diffusione più ampia, si verifica anche l'effetto contrario, per cui certe dimensioni proprie delle professioni di cura sembrano non trovare praticamente alcuna visibilità, lasciando la sensazione che queste non siano particolarmente evocative e stimolanti per articolare narrazioni filmiche sulla malattia mentale: si pensi, a tal proposito, a dimensioni fondamentali come la progettazione delle politiche di intervento terapeutico, l'organizzazione del lavoro di "presa in carico" del paziente (individuale e d'équipe) o l'apprendimento della stessa professione (soprattutto nella concretezza delle prime esperienze lavorative, nel tirocinio e nella gestione dei primi casi).

Tutti questi momenti, nel trovare raramente una loro esplicitazione non stereotipata (quando presente) nelle rappresentazioni cinematografiche di cui stiamo trattando, ci confermano l'idea che nel proporre una sorta di "idealtipo" di psichiatra o di operatore che si occupa di salute mentale, si

<sup>37</sup> Diverso appare in tal senso il film *Qualcuno volò sul nido del cuculo* [1975], diventato per antonomasia il simbolo della lotta custodialistica e repressiva ai manicomi. Qui infatti la dimensione istituzionale ruota intorno alla figura di una algida e rigida caposala, mentre gli psichiatri compaiono solo qualche minuto e fungono da sfondo, più simili ad amministratori che a professionisti della cura. Anche il recupero degli ammalati, inoltre, non viene affidato a nessun specialista (basti ricordare la conduzione della terapia di gruppo), ma ruota sempre attorno alla glaciale e arcigna donna.

privano queste figure professionali del loro fondamentale carattere di multidimensionalità e di polisemia, incasellandole appunto in ruoli, compiti e responsabilità fissi.

#### 4.3 La categoria della “segregazione”

Le raffigurazioni stereotipate degli psichiatri, e di quanti sono impegnati nella cura della malattia mentale, portano inevitabilmente a raffigurazioni stereotipate dei luoghi deputati alla cura e dei diversi orientamenti psicoterapici.

Nel primo caso, la rappresentazione cinematografica degli istituti psichiatrici<sup>38</sup> – siano essi ospedali psichiatrici, manicomi, manicomi criminali, riformatori o lussuose cliniche private – è molto simile a quella delle carceri, ovvero luoghi bui e oscuri, popolati da pazienti inebetiti, in camice di forza e/o legati a letto mediante contenzione meccanica. Nei film (soprattutto quelli degli anni Settanta e Ottanta di cui si discute) appaiono molte volte strutture psichiatriche che rimandano ad una psichiatria punitiva, che impiega terapie come l'elettroshock<sup>39</sup>, la lobotomia<sup>40</sup> o lo shock insulinico per “correggere” comportamenti socialmente inappropriati, e la cui efficacia non è mai messa in dubbio:

*“Volendo dimostrare non solo la semplicità ma la rapidità del processo, posso effettuare la lobotomia trans-orbitale su dieci pazienti, in meno di un'ora. A questi pazienti verrà somministrata una leggera dose di ESK, anche se devo sottolineare che il trattamento è assolutamente indolore. Io l'ho già eseguito con il paziente completamente sveglio. Oltretutto, direi che dal punto di vista clinico è affascinante osservare la trasformazione che avviene. Sappiamo già che la lobotomia funziona ma ora la possiamo applicare su una scala molto più vasta. La tecnica pre-frontale richiedeva giorni di lavoro ad un gruppo di chirurghi; con lo stesso tempo da solo posso operarne cinquanta. Il mio metodo non è costoso, è veloce ed è sicuro, solamente un pò più pericoloso di un'operazione per estirpare un dente cariato. In parole povere, cari colleghi, la mia tecnica, con questo strumento, recide i nervi portatori di sintomi alle idee. Come effetto di questa mia cura si ha una perdita dell'emotività o più esattamente si ha un appiattimento emotivo, con diminuzione della creatività e della fantasia. E noi sappiamo che proprio l'immaginazione e l'emozione sono il loro disturbo e questa nostra paziente potrà lasciar presto l'ospedale; la lobotomia la riporterà a casa”.*

(Uno psichiatra loda i vantaggi della tecnica da lui perfezionata, *Frances*, 1982)

Nel fare questo, come hanno evidenziato anche i fratelli Gabbard, «questi film mostrano che i manicomi sono l'ultimo posto in cui andare se si desidera essere ‘curati’ per problemi emotivi. In questi film sono spesso centrali gli elementi più sensazionali del trattamento psichiatrico [...]. Anche quando

<sup>38</sup> *La morte dietro il cancello* [1972], *Birdy – Le ali della libertà* [1984], *L'esercito delle 12 scimmie* [1995], *Instinct – Istinto primordiale* [1999], *Ragazze interrotte* [1999].

<sup>39</sup> *Il corridoio della paura* [1963], *Qualcuno volò sul nido del cuculo* [1975], *A Beautiful Mind* [2001].

<sup>40</sup> *Una splendida canaglia* [1966], *Qualcuno volò sul nido del cuculo* [1975], *Frances* [1982].

[...] i pazienti non vengono sottoposti all'elettroshock o alla lobotomia, non riescono comunque a trarre beneficio dal loro internamento»<sup>41</sup>.

Seguendo quindi questo meccanismo volto alla spettacolarizzazione, il cinema americano, come anticipato, sembra non poter fare altro che presentare la maggior parte delle volte il metodo psicoterapico come qualcosa di estremamente rapido e catartico, inducendo guarigioni improvvise. Lo stesso atto – che spesso si compie nell'arco di pochi minuti o secondi – può facilmente manifestarsi in una intensa carica drammatica, non rintracciabile nemmeno nelle più eclatanti guarigioni dalle malattie non mentali.

Sembra dunque che l'enfasi rimanga sulla cura della parola, mentre raramente viene rappresentata la somministrazione effettiva di farmaci. Anche quando questo avviene, inoltre, il ricorso agli psicofarmaci appare (almeno fino agli anni Novanta) spropositato e spettacolare<sup>42</sup>, e la medicalizzazione del disagio diventa occasione per effettuare quelle "tecniche di governo" cui un autore come Foucault ci invitava a fare i conti criticamente<sup>43</sup>.

In *Qualcosa è cambiato* per esempio, uno dei tanti film dove si mostrano le vicende di soggetti attanagliati dalla paura di contrarre malattie mettendone alla berlina fobie ed ossessioni<sup>44</sup>, troviamo per la prima volta (almeno fino alla fine del 1990) l'idea che una terapia farmacologica, oltre che l'amore, possa avere efficacia per il paziente-protagonista (in questo caso affetto da un disturbo ossessivo-compulsivo).

*“Diciamo che io ho forse un disturbo. Il mio dottore, uno psicoanalista dal quale andavo sempre, dice che nel cinquanta, sessanta per cento dei casi una pillola può aiutare molto. Io odio le pillole, roba molto pericolosa. Bada bene, le odio ed uso apposta la parola odio quando parlo di pillole. Il mio complimento è che quella sera che sei venuta da me e mi hai detto che...Beh, c'eri quella sera e sai quello che hai detto...Il mio complimento per te è che la mattina dopo ho cominciato a prendere le pillole. Mi fai venire voglia di essere un uomo migliore.”*  
(Il protagonista si rivolge alla cameriera con cui è riuscito a stabilire una relazione, *Qualcosa è cambiato*, 1997)

##### 5. *I focus della ricerca: pensare e costruire rappresentazioni complesse delle nostre esistenze*

In questo lavoro, partendo da una prospettiva che vede strettamente interconnesso e interattivo il rapporto tra individuo, sistema sociale e sistema

<sup>41</sup> G.O. Gabbard, K. Gabbard, *Cinema e psichiatria*, cit., p. 48.

<sup>42</sup> *Pazza* [1987].

<sup>43</sup> Foucault M., *Follia e psichiatria. Detti e scritti 1957-1984*, Milano, Raffaello Cortina, 2006. Per un'analisi sugli aspetti del pensiero di Foucault che più si prestano all'intersezione con le tematiche formative qui discusse, si veda anche A. Mariani, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Milano, Unicopli, 1997.

<sup>44</sup> *Tutte le manie di Bob* [1991], *Qualcosa è cambiato* [1997], *Il genio della truffa* [2003], *The Aviator* [2005].

mediale, ho considerato – seppur sinteticamente – l’influenza che una certa cinematografia americana ha avuto nel produrre, a livello sociale, determinate rappresentazioni della sofferenza mentale, così come di quei professionisti che quotidianamente si confrontano e lavorano con essa e per essa. I vari interrogativi che ne sono nati non vogliono naturalmente ottenere risposte oggettive e univoche, ma piuttosto intendono stimolare e approfondire quanto da noi portato avanti all’interno del *Laboratorio di Medical Education*, ovvero una riflessione (seppure iniziale) sul rapporto esistente tra la dimensione dell’agire professionale e quella dell’apparire nelle rappresentazioni sociali.

Come ho anticipato, l’attitudine pubblica nei confronti delle malattie mentali appare pesantemente influenzata più dalla loro rappresentazione da parte della comunicazione di massa, cinema *in primis*, che da un contatto reale con il malato mentale (per gli studenti, questo vale almeno fino a che non cominciano il tirocinio). La varietà delle rappresentazioni proposte infatti, l’esigua presenza di psichiatri-donna e la frequente ambientazione horror, noir o thriller della psichiatria (legata a quell’idea di “pericolosità sociale” precedentemente discussa), sembrano tutti elementi destinati a svolgere un ruolo fondamentale, più in negativo che in positivo, sull’immaginario e sulle aspettative delle persone, rappresentando così chi è malato e chi cura la malattia secondo rappresentazione statiche<sup>45</sup>.

Nel fare questo, lo stigma appare dunque come una sorta di “*seconda malattia*”, in quanto non solo influenza negativamente il tentativo di reinserimento sociale e lavorativo della persona, ma a volte ostacola anche le cure più appropriate in tutte le fasi della malattia stessa perché gli individui (o le loro famiglie) vivono sentimenti di vergogna, colpa, inferiorità, ecc. Questa spirale di desocializzazione e di rinforzo del pregiudizio, a sua volta non fa altro che peggiorare la malattia, impedendone a volte anche la diagnosi, così come interventi precoci.

Appare dunque sempre più necessario, soprattutto nei confronti dei futuri operatori della salute mentale con cui come docenti interagiamo, promuovere un intenso lavoro di ascolto, decodifica, interpretazione ed elaborazione delle *proprie* rappresentazioni, in modo che essi possano imparare a ricostruire equilibri bio-psico-socio-educativi con le personalità sofferenti con cui entrano in contatto, senza necessariamente cadere in stereotipi o mettendo in atto differenti meccanismi di difesa (la svalutazione, l’isolamento emotivo, ecc.).

Mi sembra quindi che lavorare per la riduzione e l’abolizione dei pregiudizi e dello stigma significhi sottolineare, con forza, che la malattia mentale non deve essere discriminazione, dimenticanza e indifferenza, ma al contrario, diritto di partecipazione alla vita sociale, diritto di scelte personali e di coinvolgimento nei percorsi di cura.

<sup>45</sup> Nel prendere in rassegna i film indicati, è significativo notare come gli assassini vengano quasi sempre impersonati da soggetti con disturbi mentali, per i quali si utilizzano termini come “pazzo”, “folle”, “mostro”, “maniacco”, o il prefisso “psico”.

Rimane una domanda, tra le tante, che questo lavoro e i dibattiti che ne sono seguiti pone: le rappresentazioni della psichiatria offerte nei film qui indicati sono accurate? Sinceramente non credo sia questo il punto importante da evidenziare.

Anche se infatti è sempre bene evitare parallelismi che appaiono a volte ambigui e scivolosi, e anche se i tratti caratteristici della pratica tipica della salute mentale sono altamente soggettivi, come detto la questione di fondo è un'altra. La maggior parte degli "spettatori" che vedono e hanno visto questi film, studenti compresi, sono poco informati o non hanno avuto contatto con la malattia mentale nella loro pratica quotidiana o professionale, per cui il rischio concreto che queste rappresentazioni celano è che quel malato diventi *il* malato, quello psichiatra *lo* psichiatra, e che quell'idea di malattia *la* malattia.

Naturalmente registi e sceneggiatori hanno tutto il diritto di rappresentare la malattia mentale come meglio credono, ma quello che qui stiamo discutendo è quanto tali rappresentazioni influenzino o meno i futuri operatori della salute mentale con i quali, come formatori, ci troviamo in contatto e nei confronti dei quali ci assumiamo delle responsabilità educative. L'impatto su questi, così come sui pazienti e le loro famiglie, nonché sugli stessi trattamenti, può essere di ampia portata e va quindi affrontato e discusso, anche attraverso i linguaggi mediali.

È questo il valore, e la messa in pratica, di quel "disambiguare" categorie interpretative cui Mariani<sup>46</sup> faceva riferimento nell'introduzione a questo mio lavoro e che appare, sempre più, necessario quando ci si avvicina all'insondabile dolore che da sempre accompagna la malattia mentale.

<sup>46</sup> A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit.



# ***Mimesis*: dalla riflessione teoretica alla prassi educativa**

Gilberto Scaramuzzo

## 0. *Premessa*

Nella *Poetica* (4.1448b5-8) Aristotele facendo perno su *mimesis* propone una definizione di uomo:

«[...] l'attività *mimesica* (*mimēisthai*) è connaturata (*súmphuton*) agli uomini fin dall'infanzia, ed essi si differenziano dagli altri animali perché sono gli esseri più *mimesici* di tutti (*mimetikótátón*), e perché acquisiscono le conoscenze fondamentali attraverso la *mimesis* (dià *miméseos*)»<sup>1</sup>.

Esiste dunque un'attività – sostiene Aristotele – che è nella natura umana, ma anche nella natura di altri enti<sup>2</sup>. Questa attività – pur se non esclusiva umana – è anche quel *qualcosa* che distingue gli uomini dagli altri animali, e ciò *soltanto* per l'intensità con cui questa attività è presente nell'uomo, e perché attraverso di essa l'uomo acquisisce le *conoscenze fondamentali*. Questa attività viene presentata da Aristotele con il verbo *mimēisthai*.

<sup>1</sup> Scelgo di tradurre il greco *mimēisthai* con *attività mimesica* ricalcando la traduzione di Stephen Halliwell che lo traduce con “mimetic activity”. Non utilizzo dunque *imitare* (scelta più affermata, che segue la tradizione della traduzione latina di *mímesis* con *imitatio*, e del verbo corrispondente con *imitari*). La scelta è motivata dal fatto che *mimēisthai* non può, se non in rari casi, essere tradotto con *imitare* senza ingenerare gravi incomprensioni e veri e propri fraintendimenti, come avremo modo di sottolineare più avanti. Il vocabolo greco *mímesis* si utilizzerà nel testo senza tradurlo: operando la sola traslitterazione e omettendo l'accento; e si utilizzerà, inoltre, *mimesico/a* in luogo del più usato “imitativo/a” e del più immediato “mimetico/a”, al fine di valorizzare la relazione dell'aggettivo con il sostantivo, e di evitare le possibili precomprensioni fuorvianti che potrebbero gravare sia su *imitativo/a* sia su *mimetico/a*.

<sup>2</sup> Aristotele riconosce esplicitamente anche la *mimesis* degli animali e offre esempi specifici con riferimento agli uccelli. In proposito si veda Aristotele, *Storia degli animali*, 8.12, 597 b23-26; 9.1, 609 b16; 9.49, 631b9.

1. *L'uomo è un animale mimesico*

Anche se la frase in cui è incastonata l'affermazione antropologica di Aristotele è parte di un discorso che intende inserirla in un contesto molto definito, e essa possiede un *prima* e un *dopo* che contribuiscono a costituirne il significato, e sui quali ci soffermeremo più avanti, essa, così isolata, si presenta come un'essenziale definizione dell'uomo che può essere sintetizzata come segue: l'uomo è l'animale mimesico per eccellenza, e il suo proprio processo conoscitivo (che è anche ciò per cui ha un primato tra gli altri enti) ha un legame *fondamentale* con questa eccellenza.

In questa sede Aristotele sembra non doversi preoccupare di chiarire cos'è *mimesis*, poteva certo giovarsi di un accordo che evidentemente esisteva al tempo sul significato del termine.

Quel che maggiormente pesa sul fraintendimento di esso nell'attualità è forse la traduzione invalsa che lo risolve come "imitazione". Il termine "imitazione" appare riduttivo e fuorviante per tradurre *mimesis* in quanto rimanda a un agire che coglie e esprime caratteristiche superficiali e esteriori, e/o carica quest'agire di una sorta di negatività<sup>3</sup>. E appare evidente, in base alla stessa definizione, che superficialità e negatività non possono certo essere caratteristiche che Aristotele assegna all'attività mimesica.

Pur se nella *Poetica* non è presente un vero scioglimento del significato di *mimesis*, Aristotele, in più di un luogo dell'opera, usa *hómoios* (simile) per descrivere tratti particolari delle opere mimesiche che si riferiscono a caratteristiche poetiche<sup>4</sup>. Nella *Politica*, con un respiro più ampio, troviamo la *mimesis* risolta con il tradizionale linguaggio greco che la associa più genericamente a somiglianza<sup>5</sup>.

Il "rendersi simile" era, già, stato utilizzato in maniera inequivoca da Platone quando nella *Repubblica* (393c ss.) ci fornisce la definizione del verbo *miméisthai*.

<sup>3</sup> Nella modernità e nella contemporaneità i due più articolati studi filologici in cui si ritrova seriamente e radicalmente confutata l'equivalenza di *mimesis* con 'imitazione' (Nachahmung, imitation) sono quelli di H. Koller, *Die mimesis in der antike. Nachahmung, Darstellung, Ausdruck*, Berna, Francke, 1954; e di S. Halliwell, *The aesthetics of mimesis. Ancient texts and modern problems*, Princeton University Press, Princeton, 2002; i due studi producono la loro confutazione con percorsi di ricerca e di analisi assai distinti. Sulla necessità di ampliare il significato di *mimesis* oltre l'angusto spazio veicolato dal vocabolo 'imitazione' vedi anche G. Gebauer, C. Wulf, *Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft*, Reinbeck, Rowohlt, 1992.

<sup>4</sup> *Poetica*, 2.1448a6 e a12; 15.1454b10.

<sup>5</sup> Segnala a questo riguardo Halliwell: «Nel libro VIII della *Politica* (8.5, 1340a), infatti, egli afferma che le melodie e i ritmi contengono somiglianze (*homoiomata*, 18) con certe qualità dei caratteri (*ethe*) e poi precisa che le melodie e i ritmi sono forme mimetiche (ovvero che contengono *mimemata*, 39) di questi *ethe*. Qui i due termini sono chiaramente sinonimi, come conferma, nello stesso passo, l'uso delle somiglianze (*ta homoia*, 23) per descrivere sinteticamente gli artefatti mimetici» (S. Halliwell, *L'estetica della mimesis. Testi antichi e problemi moderni*, Palermo, Aesthetica, 2009, pp. 140, 141).

Nella pagina Platonica questa attività è inizialmente declinata come un agire in cui il soggetto rende sé simile, nella voce e/o nel gesto, a qualcuno. Nell'incalzare poi delle esemplificazioni presentate da Socrate il *rendersi simile* del soggetto viene esteso alla capacità di rappresentare qualsiasi cosa rendendosi appunto, in qualche modo, simile a essa. E proseguendo ancora nella lettura delle pagine della *Repubblica*, si trovano presentati i risultati che l'attività *mimesica* produce nell'interiorità del soggetto anche in assenza di un movimento esteriormente apprezzabile, senza cioè un gestire corporeo o una vocalizzazione. Si tratta di un agire mimesico interiore che si realizza davanti a qualunque manufatto umano e dice della radicale attitudine umana a rendersi simile, e a strutturare la propria interiorità attraverso un processo di assimilazione che può essere anche completamente inconsapevole nel soggetto in cui esso si realizza<sup>6</sup>.

## 2. Razionalità versus mimesicità

Mettere a confronto la definizione di uomo della *Poetica* con un'altra assai nota presente nella *Politica*, e sintetizzata con la formula: "l'uomo è un animale razionale"<sup>7</sup>, può, a mio parere, aiutare a riconsiderare criticamente alcuni luoghi della prassi educativa, in un momento in cui la situazione di crisi richiama a prospettare nuovi scenari per la formazione umana.

Si avverte immediatamente una radicale differenza tra i due concetti che costituiscono le due definizioni.

La razionalità, a differenza della mimesicità, è una caratteristica unicamente umana, una caratteristica che gli altri animali non hanno. L'uomo non è più razionale degli altri animali, l'uomo è razionale e gli altri animali non lo sono affatto: se un altro animale fosse razionale questi sarebbe un uomo.

<sup>6</sup> Leggiamo in Platone, *Repubblica*, III, 401b1 ss. «Dobbiamo dunque solamente sorvegliare i poeti e forzarli a dare nei loro poemi l'immagine del carattere buono, o, se no, a non svolgere tra noi la loro opera poetica? O dobbiamo sorvegliare anche gli altri artefici e impedire loro di rappresentare questo cattivo carattere, questa intemperanza, bassezza e ineleganza sia nelle immagini di esseri viventi sia nelle costruzioni sia in ogni altra loro opera? Non si deve proibire agli incapaci di lavorare tra noi, per evitare che i nostri guardiani, educati tra [nutriti da] immagini di vizio come tra l'erba, molte volte al giorno, a poco a poco, mietano e pascolino da parecchie parti e contraggano nell'anima loro, senza accorgersi, un unico grande male? Occorre invece ricercare quegli artefici che per felici doti naturali siano capaci di seguire le tracce della naturale bellezza ed eleganza; e così i giovani, come se abitassero in un luogo sano, trarranno vantaggio da ogni parte donde un effluvio di opere belle, come una brezza spirante da luoghi salubri e recante salute, ne colpisca la vista o l'udito; e fin da fanciulli senza che se ne avvedano [lantháne] li guidi alla somiglianza [homoiótétá], all'amicizia [philian] e alla concordia [symphonían] con la bella ragione [kalò lógo]. – Sì, rispose, così sarebbero allevati benissimo [kállista trapheíen].»

<sup>7</sup> Si tratta della traduzione invalsa, seppur non fedele, della celebre formulazione relativa all'uomo come *zòon lógon échon* ricavata da due luoghi della *Politica* di Aristotele (1253a9-20; 1332b5).

La mimesicità, invece, è nella sua essenzialità forza connettivante, quasi energia relazionale cosmica, no certo esclusivo possesso umano; seppure soltanto nell'uomo, e non negli altri enti, essa può esprimersi fino al vertice del *fare arte*.

Sia la mimesicità sia la razionalità dicono, dunque, dell'uomo, ma – sempre secondando Aristotele – mentre la seconda caratteristica dice dell'uomo in una linea di continuità con gli altri enti, laddove l'umanità si distingue soltanto per la maggiore intensità con cui quel principio si manifesta nei soggetti che la compongono; la prima caratteristica si basa invece su una diversità radicale: laddove abbiamo l'*esserci* nell'uomo, e il *non esserci* negli altri enti.

Difficile negare che per realizzare la paideia nell'Occidente del mondo si sia proceduto privilegiando, nelle istituzioni educative, l'attenzione a quella caratteristica dell'uomo che lo differenzia ontologicamente dall'altro da sé, e si sia sacrificato quell'altro *esserci* fondato sulla qualità del suo interrelarsi all'altro da sé; si sia procurato, cioè, di sviluppare l'essenza per cui ci discriminiamo dall'altro da noi, e di combattere l'essenza con cui ci assimiliamo all'altro da noi. Essenza – quest'ultima – che pure, e con tanta perfezione e perfettibilità, è nell'uomo<sup>8</sup>.

Questo procedimento, a favore del *discriminante* e a scapito del *partecipante*, può avere conseguenze negative sul relazionarsi umano adulto? Allontanare l'uomo da quello che nella sua natura lo spinge ad assimilarsi all'altro (e al comprenderlo attraverso questo assimilarsi) allontana anche l'uomo dalla felicità?

Domande troppo dense per tentare risposte senza essere in possesso di evidenze. E le evidenze, d'altronde, come procurarsele?

Non sapendo procedere in questo senso ho da anni intrapreso una strada che mi ha consegnato evidenze che non costituiscono prova scientifica, ma hanno la forza delle tante umanità incontrate.

Non si può dar qui conto dei molti progetti che sono stati realizzati nel Laboratorio del nostro Dipartimento<sup>9</sup>, ma se ne può segnalare uno che per ampiezza dei soggetti coinvolti e per il contesto multietnico in cui è stato realizzato può forse fornire suggestioni utili a insegnanti e operatori che ne apprezzino la valenza.

Proporrò, dunque, più avanti, attraverso una breve scheda e la visione di un video, di abbandonare il procedimento teoretico per discendere al considerare quanto realizzato sul piano pratico; se lo stile dell'intero studio certamente ne risentirà, la ricaduta che questa proposta potrebbe avere sulla convivenza autorizza l'azzardo.

<sup>8</sup> A proposito dell'eccellenza dell'animale-uomo come mimatore e del primato della facoltà mimetica sulle funzioni superiori dell'uomo cf. W. Benjamin, *Sulla facoltà mimetica*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 1995, p. 71.

<sup>9</sup> Il Laboratorio a cui si fa riferimento è il MimesisLab – Laboratorio di Pedagogia dell'Espressione del Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica dell'Università degli Studi Roma Tre.

### 3. *Il primato della mimesis per apprendere e comprendere*

Per approfondire l'indagine su quello che potrebbe essere il senso di un'educazione che presti all'attività mimesica umana l'attenzione appropriata alla sua rilevanza antropologica, e per ipotizzare le ricadute che questa svolta educativa potrebbe avere sulla costituzione di una nuova convivenza, mi sembra necessario, ora, prendere in esame per intero il passo in cui la definizione di uomo come animale mimesico per eccellenza è inserita.

«Sembra che la poesia debba in generale la sua esistenza a due cause, entrambe naturali. Prima causa: l'attività mimesica è connaturata agli uomini fin dall'infanzia, ed essi si differenziano dagli altri animali perché sono gli esseri più mimesici di tutti, e perché acquisiscono le conoscenze fondamentali attraverso la *mimesis*. [Seconda causa:] tutti traggono piacere dagli oggetti mimesici. Un indizio di ciò è quello che succede con le opere: noi proviamo piacere nel contemplare le immagini quanto più fedelmente eseguite di quelle cose la cui vista troviamo, nella realtà, raccapricciante: come le forme degli animali più spregevoli e dei cadaveri. Questo si spiega perché il comprendere risulta molto piacevole non solo ai filosofi, ma ugualmente agli altri uomini, benché le loro attitudini siano al riguardo limitate. La gente dunque prova piacere guardando le immagini perché, quando le osserva, le comprende e ragiona sul significato di ciascun elemento (per esempio: questa persona è il tal dei tali). Perciò, se la gente non ha una precedente familiarità con il contenuto di un'opera, quell'opera procurerà piacere non già in quanto rappresentazione mimesica ma per la sua lavorazione, per il suo colore o per qualche altro motivo»<sup>10</sup>.

La rilevanza per l'educativo di questa pagina mi appare tanto vasta quanto grave mi sembra l'ignorarla in qualunque agire finalizzato a sviluppare il *comprendere* umano.

Ho volutamente sottolineato il verbo *comprendere* perché esso assieme a "*mimesis*" e al "*piacere*" è uno dei perni su cui ruota il passaggio aristotelico.

Il verbo greco che ricorre nella frase è *manthánein* (e il sostantivo a esso relato *máthesis*) che come nota autorevolmente Halliwell abbraccia in sé i due significati di apprendere e comprendere (*learning* e *understanding*).

Aristotele, nello svelare le due cause che a suo parere sono motivo dell'esistenza della poesia, ci presenta l'attività mimesica sotto due diversi dinamismi, entrambi uniti dalla finalità dell'apprendere/comprendere.

Nella prima causa egli ci presenta questa attività nella sua forma espressiva, e ce la mostra nell'agire del bambino che naturalmente attua l'attività mi-

<sup>10</sup> Aristotele, *Poetica*, 4.1448b4-19. Per la traduzione cf. Halliwell, S., *L'estetica della mimesis*, ed. cit., pp. 159, 160 dove Lorian Maimone Ansaldo Patti ricalca la traduzione dell'autore, da questa mi sono sostanzialmente distanziato seguendo Diego Lanza nel tradurre *prótas* (1448b8) con "fondamentali" (anziché con "prime" come ivi proposto), di questa scelta darò conto più avanti.

mesica quando crea sé a somiglianza di qualcuno o di qualcosa; nella seconda ci mostra l'attività nella forma impressiva quando cioè ci troviamo nella posizione di essere fruitori di un'opera mimesica.

Quel che accomuna sia il movimento espressivo sia il movimento impressivo è proprio *manthánein*. Quando si fa l'attività mimesica si comprende quando si contempla l'attività mimesica fatta da altri si comprende. Questo si può giustificare facilmente se il movimento che agisce interiormente il soggetto è essenzialmente lo stesso, cioè se si sta, in entrambi i casi, agendo una *mimesis*: un processo che possiamo riconoscere come *as-similazione*. Aristotele sembra affermare che è nella natura umana il comprendere per *as-similazione*. È l'attività mimesica, cioè quell'attività con cui ci rendiamo simili, che ci consente fondamentalmente di comprendere. Ed è un certo produrre e un certo relazionarsi all'oggetto prodotto che dimensionano l'attività del comprendere.

Tutto questo procedere è accompagnato dal piacere, ed è avvicinato, con margini di sovrapposizione, all'agire messo in atto dal filosofo.

Difficile immaginare righe più significative per riflettere sull'agire educativo, e tali da costituire fonte di ineludibile ispirazione per l'istituzione scolastica a motivo della centralità dell'apprendere/comprendere che in esse si ritrova.

In esse è sinteticamente rappresentato l'oggetto da apprendere/comprendere, e il movimento attuato da chi vuole apprendere/comprendere; la naturalità e il piacere che caratterizzano questo processo; e tutto ciò lo troviamo presentato in una formulazione che ci consegna una straordinaria semplificazione di agire umano secondo natura, tutto descritto nell'attività mimesica.

Aristotele sembra qui riconoscere un primato alla comprensione che si attua attraverso la *mimesis*, essendo questa attività a garantire le conoscenze *fondamentali* (*mathéseis prótas*), e a costituire l'oggetto della contemplazione che produce ulteriore conoscenza.

Quanto indicato nella prima causa con riferimento ai bambini non implica che l'apprendimento *dià miméseos* sia – per Aristotele – un agire circoscritto agli apprendimenti propri dell'età bambina: questa modalità potrebbe, infatti, caratterizzare ogni prima comprensione, e pertanto quella *fondamentale*, su cui poggia ogni futura intensificazione del comprendere qualcosa<sup>11</sup>.

Questa interpretazione estensiva della prima causa consentirebbe una maggiore chiarificazione per il procedimento sviluppato da Aristotele nella seconda causa, e incentrato sul comprendere che si ingenera nel soggetto che

<sup>11</sup> Dell'esistenza di un primo apprendimento *imperfetto* abbiamo evidenza in *Etica Nicomachea* (7.3, 1147a21) dove Aristotele parla dei *prôton mathôntes* come di coloro che possiedono un primo apprendimento di qualcosa ma che ancora non hanno veramente compreso, e in questo caso non c'è specifico riferimento all'età bambina. Per una riconsiderazione del ruolo della *mimesis* sul processo attraverso il quale gli uomini apprendono e comprendono l'agire virtuoso (riconsiderazione che si avvale di *Poetica* 1448b4-10), cf. H.J. Fossheim, *Habituation as mimesis*, in T. Chappel, (edited by), *Values and Virtues. Aristotelianism in Contemporary Ethics*, Oxford, Clarendon Press, 2006, pp. 105-117.

contempla l'opera mimesica in cui ri-conosce – provando uno specifico piacere – qualcosa già conosciuto in precedenza, senza che però qui venga specificato attraverso quale dinamismo interiore il soggetto abbia acquisito quella prima conoscenza che consente ora il ri-conoscimento.

#### 4. Verso una riconsiderazione educativa della mimesis

Il passaggio aristotelico apre a una circolarità nell'agire educativo che può essere facilmente letta nella pratica scolastica ma anche estesa a qualunque pratica educativa che vede in scena un educatore e un educando (ma anche ogni qualvolta un essere umano fronteggi un altro essere umano con il desiderio di comunicargli qualcosa di umanante).

Abbiamo finora accennato alle due parti in cui Aristotele articola la sua descrizione delle cause che hanno ingenerato l'arte poetica. Se abbiamo riconosciuto nella prima parte il *movimento espressivo* della *mimesis* esemplificato dall'agire naturale dell'uomo fin dalla sua infanzia, nulla ci vieta di estendere quest'agire all'agire dell'insegnante che intende produrre un processo di apprendimento e comprensione in un allievo; e di compattare le due parti proposte da Aristotele in una sintesi che abbia una incidenza educativa. Intendo dire che l'insegnante, proprio in forza di questa capacità naturalmente umana, presente in ciascuno fin dagli inizi della vita, può produrre, attraverso la sua azione didattica, una *mimesis* efficace a generare nell'allievo un apprendere e un comprendere appropriati. L'insegnante può cioè rendersi simile, intimamente e espressivamente, a quel che intende insegnare. In forza, cioè, della capacità naturale umana di agire la *mimesis* in maniera eccellente, colui che si trova a insegnare può generare un'opera – la sua lezione – in cui egli stesso si assimila (e *naturalmente* esprime questa assimilazione) a ciò che vuole sia assimilato dai suoi studenti. In questo modo la lezione scolastica può essere avvicinata al prodotto mimesico – l'opera d'arte – che caratterizza la seconda parte della definizione aristotelica, alla contemplazione della quale possono dedicarsi gli studenti traendone piacere e, nello stesso tempo, apprendendo e comprendendo.

Non credo ci siano forzature in questo procedere paragonando l'opera dell'insegnante a quella del poeta, è lo stesso Aristotele in qualche modo ad autorizzarla: in primo luogo perché tutto l'agire legato alla *mimesis* è segnato dalla finalità dell'apprendere/comprendere; in secondo luogo perché il fatto che egli in qualche modo assimili l'agire del bambino a quello di un qualunque artista, anche il più grande<sup>12</sup>, porta con sé la negazione del divino per

<sup>12</sup> Scrive Halliwell facendo riferimento a Poetica (1448b4 ss.): «Qui non emerge alcun elemento per cancellare le enormi differenze tra il gioco dei bambini e, poniamo, una tragedia di Sofocle o un affresco di Polignoto. Aristotele vi coglie anzi un tratto comune: la naturale propensione umana verso la messinscena immaginaria di realtà possibili, con il conseguente

giustificare la poiesi artistica e lo sostituisce con un procedimento antropologico<sup>13</sup>, nel quale chiunque motivato al processo dell'apprendere/comprendere può sentirsi chiamato in causa.

Quando ci volgiamo al passato e guardiamo a quel che è rimasto vivo in noi, nella nostra memoria (ma ancor più nel nostro esserci), degli anni di studio che ci stanno alle spalle, non riconosciamo, forse, che quel che è rimasto vivo in noi è proprio quel che ci è stato trasmesso vivo da un insegnante che si rendeva simile con passione a quello che era l'oggetto (o il soggetto) del suo insegnamento; qualcuno, cioè, che quasi riviva in sé quel che voleva noi apprendessimo e comprendessimo (e che poteva essere benissimo anche una qualità del pensare, e non un che di oggettivo) e noi, in forza della sua e della nostra *mimesis*, possiamo dire di aver appreso e compreso?

Sebbene abbiamo in qualche modo riconosciuto il fare la *mimesis* come un *rendersi simili*, credo che occorra uno sforzo ulteriore per comprendere cosa sia *mimesis* quando quest'agire vive intensamente nell'umanità che lo attua; per far ciò penso sia bene tornare (come ci suggerisce peraltro Aristotele) a guardare al giocare spontaneo dei bambini in qualunque parte del mondo essi siano nati.

Forse il modo più facile per farlo è accedere alla nostra esperienza di vita per ricordare un momento in cui abbiamo giocato a fare *come se fossimo...* la mamma, la maestra, un animale, un supereroe dei fumetti, la strega che vola sulla scopa...

Ancora una volta ci rendiamo conto come il verbo "imitare" sia estremamente riduttivo e inefficace per descrivere quel che avviene in quest'agire.

Se guardiamo in noi con sincerità e senza pregiudizi a questa azione straordinaria possiamo riconoscere quanto poco essa abbia a che fare con l'imitare e quanto invece costituisca per intensità e misteriosità quasi un vertice del vivere umano<sup>14</sup>.

piacere di "apprendere" e di "comprendere" (il verbo chiave *manthanein* indica entrambe le cose) tramite l'attività mimetica» (S. Halliwell, op. cit., p. 160).

<sup>13</sup> Cf. D. Lanza, *Come leggere oggi la «Poetica»*, in Aristotele, *Poetica*, Milano, Rizzoli, 1993, p. 40.

<sup>14</sup> Scrive Vico seguendo la traccia di Aristotele (utilizzando il termine "imitare" che va qui riconosciuto come *fare la mimesis*) come l'apprendere attraverso la capacità mimesica segni una tappa fondamentale nella storia dell'umanità: «I *fanciulli* vagliono potentemente nell'*imitare*; perché osserviamo per lo più trastullarsi in assemblare ciò che son capaci d'apprendere.

Questa Dignità dimostra, che 'l *Mondo fanciullo fu di nazioni poetiche*, non essendo altro la *Poesia*, che *Imitazione*.

E questa Dignità daranne il Principio di ciò, che tutte l'*Arti del necessario, utile, comodo*, e 'n buona parte anco dell'*umano piacere* si ritrovano ne' *secoli Poetici*, innanzi di venir i *Filosofi*: perché l'*Arti* non sono altro, ch'*imitazioni della Natura*, e *Poesie* in un certo modo *reali*» (G. Vico, *Principj di Scienza Nuova. D'intorno alla comune natura delle nazioni*, Firenze, Parenti,

Quando un bambino fa la *mimesis*, produce in sé un'apertura in cui l'altro, che è l'oggetto della *mimesis*, può *entrare* con una *propria* originalità, e abitare nello spazio vitale di quella singola umanità bambina; il cucciolo dell'uomo offre tutto quel che c'è di vitale in lui affinché l'altro possa esprimersi con le caratteristiche sue proprie, ma, nello stesso tempo, e in virtù di un processo che possiamo ricondurre alla razionalità, è il bambino a direzionare l'agire dell'altro di cui fa la *mimesis*; e può intensificare, modificare, *regolare* la stessa *mimesis* che sta realizzando. Prova ne sia che un bambino che sta facendo la *mimesis* dell'Uomo-ragno (*Spiderman*), seppure si sentirà veramente agile e invincibile, non perde il contatto con la realtà al punto di aprire la finestra e di gettarsi felicemente nel vuoto (se questo accadesse non saremmo più in un processo di assimilazione, che è proprio della *mimesis*, ma in un processo di identificazione che qui avrebbe carattere patologico).

Naturalmente la *mimesis* che l'insegnante produce sarà in primo luogo dipendente dalla conoscenza vitale dell'oggetto, o dell'argomento, che questi intende far apprendere agli studenti; in secondo luogo essa dipenderà dalla libertà e dalla padronanza del proprio agire espressivo.

Dunque, in virtù della propria capacità mimesica, l'insegnante può produrre una *mimesis* efficace all'apprendimento e che procura piacere proprio perché accende il comprendere; ma la circolarità della definizione aristotelica apre anche all'insegnante la possibilità di comprendere dalla *mimesis* prodotta dagli studenti per apprendere.

Quel che diventa cruciale in questo processo di apprendimento e di comprensione, che riconosce il ruolo centrale al dinamismo mimesico e intende operare al meglio per servirlo, è che gli studenti siano il più possibile invogliati a realizzare la *mimesis* della lezione mimesica prodotta dall'insegnante, di quella lezione cioè che è realizzata offrendo tutte le fibre del proprio essere affinché l'oggetto, o il soggetto, da insegnare trovi nell'agire didattico dell'insegnante la sua espressione più efficace per provocare l'apprendere e il comprendere.

Nell'agire mimesico degli studenti sembra giocare un ruolo cruciale il corpo, che ritroviamo naturalmente coinvolto nel giocare spontaneo dei bambini a cui poco sopra si alludeva.

Credo sia un errore incastrare il corpo del bambino tra una seggiola e un banco se si ha piena consapevolezza che è nella misura in cui si realizza la *mimesis* che si comprende. Nella misura in cui noi facciamo noi stessi simili

1847, p. 57).

E più Avanti nella sua opera Vico riprende il discorso facendo ricorso pressoché alle stesse parole:

«[...] non solo le cose *necessarie* alla vita, ma l'*utili*, le *comode*, le *piacevoli* ed infino alle *superflue del lusso* si erano già *ritrovate nella Grecia* innanzi il provenirvi i *Filosofi*, come il farem vedere, ove ragioneremo d'intorno all'*Età d'Omero*: di che abbiamo sopra proposto una *Dignità* ch' i *Fanciulli* vagliano potentemente nell'*imitare*; e la *Poesia* non è, che *Imitazione*; e le *Arti* non sono, che *Imitazione della Natura*, e 'n conseguenza *Poesie* in un certo modo *reali*» (Ivi, p. 131).

all'*altro* che vogliamo comprendere noi lo apprendiamo. Una maggiore possibilità di agire corporeo faciliterebbe, dunque, è questa la mia ipotesi, qualunque processo di assimilazione, così come, al contrario, ogni inibizione del movimento che può essere riconosciuto come *mimesis* dell'oggetto (o del concetto) insegnato inibisce, in qualche modo, anche il processo di assimilazione. Ma ogni apprendimento può essere riconosciuto come assimilazione di un movimento, e piuttosto che limitare la *mimesis* al movimento corporeo è bene riconoscerla anche nei movimenti del nostro pensare.

Inoltre la libertà espressiva nel processo di apprendimento favorirebbe la possibilità per l'insegnante di comprendere i propri studenti e di approfondire quel che si è voluto insegnare e di avere segni evidenti di quel che è stato compreso.

Noi nulla sappiamo dei movimenti interiori dell'altro e l'espressione mimesica costituisce il più primitivo movimento a disposizione dell'essere umano per esprimere il proprio sentimento, ogni altra attività espressiva si produce, in qualche modo, a partire da essa<sup>15</sup>.

*Note di accompagnamento al video che presenta il progetto realizzato nell'anno scolastico 2011/2012 presso l'Istituto comprensivo "Daniele Manin" di Roma.*

(link: <http://www.youtube.com/watch?v=ahslKBedVBs>)

Il progetto ha coinvolto 17 classi dell'Istituto: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, e alcune classi del CTP (centro territoriale permanente) frequentate da migranti adulti per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua.

Il progetto prevedeva una prima fase in cui gli insegnanti delle classi coinvolte svolgevano un corso in cui erano chiamati a riscoprire in sé la propria capacità mimesica.

Una seconda fase in cui ciascun insegnante sceglieva un ambito curricolare in cui era interessato a sperimentare una didattica che facesse perno sulla capacità mimesica di alunni e insegnanti.

<sup>15</sup> È bene qui rileggere ancora per esteso la lezione di Benjamin a cui anche in una precedente nota si è accennato:

«La natura produce somiglianze. Basta pensare al mimetismo animale. Ma la più alta capacità di produrre somiglianze è propria dell'uomo. Il dono di scorgere somiglianze, che egli possiede, non è che un resto rudimentale dell'obbligo un tempo schiacciante di assimilarsi e condursi in conformità. Egli non possiede, forse, alcuna funzione superiore che non sia condizionata in modo decisivo dalla facoltà mimetica.

Ma questa facoltà ha una storia, e in senso filogenetico come in senso ontogenetico. Per quanto riguarda questo secondo, la sua scuola è per molti rispetti il gioco. Il gioco infantile è tutto pervaso da condotte mimetiche, e il loro campo non è affatto limitato a ciò che un uomo imita dall'altro. Il bambino non gioca solo a «fare» il commerciante o il maestro, ma anche il mulino a vento e il treno» (W. Benjamin, op. cit., p. 71).

Una terza fase in cui un esperto del MimesisLab affiancava il docente nella realizzazione di 10 ore di lezione in cui si affrontava la materia del curriculum giovandosi della capacità mimesica.

Si è inoltre utilizzato il metodo mimesico di Orazio Costa Giovangigli<sup>16</sup> per procedere all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua in alcune classi di migranti adulti. Nello specifico si è proceduto alla lettura espressiva di alcune pagine dell'Opera pirandelliana.

Il video che presenta una sintesi dell'attività realizzata è stato montato da Elisa Muscillo ed è visibile nella pagina web del MimesisLab – Laboratorio di Pedagogia dell'Espressione del Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica dell'Università Roma Tre.

### *Bibliografia*

- W. Benjamin, *Sulla facoltà mimetica*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 1995.
- G. G. Colli, *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*, Roma, Bulzoni, 1989.
- H. J. Fossheim, *Habituation as mimesis*, in T. Chappel, (ed.), *Values and Virtues. Aristotelianism in Contemporary Ethics*, Oxford, Clarendon Press, 2006, pp. 105-117.
- G. Gebauer, C. Wulf, *Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft*, Reinbeck, Rowohlt, 1992.
- S. Halliwell, *The aesthetics of mimesis. Ancient texts and modern problems*, Princeton, Princeton University Press, 2002, trad. it., S. Halliwell, *L'estetica della mimesis. Testi antichi e problemi moderni*, Palermo, Aesthetica, 2009.
- H. Koller, *Die mimesis in der antike. Nachahmung, Darstellung, Ausdruck*, Berna, Francke, 1954.
- D. Lanza, *Come leggere oggi la «Poetica»*, in Aristotele, *Poetica*, Milano, Rizzoli, 1993.
- G. Vico, *Principj di Scienza Nuova. D'intorno alla comune natura delle nazioni*, Firenze, Parenti, 1847.

### *Ringraziamenti*

All'attenzione e alla cura severa di Francesco Mattei sono debitore per la forma che ha assunto il lavoro.

Sono debitore a Stephen Halliwell, la cui ricerca è per me fonte di continua ispirazione, per il dialogo su un punto nodale del presente studio.

<sup>16</sup> Orazio Costa Giovangigli, regista e formatore di generazioni di attori della scena italiana, è stato con Silvio d'Amico il principale animatore dell'Accademia Nazionale d'Arte Drammatica. Per ogni approfondimento sul metodo che da lui prende il nome cf. G.G. Colli, *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*, Roma, Bulzoni, 1996.

A Valentina Tinelli e a Elisa Muscillo per il lavoro sul campo.

A Enrica Zabeo, funzione strumentale formazione, a Letizia Ciferri, dirigente scolastico, e a tutte le insegnanti dell'Istituto Comprensivo "Daniele Manin" di Roma per l'apertura di fiducia.

A tutti i bambini, ai loro genitori, e agli adulti migranti che hanno acconsentito a essere ripresi nell'intimità della loro ricerca espressiva.

# L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche

*Claudia Secci*

## *Apprendimento, educazione, adultità: note introduttive*

Il tema dell'apprendimento attiene a un ambito di riflessione della didattica, in quanto riguarda i processi dell'imparare e dell'insegnare, che si collocano a buon diritto in tale disciplina; esso si colloca, altresì, in una prospettiva psicologica, dato che sottostà alle leggi e alle teorie riguardanti il funzionamento della psiche umana. In questa lettura, tuttavia, senza minimamente disconoscere il valore e la funzione degli ambiti disciplinari appena menzionati, e, anzi, in connessione con essi, si privilegerà un approccio pedagogico sul problema dell'apprendimento, ovvero si considererà quest'ultimo come inscindibile dall'educazione.

Lo sguardo pedagogico sull'apprendimento tende, prevalentemente, a considerarlo come un elemento del più complessivo fenomeno dell'educazione. Ma vi può essere una lettura, secondo la quale educazione e apprendimento rappresentano l'una il processo e l'altra il risultato dello stesso; in tal caso si intende l'apprendimento non nella sua processualità, ma nella sua compiutezza, dunque lo si osserva come il compimento di un processo educativo già avvenuto. La prospettiva pedagogica prima accennata, che invece indica l'inverso, cioè l'apprendere come un fatto essenzialmente processuale, che nella sua articolazione va a costituire l'*educazione* di un soggetto, però, può essere abbastanza facilmente confutata, o meglio, corretta da alcuni rilievi: si può dire, ad esempio, che non sempre ciò che si apprende, *educa*; non sempre, cioè, ciò che si apprende è tale da risultare in quel complesso di elementi che si definisce educazione. Ciò avviene, ad esempio, perché quanto si apprende può risultare in un'aggiunta di nozioni che non intaccano il sistema concettuale di un individuo al punto da determinare quella trasformazione cognitiva e identitaria che normalmente si attribuisce al fatto educativo.

In questo contesto di riflessione è importante sottolineare la differenza tra "apprendere" e "comprendere", che sono termini etimologicamente affini – includendo la radice latina di *prehendere*, "afferrare" – ma certo di non eguale significato; c'è un apprendimento cui non corrisponde comprensione, come può

esserci un'imparare che non ha implicazioni educative, o un sapere senza comprendere: quest'ultima espressione infatti, come argomenta R. Bodei, implica la passione, l'affettività e la trasformazione, l'effetto modificante sul protagonista di quell'atto<sup>1</sup>. Con educazione, a differenza che con apprendimento, non ci si limita a definire il sapere posseduto da un soggetto, ma si indica l'interiorizzazione, di sapere, valori, norme, che egli "fa sue" e dimostra di far sue attraverso i comportamenti e le azioni. Queste eccedono sempre ciò che uno sa; quindi non c'è azione che dipenda in modo automatico dal sapere e dalla conoscenza; l'azione implica la scelta, da parte del soggetto che la compie, di indirizzare le proprie nozioni verso una direzione o l'altra<sup>2</sup>. In tal senso, l'azione può essere concepita come la più originale delle espressioni dell'individualità.

Ancora, se ci si riferisce al concetto di formazione, è da notare che in esso sono inclusi processi che non possono essere definiti apprendimenti; vi è un'importante dimensione della formazione che attiene ad aspetti predefiniti, "innati" e non appresi, oppure non scelti e voluti dall'individuo, che possono essere prevalentemente riferibili al già dato e al preterintenzionale, cioè alle condizioni di base dell'esistenza, oppure agli eventi e ai casi che la condizionano.

Il problema su cui si cerca di indagare, inoltre, è relativo al tema peculiare dell'apprendimento degli adulti, cioè a come, e quando «l'adulto impari»<sup>3</sup>, ovvero a come, e se, i meccanismi d'apprendimento degli adulti differiscano da quelli dei non adulti. Rispetto a tale indagine è necessaria, o quantomeno opportuna, una lettura di tipo storico, che miri a mettere in evidenza i momenti nei quali emerge la consapevolezza della «suscettibilità educativa»<sup>4</sup> dei soggetti adulti.

Da un certo punto di vista, per quanto riguarda le epoche passate, è particolarmente difficile isolare il problema dell'apprendimento da quello dell'educazione, poiché i distinguo che sono stati proposti precedentemente hanno senso soprattutto nella prospettiva della contemporaneità, in un'era, cioè, nella quale lo sguardo sull'uomo ha moltiplicato le sue visuali con il maturare e l'evolversi delle scienze umane. In una prospettiva, dunque, che considera strettamente legati l'apprendimento e l'educazione, ciò che emerge è la discrepanza storica tra la scoperta dell'apprendimento in età adulta e la sua codificazione scientifica: sebbene, infatti, questa sia frutto di un'evoluzione molto recente, collocabile, grosso modo, nel ventesimo secolo, molti caratteri dell'educazione in epoche pre-contemporanee indicano il fatto che gli uomini del passato storico fossero ben consapevoli della possibilità degli adulti di

<sup>1</sup> R. Bodei, *Comprendere, modificarsi. Modelli e prospettive di razionalità trasformatrice*, in A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979. Si veda, in particolare, a p. 226, in cui l'autore chiama in causa Gramsci.

<sup>2</sup> R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando, 2002<sup>1</sup>, p. 73.

<sup>3</sup> Ci si riferisce alla traduzione italiana del testo di M.S. Knowles (1973), trad. it., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 2002<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012, p. 68.

apprendere. Si può, anzi, quasi affermare che le istituzioni educative (intese in senso letterale e metaforico) fossero orientate più all'insegnamento/apprendimento degli adulti che a quello dei giovani e tale fatto può essere argomentato annotando che nel percorso storico dell'educazione e della pedagogia, la comparsa del bambino come «nuovo soggetto educativo» (insieme alla donna e al disabile) è ascrivibile appena al Novecento, epoca in cui la riflessione pedagogica perde la sua fissazione sul soggetto adulto, maschio, abile<sup>5</sup> e fa scaturire percorsi sempre più articolati di indagine sulle specificità dello sviluppo e dell'apprendimento di un discente che, oramai, viene riconosciute nelle sue caratteristiche peculiari.

### *L'apprendimento adulto nella storia*

L'idea di un apprendimento necessario oltre l'età della crescita è presente per lo meno dal V e IV secolo a.C., dove si collega, con Socrate e i sofisti, ai motivi fondamentali della filosofia occidentale<sup>6</sup>. Non solo le “tecniche” educative socratiche, come il dialogo (utilizzato poi anche da Platone) e la maieutica, ma anche l'Accademia, rispondono a modalità pedagogico-didattiche che privilegiano i modi dell'apprendimento di persone già intellettualmente mature e – non a caso – forniscono l'impostazione fondamentale a quella che fino a oggi è l'educazione degli adulti. Sia il metodo dialogico sia quello maieutico, infatti, si basano sul presupposto della dialettica, cioè di una comunicazione e relazione tra docente e discente nelle quali vengono di volta in volta ridiscussi e riformulati i termini e i contenuti del rapporto formativo, tanto che H. Marrou parla di un Platone «partigiano dei metodi attivi»<sup>7</sup>.

Anche nell'Accademia, secondo autori di diversa matrice e provenienza<sup>8</sup>. l'intento educativo è quello di rispondere alle esigenze formative non di persone digiune di cultura, bensì di iniziati, spesso giovani adulti, che tra l'altro si associano liberamente per coltivare interessi legati al sapere. Sin dalle origini dell'umanesimo classico, secondo Elias e Merriam, convivono due tendenze distinte, l'una più utilitaristica, legata al sapere “per la vita” (che verrà, per certi versi, riproposta da Comenio in epoca moderna) e, pertanto, più vicina alle esigenze del discente e l'altra, più contemplativa e dottrinarica, legata alla centralità del docente/educatore come fonte assoluta di conoscenza. Ad ogni modo questa tradizione, nel suo complesso, mira a formare l'abito mentale filosofico della «meraviglia» come condizione necessaria dell'apprendimento permanente<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003<sup>1</sup>, p. 174.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 37-38.

<sup>7</sup> H. I. Marrou (1948), *Storia dell'educazione nell'antichità*, vol. I, trad. It., Roma, Studium, 1950, p. 100.

<sup>8</sup> A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987<sup>2</sup>, pp. 76-77; J. L. Elias, S. B. Merriam, *Philosophical Foundations Of Adult Education*, Malabar, Krieger Publishing Company, 1995<sup>3</sup>, p. 13.

<sup>9</sup> U. Bonanate, *La conquista dell'età adulta e la filosofia*, in A. M. Mariani, M. Santerini,

Guardando, poi, alla più complessiva educazione tra adulti, è possibile notare come nell'antichità classica, non solo il pensiero dei maestri Socrate, Platone e Aristotele assume rilevanza, ma anche il modello isocratico, teso com'è alla formazione dell'uomo come cittadino partecipante, più che a quella del fanciullo<sup>10</sup>.

Nel passaggio dall'epoca antica a quella medievale, la grande figura di Sant'Agostino riassume in sé i motivi pedagogici del pensiero filosofico greco/romano, in particolare quelli legati all'importanza dell'educazione dialogica, inoltre la riflessione, specifica, sul problema dell'apprendimento si fa ancora più elaborata. Innanzitutto, infatti, Agostino pone il problema non dei mezzi e delle vie dell'apprendimento quanto della sua fondamentale sostanza; più precisamente egli si chiede se sia possibile *che un uomo insegni a un altro uomo* e, dunque, se l'apprendimento possa risultare dall'insegnamento di un altro essere umano. Il padre della chiesa, in sostanza risponde in modo negativo al quesito posto: solo Dio può realmente insegnare all'uomo, che, quindi, apprende come dal proprio interno, rispondendo alla vocazione divina<sup>11</sup>.

Si giunge, qui, a una pietra miliare del pensiero pedagogico e sull'apprendimento: noi non apprendiamo che ciò che già, in qualche modo, è in noi e che deve essere suscitato, non solo attraverso il *logos*, dunque il raziocinio, ma anche, e soprattutto, attraverso il sentimento della fede. Tale fatto non sminuisce la figura del maestro terreno, ma la colloca in una funzione, imprescindibile, di mediazione tra il discepolo e la cultura e i saperi, che, in sostanza, si riconducono a Dio.

Agostino, come è ben noto, affronta il problema educativo non solo nel *De Magistro*, ma anche nella sua massima opera, nella quale l'intera vicenda esistenziale del protagonista è vista come un processo di educazione ed apprendimento permanente (tema attualissimo nel metodo autobiografico)<sup>12</sup>. In essa, l'autore fa emergere il problema – che diverrà cruciale nel pensiero pedagogico e psicologico del Novecento – del complesso intreccio tra lo sviluppo e l'apprendimento<sup>13</sup>; così come egli fa emergere il problema del vero apprendere e del vero conoscere come qualcosa che non è se non è accompagnato da interessi e passioni vere della persona che lo affronta.

Si afferma, in sintesi, nel pensiero agostiniano, una caratteristica fondamentale della pedagogia cristiana, per la quale l'uomo è sempre nella veste di discepolo e la vera maturità sta nell'assecondare questa realtà facendosi "fanciullo" rispetto a Dio e ai suoi insegnamenti. Non sarà casuale, quindi, che la definizione della fanciullezza, ritorni ne *Il pedagogo* di Clemente Alessandrino, dove essa racchiude due significati tra loro contrapposti, ambedue slegati dall'accezione cronologica/anagrafica che ad essa generalmente si attribuisce.

*Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002<sup>1</sup>, p. 49.

<sup>10</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., pp. 40-41.

<sup>11</sup> M. Parodi, *Introduzione*, in Agostino d'Ipbona, *Il maestro*, Milano, BUR, 1996<sup>1</sup>, pp. 7-9.

<sup>12</sup> Agostino d'Ipbona, *Le confessioni*, Torino, Einaudi, 2000.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 109: Agostino si chiede se gli insegnamenti e le influenze educative abbiano significato anche in rapporto al momento della crescita in cui si collocano.

L'una è una fanciullezza intesa come immaturità e infantilismo, l'altra è intesa, invece, come capacità, propria anche dell'uomo adulto, di scegliere di crescere e migliorare, aprendosi permanentemente alla rivelazione divina<sup>14</sup>.

Nell'epoca medievale si incontrano e scontrano – attraverso i rapporti, più o meno conflittuali, tra popolazioni – sistemi ideali e culturali diversi. I temi della cristianità vengono raccolti, in forme, ovviamente, assai differenziate, da un lato dal monachesimo altomedievale e dall'altro dal mondo cavalleresco che unisce in una complessa sintesi la civiltà romana e quella germanica. Fondamentale, ancora, è l'impatto tra la cultura cristiano/europea e quella araba.

Tra gli apporti più importanti della cultura monastica, oltre alla sua funzione di conservazione degli scritti filosofici dell'antichità, vi è l'idea della congiunzione tra fede e ragione, che richiama, dal punto di vista educativo, all'autorità della scrittura e della figura del maestro<sup>15</sup>. In questo contesto storico spicca la rilevanza del ruolo giocato dall'Italia nel resistere, culturalmente, all'effetto delle incursioni barbariche, ma anche, secondo lo storico dell'educazione Boyd, quello dell'Irlanda<sup>16</sup>. In questa terra, infatti, la cultura e le idealità del monachesimo si fondono con le antiche tradizioni celtiche riferite ai Druidi, i sacerdoti che rivestivano un ruolo di guida educativa nei confronti della comunità intera, per assumere un'influenza che perdura fin nei secoli successivi.

Vi sono albori di una rinascita umanistica durante l'impero carolingio, nel quale, come è noto, l'istruzione riveste grande importanza, ma occorre attendere la nascita della Scolastica e dell'istituzione universitaria perché tale rinascita assuma pieno significato. Alla voce *History of Education* dell'*Encyclopaedia Britannica* si mettono in evidenza i caratteri dell'università quale comunità autoregolata di docenti e discenti che aspira ad emanciparsi dalla rigida e autoritaria struttura della disciplina clericale. Infatti le università riprendono i modelli educativi dell'umanesimo classico, nei quali emergono i caratteri di autonomia e libertà del discente<sup>17</sup>.

Un capitolo a sé merita il tema della concezione educativa cavalleresca, che è stata sovente esaminata nei suoi aspetti esteriori, oppure sottovalutata perché tipicamente orale, fondata su caratteristiche ritualità e valori non pienamente codificati. La cavalleria, come fenomeno tipico della società feudale, racchiude in sé ideali di forte gerarchia, ma anche di cortesia, solidarietà con i deboli e capacità di governare equamente, che travalicano i confini dell'epoca e del contesto in cui si sviluppano<sup>18</sup>. Nella figura del cavaliere si condensano

<sup>14</sup> Clemente Alessandrino, *Il pedagogo*, Torino, UTET, 1971, pp. 224-225.

<sup>15</sup> H. I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit., p. 443; si veda anche la voce *History of Education*, in *Encyclopaedia Britannica*, p. 19.

<sup>16</sup> W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, trad. it., Roma, Armando, 1965<sup>3</sup>, pp. 127-131.

<sup>17</sup> *History of Education*, in *Encyclopaedia Britannica*, p. 21.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 23. Si veda, però, anche la prospettiva di Santoni Rugiu, cit. p. 172, che mette in evidenza anche l'uso della violenza e del potere come sopruso verso gli indifesi. La contraddittorietà (ma anche l'universalità dei valori) tipica della figura cavalleresca è brillantemente messa in scena nel film *Le crociate (Kingdom of Heaven)*, di Ridley Scott, del 2005.

tratti ideali e culturali di diverso genere: c'è l'esaltazione delle virtù militari del coraggio, destrezza e abilità, ma anche di quelle spirituali ed etiche, in una tendenza a raggiungere un'armonia tra corpo e spirito. C'è, altresì, quella che si potrebbe definire la rilevanza pedagogica dell'esperienza individuale, là dove il curriculum del singolo individuo è costituito dalle imprese personali e non solamente – come spesso si è detto – dall'appartenenza nobiliare.

Il cavaliere medievale, inoltre, rappresenta una figura di grande significato pedagogico, perché riassume in sé culture di spazi e tempi differenti: convive in lui un alto senso religioso<sup>19</sup>, proprio della cristianità romana e uno spirito istintuale e sensuale che proviene dalla cultura germanica, dei popoli della steppa provenienti dall'oriente, i quali facevano del loro rapporto con il cavallo e con la natura – come ha scritto F. Cardini – un principio vitale<sup>20</sup>. Per riallacciarsi allo specifico oggetto di queste note, si potrebbe dire che nella cultura cavalleresca vi è un senso compiuto, per certi versi statico, del raggiungimento dell'adulità: questo infatti coincide con l'investitura del giovane attraverso le armi ed è in linea con una visione generale della vita, propria dell'epoca medievale, in cui scarso significato si attribuisce all'infanzia come età dotata di un senso autonomo<sup>21</sup>. Da un certo punto di vista, pensando a un'epoca, come quella greco-romana, nella quale si aveva già un senso acuto della gradualità dello sviluppo e finanche dell'educabilità permanente dell'uomo, quella cavalleresca e, in genere, altomedievale, parrebbe un'epoca in cui vi è una grande regressione culturale. Ciò sarebbe confermato da alcune visioni della storia dell'educazione, come quelle di Marrou e Boyd, che vedono in tale periodo un buio culturale, una battuta d'arresto, se non altro per quella «distruzione della scuola antica» quale prodotto fondamentale dell'evoluzione del pensiero greco/romano che esso comportò<sup>22</sup>.

Oggi, tuttavia, è possibile osservare i grandi passaggi d'epoca in un'ottica più continuistica e considerare il periodo medievale segnato dalle "invasioni barbariche" non solo come una frattura ma come un periodo di rimescolamento che ha avuto una sua fecondità: probabilmente è, infatti, grazie a questo incontro/scontro fra popolazioni che il distintivo tratto di razionalità ed intellettualismo della cultura greco/romana si fonde con quello istintuale ed emotivo dei popoli del nord-est, affermando in un modo confuso, ma che si chiarirà nei periodi seguenti, la centralità della dimensione del *pathos* come contraltare del *logos*. Inoltre, in modo non slegato da quanto appena detto, emergono, proprio nell'epoca cavalleresca medievale (principalmente, in questo caso, nel Basso Medioevo), le idealità relative al romantico e al romanti-

<sup>19</sup> J. Le Goff (a cura di), *L'uomo medievale*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1987, p. 3.

<sup>20</sup> F. Cardini, *Alle radici della cavalleria medievale*, Firenze, La Nuova Italia, 1981, p. 28; si veda anche J. Flori, *Cavalieri e cavalleria nel Medioevo*, trad. it., Torino, Einaudi, 1999.

<sup>21</sup> L. Gautier, *La cavalleria*, trad. it., Milano, Massimo, 1965, pp. 26-27.

<sup>22</sup> H. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit., pp. 451-452; W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, cit., p. 119.

cismo, espresse in particolare dalla letteratura cavalleresca<sup>23</sup>, che tanta parte avranno nello sviluppo del pensiero letterario, filosofico e pedagogico dei secoli a seguire. È nell'ambito della letteratura del romanzo, infatti, che nascono gli ideali di una vita condotta alla ricerca della passione sentimentale, dell'avventura e dell'espressione dell'individualità, che sopravvivono, sebbene in forme molto articolate, spurie e mistificate, fino a oggi.

La cultura del tredicesimo secolo è dominata dalla figura di San Tommaso d'Aquino; così come nell'opera omonima di Sant'Agostino, anche nel suo *De Magistro* si intende rispondere alla fondamentale domanda sulla possibilità di insegnare<sup>24</sup>: Tommaso, come nota E. Ducci, esplorando a fondo il tema e il significato del *docere*, contrariamente a come sembra prediligere la cultura contemporanea, concentrata sul "come", quindi sulle forme della didattica, affronta il quesito radicale del "se"<sup>25</sup>. Se è vero che Tommaso ricalca, in sostanza, nella sua risposta, quella di Agostino, per cui l'uomo apprende solo ciò che Dio, come unico maestro, insegna, è vero anche che egli mette in evidenza come l'apprendimento dell'uomo avvenga secondo le categorie e gli schemi di un creato di cui egli stesso è parte (in questo Tommaso riprende il pensiero aristotelico).

Il maestro terreno – problema di agostiniana memoria – ha una funzione molto importante, in quanto stimola e attiva le «ragioni seminali» già presenti nell'allievo, il quale, attraverso questo processo, costruisce il suo individuale percorso di apprendimento e conoscenza<sup>26</sup>. La conoscenza secondo Tommaso, commenta E. Ducci, avviene per *doctrina*, ma anche per *inventio*, cioè per scoperta, dunque il filosofo assegna un valore complementare all'istruzione formale e all'esperienza e propende per un'idea del soggetto umano come «autonomia relazionata», nella quale i motivi di autodeterminazione convivono con quelli della necessaria dipendenza da Dio e interdipendenza col mondo e con gli altri<sup>27</sup>.

Giungendo all'epoca moderna si osserva come nella grande figura di Comenio vengano nuovamente a sintesi i temi filosofici e pedagogici che il pensiero occidentale è andato elaborando nel corso dei secoli. In Comenio risalta un umanesimo non libresco ma che vede al centro della riflessione l'uomo che apprende per raggiungere un'armonia sempre più alta nel rapporto con il divino e con la natura<sup>28</sup>. Nelle riflessioni della *Pampaedia*, emerge l'idea di un uomo adulto che deve sapere, in quanto tale, apprendere dalla vita e fare un uso più selettivo e meno disinteressato di quanto non abbia fatto in età infantile e giovanile, dei libri, intesi come documenti della sapienza istituzionale<sup>29</sup>. La scelta professionale, in tale contesto, rappresenta la vocazione fondamentale dell'uomo adulto, il suo servizio a Dio, che si concretizza in un

<sup>23</sup> J. Flori, *Cavaliere e cavalleria nel Medioevo*, cit., pp. 262-267.

<sup>24</sup> Tommaso D'Aquino, *De Magistro*, a cura di E. Ducci, Roma, Anicia, 2009, p. 75.

<sup>25</sup> E. Ducci, *Introduzione*, in Tommaso D'Aquino, cit., p. 27.

<sup>26</sup> *Ibidem*, pp. 32-34.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>28</sup> J. L. Elias, S. B. Merriam, *Philosophical Foundations Of Adult Education*, cit., pp. 45-46.

<sup>29</sup> Comenio, *Pampaedia*, Roma, Armando, 1968, p. 264.

servizio all'umanità e che risponde a motivi di realizzazione individuale ma anche collettiva<sup>30</sup>.

Come è noto, sono ravvisabili, nell'opera più "didattica" di Comenio, intuizioni sulla gradualità del sapere e dell'apprendere il cui significato troverà ampia conferma nella moderna educazione degli adulti. L'arte dell'insegnamento, per Comenio, consiste nell'assecondare la gradualità dello sviluppo della persona, dunque procede non solo per gradi di complessità sempre più elevata, ma anche dai concetti generali e di base a quelli più particolari e specialistici e – aspetto anch'esso interessante e denso di significato pedagogico – dagli esempi concreti alle regole astratte<sup>31</sup>.

In sostanza, si potrebbe affermare che a Comenio si deve non solo l'idea compiuta della permanenza dell'educazione lungo il corso dell'esistenza dell'uomo, ma anche l'intuizione dell'educabilità della persona adulta, del fatto che essa si iscrive in un disegno generale della didattica. Anticipando di molto i tempi, Comenio si addentra nei concetti di interesse e motivazione quali elementi su cui si fondano i processi d'apprendimento e ciò vale per i grandi in misura forse anche maggiore che per i piccoli, in quanto la scuola in età adulta è più che mai "per la vita"<sup>32</sup>. L'aspetto da ultimo richiamato induce a riflettere sul fatto che l'"utilitarismo" comeniano non sia da intendere in termini riduttivi, dell'apprendere per fare in senso immediato, bensì nei termini di un'utilità globale, coerente con il disegno identitario complessivo della persona del discente.

Nei secoli successivi a Comenio si confrontano, sul piano filosofico, le grandi scuole di pensiero inerenti al tema della conoscenza: da un lato l'empirismo di John Locke afferma il primato dell'esperienza e dall'altro il razionalismo di Cartesio afferma il primato delle idee innate. Nella dottrina kantiana, in seguito, questi filoni di pensiero vengono sintetizzati nell'idea che l'intelletto umano conosce sia attraverso le idee innate sia attraverso l'incidenza dell'esperienza e che è proprio la dialettica tra questi elementi a costituire il processo della nostra conoscenza.

Dell'umanesimo comeniano e non solo, permangono diversi tratti, che colgono la poliedricità dei suoi motivi essenziali: non solo Kant, ma anche, successivamente, l'illuminismo, il romanticismo, l'idealismo e il marxismo. Queste filosofie, al di là delle loro differenze e contrapposizioni, colgono l'elemento della centralità dell'uomo e vedono, progressivamente, il processo educativo come costruzione d'identità della persona, pur all'interno di una tradizione di valori ed elementi culturali<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> *Ibidem*, pp. 266-270.

<sup>31</sup> *Id.*, *Didactica Magna e Pansophia*, Firenze, La Nuova Italia, 1952, pp. 46-63.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 64; si veda anche Comenio, *Pampaedia*, cit., p. 139.

<sup>33</sup> J. Elias, S. Merriam, *Philosophical Foundations Of Adult Education*, cit, p. 110. Secondo i due autori, i principi unitari dell'umanesimo non impediscono che i modelli di uomo proposti spazino, ad esempio nella cultura italiana, dal *Cortigiano* di Castiglione al *Principe* di Machiavelli.

Il punto fondamentale del pensiero umanistico-rinascimentale, secondo B. Suchodolsky, è quello di avere posto, una volta e per sempre, il problema pedagogico dell'essenza e dell'esistenza dell'uomo, ovvero se egli debba, nella sua formazione, ricalcare un modello ideale predefinito o se egli debba esplorare, con essa, dei sentieri inediti di significato, come appaiono fare i personaggi dei romanzi di Montaigne e Rabelais<sup>34</sup>.

È dunque, sempre secondo la riflessione non inattuale del pedagogista polacco, nel '700, con Rousseau, che inizia la vera e propria "pedagogia dell'esistenza", in quanto l'uomo roussoiano deve essere, ai fini della sua educazione, collocato al di là della società civile e delle sue influenze indottrinanti, per poter scoprire la propria reale natura, le risorse e i talenti di cui dispone<sup>35</sup>. L'ideale di Rousseau viene, successivamente, ulteriormente affinato agli albori della concezione esistenzialista, in Kierkegaard, in cui cifra essenziale dell'umano è l'esposizione all'angoscia e alla precarietà. Tale condizione, per il filosofo danese, può essere affrontata solo attraverso un radicale impegno autoformativo dell'uomo, che così controlla e progetta continuamente la propria esistenza<sup>36</sup>: in tal senso l'uomo non è mai compiuto, ed è proprio in questa circostanza teoretica che nasce la consapevolezza della permanenza dell'educazione per tutta la vita.

### *Concezioni della contemporaneità*

All'interno di quella che è stata definita "pedagogia dell'esistenza", con la propulsione degli studi sull'evoluzionismo di Darwin e Spencer, si producono due differenti concezioni, una più concentrata sulla natura dello sviluppo del singolo (e del fanciullo, nell'attivismo) e l'altra più concentrata sull'adattamento del singolo alle funzioni sociali (nel sociologismo)<sup>37</sup>.

Emergono quindi nel Novecento prospettive pedagogiche, come la pedagogia della cultura e il personalismo cristiano, che combattono, ciascuna con i propri mezzi concettuali, la riduzione dell'umano a funzione della società e affermano il valore essenziale della cultura da un lato, e della persona dall'altro. In particolare Maritain, afferma che l'ordinamento sociale – dunque, nella sua visione, una democrazia sostanziale – ha esattamente la funzione di consentire la piena realizzazione dell'individuo come persona, in un certo senso ribaltando il rapporto singolo-società elaborato da Durkheim<sup>38</sup> e tale fatto è, ovviamente, gravido di importanti conseguenze pedagogiche.

<sup>34</sup> B. Suchodolsky (1960), *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, trad. it., Roma, Armando, 1962<sup>1</sup>, p. 31.

<sup>35</sup> *Ibidem*, pp. 43-45.

<sup>36</sup> R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1997, ad esempio alle pp. 108-109.

<sup>37</sup> B. Suchodolsky, cit., pp. 62-76.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 114.

Il conflitto tra la concezione essenzialista e quella esistenzialista dell'educazione, seguendo Suchodolsky, si risolve solamente in una prospettiva nella quale si afferma una nuova struttura materiale ed economica e culturale e ideale, nelle quali l'uomo è libero di "produrre" i propri ideali, in quanto è libero ideologicamente dal fardello dei modelli del passato, ma anche materialmente dagli ostacoli che si frappongono alla sua creatività materiale e simbolica<sup>39</sup>.

Quanto appena detto pare premessa necessaria per affrontare più nello specifico i temi che si è andati finora indagando, in una sommaria ricostruzione storica, rispetto alle circostanze della contemporaneità. In tale contesto J. Dewey è una figura dalla quale non si può prescindere, soprattutto perché egli, più approfonditamente rispetto ad autori che possono essere raffrontati con lui, è entrato nel merito dei processi e delle caratteristiche dell'apprendimento. Similmente a quanto fa Suchodolsky più di recente, anche il filosofo statunitense parla di un conflitto che ha attraversato le concezioni pedagogiche nella storia, ovvero l'opposizione tra un'educazione intesa come «svolgimento dal di dentro» e una intesa come «formazione dal di fuori»<sup>40</sup>; anche egli, inoltre, propone una sintesi tra le due prospettive, in una concezione dell'educazione che consideri ugualmente rilevanti i temi dello svolgimento, dunque dello sviluppo individuale e i temi dell'intervento esterno. Questa sintesi, secondo l'Autore, necessita di una teoria dell'esperienza, quale elemento qualificante il fenomeno dell'educazione<sup>41</sup>.

L'esperienza del discente non deve essere abbandonata alla spontaneità assoluta, ma deve essere, in un certo modo, predisposta dal docente, che crea, così, un ambiente articolato di possibilità esperienziali. È il rapporto tra la qualità e il genere dell'esperienza e gli obiettivi formativi immaginati dall'educatore a produrre apprendimento nell'allievo, che va inteso come un percorso individuale di affinamento della conoscenza e dell'identità<sup>42</sup>.

L'esperienza non è solo un fatto individuale, ma anche storico e sociale, è il modo in cui si sono evolute le civiltà e più in generale l'umanità e il singolo ne è portatore e interprete singolare, avendo la possibilità di elaborare tale bagaglio in modo personale.

Nella riflessione deweyana sull'esperienza come elemento fondamentale dell'apprendimento si ritrovano anche problemi di grande rilevanza pedagogica, che hanno attraversato il pensiero sull'educazione, come il binomio libertà/autorità e l'interazione tra interno ed esterno al soggetto. In merito al primo punto Dewey afferma che non esiste un contesto educativo che possa essere libero da vincoli e regole, ma che la libertà dev'essere intesa in senso positivo, come libertà *per* scegliere, agire, reperire strumenti di autorealizza-

<sup>39</sup> *Ibidem*, pp. 119-124: l'autore, pur non nominandolo, fa riferimento al marxismo.

<sup>40</sup> J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1996<sup>10</sup>, p. 3

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>42</sup> Si veda, in proposito, la distinzione tra *Erlebnis* e *Erfahrung*, in R. Fadda, *Sentieri della formazione*, cit., p. 24.

zione<sup>43</sup>. D'altra parte, l'esperienza dell'educando, per venire al secondo punto, non ha valore se non in quanto si rapporta a un contesto che la accoglie, la orienta e la valorizza e l'apprendimento è il prodotto dell'interazione tra questi due elementi<sup>44</sup>. Questo pensiero ricorda un fondamentale principio della teoria dello sviluppo di Erikson, secondo il quale il susseguirsi delle fasi nella vita dell'uomo, con il loro tendere verso definiti compiti evolutivi, ha significato solo in quanto viene compresa, vissuta e rielaborata dall'ambiente che circonda l'individuo<sup>45</sup>: non stupisce come i concetti di esperienza, sviluppo e apprendimento non possano essere disgiunti e compaiono – come si vedrà – nelle più rilevanti teorie sull'apprendimento maturate nel Novecento.

Che rapporto c'è, inoltre, tra materie di studio e apprendimento del singolo? Molto è stato scritto sulla divergenza di vedute tra Dewey e Bruner nel contesto della pedagogia americana; se l'uno affermava il primato dell'apprendimento esperienziale, l'altro riaffermava il valore delle materie come modelli, paradigmi, strutture di pensiero che contribuiscono alla costruzione cognitiva dell'allievo. Appare assai rilevante, per gli scopi di questo scritto, riproporre il concetto deweyano della disciplina, intesa in senso formale, come fatto che ha rilevanza solo in quanto si connette all'esperienza, agli interessi, alle scoperte del discente<sup>46</sup>. In un contesto non dissimile, la codificazione del sapere ha significato formativo quando incontra l'«apprendimento collaterale» del soggetto, cioè quando egli, con il suo libero approcciarsi alle materie scopre interessi e talenti non necessariamente legati ad esse<sup>47</sup>. I due aspetti della riflessione di Dewey da ultimo indicati appaiono di grande importanza ai fini della presente riflessione: ambedue, infatti, rendono evidente la grandezza e l'importanza della dimensione emotiva, collegata e non disgiunta da quella intellettuale, nell'apprendimento.

Per concludere la riflessione sulla concezione deweyana dell'esperienza, va detto, infine, che uno dei principali compiti dell'educatore e dell'istituzione educativa è quello di valorizzare il vissuto del discente, anche e soprattutto quando esso è frutto di condizioni di deprivazione economica, sociale e culturale. Il ruolo dell'educazione, quindi, è ravvisabile in quella che già Gramsci aveva intuito come una sorta di perequazione sociale, che possa non già appiattire l'esperienza dei discenti ma offrire a ciascuno la possibilità di esprimerla e valorizzarla. Come ritiene infatti Freire, anche il povero, il diseredato, l'analfabeta hanno dentro di sé un mondo di conoscenza che deve essere visto e portato maieuticamente alla luce.

Rilevanti contributi sulla teoria dell'apprendimento provengono, come è noto, dallo sviluppo del pensiero psicologico del Novecento: in particolare si

<sup>43</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 49.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>45</sup> E. H. Erikson (1963), *Infanzia e società*, Roma, Armando, 2001<sup>19</sup>.

<sup>46</sup> Come si è già visto, l'idea del procedere dal concreto all'astratto è già contenuta nella *Didactica Magna* di Comenio.

<sup>47</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 33.

mette in evidenza il ruolo della psicologia umanistica di Maslow, Rogers e Lewin che inaugurano una visione dell'umano nella sua centralità individuale/personale, reagendo da un lato all'accentuazione dell'elemento istintuale tipico della psicanalisi freudiana e dall'altro alla predominanza del ruolo del comportamento esteriore caratteristica del behaviorismo.

La posizione sull'apprendimento espressa da Maslow, in particolare, procede attraverso la messa in discussione delle teorie psicologiche vigenti. Egli ritiene insufficiente la dottrina associazionista adottata dai comportamentisti, in quanto ritiene non si possano spiegare i processi di apprendimento solo come applicazione di un procedimento stimolo-risposta trasferibile da un oggetto all'altro. Il gestaltismo oppone a tale visione un'idea di apprendimento per cui si conosce attraverso la comprensione delle strutture intrinseche del mondo esterno; anche tale prospettiva, tuttavia, per Maslow, non tiene conto di fattori importanti, che invece sono già svelati dalle ricerche in campo psicoanalitico<sup>48</sup>. Egli afferma: «Abbiamo bisogno di cogliere dei nessi molto forti con un processo conativo ed affettivo, che ha luogo all'interno della persona e che non è colto né dalla dottrina associazionistica né da quella gestaltistica dell'apprendimento»<sup>49</sup>. L'autore ritiene che l'apprendimento intrinseco, che definisce altresì affettivo, «del cuore», abbia a che fare – non come unico elemento, ovviamente – in modo molto più forte di quanto non si ritenga con la formazione del carattere della persona e sia da mettere in relazione con il moto di autorealizzazione che guida l'esistenza. Esso ha la caratteristica di essere meno dipendente dalla gratificazione, in quanto questa è, invece, una caratteristica che rinforza il processo di apprendimento di altro genere, quello più esplicito e settoriale<sup>50</sup>.

Maslow sottolinea a più riprese il carattere affettivo dell'apprendimento riguardo a riflessioni di ordine diverso; egli indica come anche nell'acquisizione di un "abito mentale", applicare una reazione che ha funzionato in un determinato contesto a un contesto ulteriore non è un processo meccanico e neutrale, bensì è frutto di una preferenza, di una scelta che impegna gli affetti e che dunque non si è in grado di controllare pienamente in modo razionale<sup>51</sup>. L'idea di un'applicazione meccanica di un comportamento a contesti simili nel corso del tempo risente inoltre di una concezione ripetitiva degli eventi e ha il vizio di fondo di non considerarne l'unicità e il fatto che le esperienze non si presentano mai perfettamente uguali al passato, rendendo, in un certo modo, ogni teoria incapace di contenerle. In tal senso, gli abiti sono tanto utili quanto pericolosi: utili ad affrontare gli elementi del presente affini a quelli del passato, ma d'impedimento a comprendere gli elementi nuovi e inediti dei

<sup>48</sup> A. H. Maslow (1954), *Motivazione e personalità*, trad. it., Roma, Armando, 1973, pp. 123-125.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 125.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 228.

<sup>51</sup> *Ibidem*, pp. 339-340.

problemi che via via si presentano<sup>52</sup>. Gli apprendimenti “ancestrali”, proprio perché così legati alle emozioni dell’infanzia, oppure agli *inizi* di un percorso (l’inizio della permanenza in un luogo, di una relazione), sono determinanti anche sulla memoria di ciascuno: è infatti più facile affrontare e ricordare ciò che entra negli schemi primordiali che un individuo possiede e più difficile affrontare ed apprendere ciò che da essi fuoriesce<sup>53</sup>.

In sintesi si può affermare che Maslow, attribuendo tanta importanza a un tipo di apprendimento non intenzionale<sup>54</sup>, né propriamente processuale (nel senso che non si possono cogliere del tutto, isolatamente, i processi attraverso cui si “apprendono” tratti della propria identità), ponga il problema dell’apprendimento su un piano accentuatamente pedagogico che implicitamente segnala l’affinità tra apprendimento ed educazione. Anch’essa, infatti, ha a che fare con i caratteri profondi di un individuo, che sono stati appresi per vie implicite e complesse e che, però, hanno un grande peso nel facilitare o ostacolare le modalità degli apprendimenti più settoriali che si compiono nel corso della vita. Non stupisce, allora, come si vedrà anche in seguito, come la psicologia umanistica abbia orientato una prospettiva dell’educazione degli adulti in cui sono centrali le nozioni di “accoglienza” dell’ambiente, prontezza a contenere e a valorizzare l’affettivo nei discenti, ad affrontare aspetti per loro significativi dal punto di vista emotivo ed esistenziale.

Anche nella prospettiva pedagogica e metodologica di P. Freire, in fin dei conti, si possono ravvisare concetti simili a quelli enunciati da Maslow, benché in letteratura la connessione tra approccio umanistico e freireiano sia sottolineata soprattutto nel legame tra il brasiliano e il promotore della pedagogia non-direttiva Rogers. In Freire si affronta l’apprendimento della letto-scrittura, che è un tipo di apprendimento per certi versi codificato e procedurale, ma che per altri assomiglia molto a uno di quegli apprendimenti intrinseci, paradigmatici, che fondano l’appartenenza di specie (non a caso, e su questo si dirà più avanti, esso si colloca nell’infanzia dell’uomo e anche dell’umanità). Proprio per i caratteri che possiede questo tipo d’apprendimento, esso deve essere, per Freire, significativo, avere come oggetto una parola che si lega al mondo reale, ma anche simbolico, affettivo, dei discenti<sup>55</sup>.

Nella prospettiva di Rogers i temi della motivazione e dell’autorealizzazione già promossi da Maslow assumono una curvatura più educativo/didattica. Egli parla di «apprendimento esperienziale»<sup>56</sup>, per definire quelle caratteristi-

<sup>52</sup> *Ibidem*, pp. 341-343.

<sup>53</sup> *Ibidem*, pp. 344-345.

<sup>54</sup> Se si considera il bambino nella famiglia e negli altri luoghi formativi, l’apprendimento non intenzionale corrisponde soprattutto all’acquisizione di tratti provenienti dall’esempio, dunque dall’essenza delle persone che lo circondano e dall’ambiente in senso più generale.

<sup>55</sup> P. Freire (1974), *La pedagogia degli oppressi*, trad. it., Milano, Mondadori, 1971.

<sup>56</sup> Si tratta di un apprendimento che comporta: 1) coinvolgimento personale; 2) autopromozione; 3) pervasività; 4) autovalutazione, infine: 5) il suo significato viene incorporato nell’esperienza totale del discente: in J. Elias, S. Merriam, *Philosophical Foundations Of Adult*

che che concorrono a delineare un processo non neutro, né asettico, ma che comprende una forma di “dolore”<sup>57</sup>, in quanto intacca certezze intellettuali e valoriali acquisite, e comporta una fatica mentale ed emotiva, data dallo sforzo di separarsi dall’inerzia delle cognizioni già possedute.

In seno alla psicologia umanistica e a quelle che potrebbero definirsi sue applicazioni educative nasce un orientamento segnatamente cooperativo, nel quale si promuove una formazione degli adulti nel gruppo e attraverso di esso, nella quale, cioè, l’apprendimento è massimizzato dal fatto che ciascun componente contribuisce con le sue prerogative al raggiungimento di un obiettivo comune. All’interno di questo stesso ambito, come notano Elias e Merriam, l’indirizzo umanistico mantiene il focus sulla persona singola e sui benefici che essa può trarre dalla cooperazione, mentre altre prospettive, quali quella progressista rappresentata da Lindemann e quella radicale, rappresentata da Freire, si concentrano decisamente sui processi e gli obiettivi del collettivo.

Vi sono, inoltre, percorsi di riflessione meno battuti dagli studiosi delle discipline dell’uomo (al contrario del legame, spesso celebrato, tra psicologia umanistica e pedagogia ed educazione degli adulti), ma che potrebbero essere interessanti quanto quelli più sperimentati. Ci si riferisce, ad esempio, all’analisi esistenziale (*Daseinsanalyse*) fondata da Ludwig Binswanger, che – come ha messo in evidenza R. Fadda – ben si presta a comprendere i percorsi di formazione e apprendimento che riguardano le persone adulte attraverso un’“alleanza” tra strumenti pedagogici e strumenti psichiatrici<sup>58</sup>. Per Binswanger, la malattia mentale rappresenta una via, un rischio possibile dell’esistenza, che consiste proprio nello smarrirsi nel processo umano del darsi forma. L’intervento terapeutico, in un certo senso, collima con quello pedagogico, poiché rappresenta il prendersi cura della forma del soggetto sofferente, aiutarlo a riprendere il proprio cammino di significazione dell’esistenza<sup>59</sup>. Ciò ha molto a che fare con l’idea di apprendimento, in quanto i suoi processi sono coinvolti nel percorso di acquisizione e trasformazione dell’identità, in diversa misura secondo le fasi della vita, che accompagna l’uomo nel suo corso. Altresì, lo smarrimento di cui tratta Binswanger, può essere inteso come l’interruzione, più o meno temporanea, della capacità di apprendere, nel suo senso più lato.

Secondo il già citato contributo di Bodei, anche la psicoanalisi freudiana, soprattutto nel suo tratto più pratico di esperienza clinica (aspetto di Freud maggiormente apprezzato dallo stesso Binswanger), presuppone la cura attraverso un nuovo apprendimento di se stessi e delle proprie relazioni col mondo. L’apprendimento, qui inteso come comprensione, non si limita al sapere la natu-

*Education*, cit., pp. 127-128.

<sup>57</sup> G. Blandino, *Il ruolo dei fattori emotivi nell’apprendimento dell’adulto*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta*, cit., p. 162.

<sup>58</sup> R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, cit.

<sup>59</sup> *Ibidem*, pp. 33-121.

ra dei sintomi, ma deve riguardare una loro penetrazione e interiorizzazione da parte dell'ammalato, poiché la sola conoscenza non è sufficiente per curarsi<sup>60</sup>.

Sia nel caso dell'analisi esistenziale di Binswanger, sia in quello della psicologia umanistica si rintraccia una concezione dell'apprendimento che potrebbe definirsi fortemente pedagogica, incline a interpretarlo in termini di interiorizzazione e trasformazione, quand'anche le due prospettive abbiano antecedenti filosofici differenti, giacché la prima proviene dalla fenomenologia e dall'esistenzialismo, da un pensiero che nasce e si sviluppa in Germania, mentre la seconda fa riferimento allo strumentalismo e al pragmatismo statunitense.

### *Attualità e inattualità dell'andragogia*

Si può osservare la prospettiva andragogica, delineata da M. Knowles tra gli anni Cinquanta e Settanta del secolo scorso, con uno sguardo che si potrebbe definire critico su differenti livelli. Da un lato, essa ci appare una formulazione eccessivamente tecnicistica di un metodo didattico orientato ai discenti adulti che contiene una serie di schematismi e rigidità che eventualmente mal si applicano a situazioni differenti da quelle incontrate ed esaminate dall'autore americano. Dall'altro, oggi si è orientati a superare una concezione altrettanto schematica dello sviluppo nel corso della vita, secondo la quale anche l'educazione potrebbe "tripartirsi" in pedagogia, andragogia e geragogia. Come invece afferma, ad esempio, Tramma, l'idea della tripartizione viene superata da un atteggiamento pedagogico che si basa «sugli *stati* più che sugli *stadi*»<sup>61</sup>, attento cioè alle condizioni particolari della persona, più che alla sua rispondenza a delle categorie predefinite riferibili alla fase o stadio di vita che essa attraversa. Corrispettivamente, Naccari parla del concetto di «corso di vita» come più adeguato a comprendere il reale, piuttosto che quello di «ciclo di vita»: mentre quest'ultimo, infatti, indica l'idea di un eterno e universale ritorno nel fluire del tempo, il concetto di corso abbraccia l'idea dell'unicità e della trasformazione nella continuità del percorso di vita, nel quale ci sono dei ritorni e delle ripetizioni, ma non si è mai esattamente a un punto che è stato superato precedentemente<sup>62</sup>.

Viste tali premesse, la concezione andragogica, che appare così legata a un'idea temporalmente e concettualmente definita di "uomo adulto" (ἀνερ, ἀνδρως), e che propone un metodo didattico collegato con tali requisiti, potrebbe apparire piuttosto inattuale. Tuttavia si vorrebbero porre in evidenza aspetti di rilevanza e attualità di tale prospettiva a partire dall'idea autorevolmente espressa da Elias e Merriam, secondo cui l'opera di Knowles sia

<sup>60</sup> R. Bodei, *Comprendere, modificarsi. Modelli e prospettive di razionalità trasformatrice*, cit., pp. 203-216.

<sup>61</sup> S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 1997<sup>1</sup>, p. 30.

<sup>62</sup> A. G. Naccari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta*, Roma, Anicia, 2010, pp. 38-40.

una emanazione dell'indirizzo umanistico in educazione degli adulti. Vista in questa prospettiva, l'andragogia risulta essere non solo un corpus di metodiche relative all'insegnamento/apprendimento degli adulti e al ruolo specifico del formatore che opera in questo ambito, ma un orientamento formativo che recupera i motivi umanistici della centralità della persona del discente, del rilevamento e della valorizzazione dei suoi interessi e bisogni e della sua esperienza. È lo stesso Knowles a fornire un itinerario storico delle riflessioni che hanno ispirato l'emergere dell'andragogia; tra queste spiccano le concezioni dell'apprendimento in Skinner da un lato e in Bruner dall'altro. Se il primo mette in evidenza gli elementi del controllo, cambiamento e modellamento, il secondo insiste sull'apprendimento come processo di accrescimento intellettuale e acquisizione di competenze<sup>63</sup>. Come in parte già osservato, la psicologia umanistica tende a superare criticamente ambedue i modelli per il fatto che considerano quasi esclusivamente il processo intellettuale insito nell'apprendimento.

Knowles considera, oltre alle teorie più meccaniciste sull'apprendimento (il comportamentismo di Skinner), anche prospettive che definisce più "organiciste", che tendono ad attribuire all'uomo un ruolo più organico all'ambiente e più attivo e il cui riferimento è la filosofia di Dewey. Nello stesso contesto, inoltre, Knowles vede l'apporto della psicologia della Gestalt, per la quale l'apprendimento non avviene tanto attraverso un'assommare di nozioni quanto attraverso la percezione di qualcosa che ha assunto forma davanti ai nostri occhi (*l'insight*)<sup>64</sup>. Sia il gestaltismo, sia la *teoria del campo* di Kurt Lewin contribuiscono a presentare l'apprendimento come un processo complesso che riguarda il gruppo quanto il singolo. Il promotore dell'andragogia, inoltre, evidenzia l'importanza delle teorie di Piaget e Bruner nell'aver posto con chiarezza il problema del legame tra sviluppo e apprendimento che tanto significherà nella ricerca successiva sul tema. L'autore americano prosegue la sua disamina storica e teorica entrando nel vivo di quelli che appaiono essere i prodromi della prospettiva andragogica, contrapponendo una visione scientifica dell'educazione degli adulti, rappresentata da Thorndike e una visione artistico/riflessiva rappresentata da Lindemann. In quest'ultima sono contenuti i principi della valorizzazione esperienziale e motivazionale del discente che saranno promossi dallo stesso Knowles; egli afferma che la ricognizione fin lì condotta manifesta di un ritardo accumulato dal pensiero pedagogico non tanto sul tema dell'educazione degli adulti, quanto sul tema del loro *apprendimento*<sup>65</sup>. Non è l'adulto in quanto tale, per Knowles, a essere stato negletto, quanto l'adulto che impara, che nel testo originale dell'autore è appunto definito *learner* (delle tonalità di significato dell'inglese *learning* si dirà in seguito).

<sup>63</sup> M. S. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, cit., pp. 22-25.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 56.

Si è già considerato, a varie riprese, l'apporto della psicologia umanistica alla riflessione sui problemi dell'apprendimento e della formazione degli adulti, in particolare rispetto al legame tra apprendimento e costituzione/trasformazione dell'identità personale: riguardo a questo andrebbe inoltre ulteriormente sottolineato il ruolo fondamentale del contesto ambientale e relazionale nel quale si collocano i processi apprenditivi. Come ritiene Rogers, poiché nel processo di apprendimento sono coinvolti sentimenti di tipo diverso, vi è quella che potrebbe definirsi una naturale resistenza ad esso: l'apprendimento, infatti, "sconvolge" equilibri mentali ed emotivi acquisiti. È per tale ragione che è necessario che l'ambiente sia sufficientemente rilassato, accogliente e adeguato a contenere la portata dei processi che in esso trovano spazio<sup>66</sup>. Anche da tale convincimento discende una connotazione essenziale della pedagogia umanistica, cioè il suo essere un indirizzo di pensiero che tiene in gran conto la dimensione collettiva e cooperativa della formazione, il che lo rende adatto a sostenere la democrazia e il lavoro di gruppo (infatti è in tal senso che l'indirizzo umanistico si è definito negli Stati Uniti).

La nozione della centralità del discente, mutuata da Knowles per la definizione della sua andragogia, diviene anche ricerca delle inclinazioni specifiche del soggetto, che nel contesto formativo vanno conosciute e portate a frutto. Vi sono, secondo l'autore, tre sostanziali categorie di discenti adulti: quella di coloro i quali sono orientati all'obiettivo finale, all'attività, intesa come il processo attraverso cui si snoda il raggiungimento dei fini e infine all'apprendimento. In quest'ultima compagine si ritrovano i soggetti che si formano in quanto l'educazione permanente è divenuta un loro *habitus* mentale. Al di là, tuttavia, di queste categorizzazioni, Knowles individua caratteristiche che generalmente si applicano in modo piuttosto preciso alle modalità adulte dell'apprendere e che possono essere sintetizzate in una percezione più elevata, da parte del discente adulto, della propria identità e storia, delle motivazioni e dei bisogni che lo sospingono verso la formazione. Nel leggere la disamina da parte di Knowles di queste categorie, può permanere nel lettore l'impressione di una certa contraddittorietà che l'autore, forse volutamente, non scioglie. Egli infatti, da un lato afferma il bisogno del discente adulto di apprendere per fare, di collegare – più di quanto non faccia il bambino – le sue acquisizioni a compiti immediati della vita; dall'altro, Knowles esalta il ruolo della *motivazione intrinseca* all'apprendimento, come spinta ad acquisire nozioni slegate, o apparentemente slegate, dai compiti immediati della vita del soggetto. Così dicendo, Knowles si avvicina molto a quello che Maslow chiama «apprendimento del cuore», cioè quella spinta personalissima, guidata dall'emotività, non utilitaristica, ad approfondire conoscenze in ambiti che sentiamo il bisogno di fare nostri<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>67</sup> A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, cit., p. 434. Maslow scrive: «Pochissimo sappiamo dell'apprendimento nei campi in cui non c'è una subordinazione ad un fine, per esempio

Come può essere, se deve esserlo, risolta la contraddizione tra un apprendimento funzionale e un apprendimento “del cuore”? Il fatto che Knowles abbia annoverato, nella sua teoria, ambedue gli aspetti, può indurre a pensare che essi siano compresenti nell’esperienza formativa, e ciò è già evidente nei principi che guidano la collocazione dei discenti in diverse categorie. Quest’ultima, infatti, potrebbe indicare che le tipologie d’apprendimento (ad esempio, una modalità logica e intellettualistica, una modalità più “divagante” ed emotiva), possono variare da soggetto a soggetto, benché tutte le dimensioni dell’apprendimento siano, in diversa combinazione, presenti in ogni individuo. Oppure – e ciò appare un punto sostanziale – questo confrontarsi tra diverse dimensioni e modalità dell’apprendimento richiama a un’attenta riflessione sulle nozioni di utilità e di adattamento, ad esempio, che sono implicate nel discorso. Forse, ciò che si desidera apprendere non è mai inutile, ma è utile su un piano più profondo, più intrinseco (direbbe Maslow), rispetto a quello di un’utilità intesa in un senso più socialmente ed esteriormente visibile, come un accrescimento pecuniario, occupativo, un successo evidente. Occorre, quindi, considerare la nozione stessa di utilità come orientata ad obiettivi non propriamente visibili né, spesso, del tutto chiari per lo stesso individuo, che possono essere, ad esempio, il recupero di una dimensione nascosta ma “rimembrata” della persona, urgente per definire in modo più pieno la sua identità.

La riflessione sulla motivazione è sempre significativa rispetto all’apprendere e al formarsi delle persone adulte; piuttosto che cercare di comprendere se l’apprendimento dell’adulto risponda più a una spinta estrinseca o a una spinta intrinseca, tuttavia, secondo quanto già detto, si potrebbe affermare che in età adulta insorge il *conflitto* tra l’uno e l’altro genere di motivazione e la persona è indotta, visto il suo maggiore senso di sé, rispetto al non adulto, a esperire lo scarto tra ciò che desidera imparare e ciò che il suo ruolo sociale, le sue responsabilità e le necessarie gratificazioni lo inducono a imparare. Nel bambino motivazione intrinseca ed estrinseca paiono coincidere in modo più armonico, in quanto egli tende a voler apprendere ciò che lo slancio biologico, psicologico dello sviluppo gli rendono necessario apprendere. Questa considerazione, tuttavia, non comprende il problema di quell’apprendimento informale, non intenzionale, latente e profondo, che tanta parte ha nel processo complessivo della formazione in età adulta.

Se la teoria andragogica di Knowles, soprattutto rispetto ai temi da ultimo menzionati, può apparire superata da una visione meno “manichea” della differenza tra l’apprendere del non adulto e dell’adulto, è pur vero che è lo stesso Knowles a indicare una possibile compenetrazione tra prospettiva pedagogica e prospettiva andragogica. Se agli esordi della sua esperienza e riflessione egli aveva contrapposto le due visioni educative, attribuendo alla prima la

dell’apprendimento latente, dell’apprendimento sulla base di interessi genuini ed intrinseci ecc.».

dipendenza del discente dal docente, una struttura autoritaria del rapporto, una rigidità dei contenuti trasmessi, negli anni successivi perviene all'idea di una compresenza tra metodi tradizionali e metodi innovativi in formazione e apprendimento. In particolare giunge ad affermare che gli elementi di responsabilità, motivazione intrinseca e autonomia del discente, prima esclusivamente attribuiti agli adulti, possono essere presenti anche nei non adulti e, come si è visto, già gli antichi ne avevano, in qualche modo, consapevolezza. Inoltre riconosce che gli elementi attribuiti a priori ai processi di formazione in età adulta, non sono in realtà sempre ravvisabili, soprattutto nei casi di demotivazione e di difficoltà, nei quali anzi, l'educatore deve stimolare un orientamento all'apprendimento nell'adulto, che può essere sopito e difficile da far emergere<sup>68</sup>. Si pensa, in sostanza, a una separazione non netta, né così precisamente correlata all'età del discente, tra pedagogia e andragogia, affermando, in estrema sintesi, che, «né di pedagogia, né d'andragogia si tratta, bensì d'educazione *tout court*»<sup>69</sup>.

### *Dopo Knowles; apprendimento e formazione professionale*

Alcuni studiosi, prevalentemente nell'ambito anglosassone, si sono occupati dell'apprendimento in età adulta sulla scorta delle teorie, precedentemente richiamate, della psicologia umanistica, del pensiero freireiano e della stessa andragogia; tra questi spicca la figura di J. Mezirow, autore considerato fondatore del concetto di *apprendimento trasformativo*. Secondo questa prospettiva è centrale l'idea secondo la quale apprendere voglia dire sostanzialmente attribuire significato ai dati della percezione e della conoscenza. Il discente adulto si accosta a nuove nozioni carico di prospettive di significato, date dalle sue esperienze, credenze e ideologie, stili d'apprendimento acquisiti<sup>70</sup>. Ovviamente i sistemi di significato non hanno un valore esclusivamente soggettivo, ma sono mediati col mondo e con gli altri soggetti attraverso il linguaggio<sup>71</sup>. Le prospettive di significato creano dei «modelli di aspettativa», che determinano i dati che il discente si attende di trovare nell'accostarsi a nuove cognizioni. Quando i reperti della conoscenza non si accordano con le aspettative del discente è come se allo stesso si aprissero due strade alternative: egli può accontentarsi di afferrare ciò che conferma i suoi schemi apprenditivi precedenti, vivendo in questo modo quello che Mezirow chiama apprendimento strumentale, oppure, a un livello più elevato e complesso, può sottoporre a valutazione critica gli stessi assunti e presupposti del processo, modificandoli

<sup>68</sup> M. S. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, cit., pp. 70-84.

<sup>69</sup> L'espressione, attribuita a J. L. Elias, è riportata in A. M. Mariani, *L'educazione in età adulta*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta*, cit., p. 135.

<sup>70</sup> J. Mezirow (1991), *Apprendimento e trasformazione*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003, p. 12.

<sup>71</sup> Mezirow coglie diverse direttive sull'interpretazione e la comunicazione dalle teorie di J. Habermas.

“in corso d’opera”, giungendo così a un apprendimento trasformativo. Questo livello più profondo di apprendimento, auspicabile, per Mezirow, nel discente adulto, è autentico in quanto non si limita a incamerare nozioni sulla base di schemi cognitivi e ideali precedenti, ma tende a trasformarli criticamente<sup>72</sup>. Nonostante ciò, afferma l’autore, non è la teoria dell’apprendimento trasformativo a essere alla base degli attuali programmi ed esperienze di educazione degli adulti, ma approcci più riduttivistici<sup>73</sup>.

Nel corso del tempo, rispondendo anche ad alcuni rilievi critici, che vedono la teoria di Mezirow sbilanciata sul processo di trasformazione individuale, ma dimentica del ruolo che i contesti sociali e culturali nei quali l’individuo è inserito rivestono nell’incentivare o nell’ostacolare un apprendimento trasformativo del singolo, l’autore formula alcune indicazioni in proposito. Egli sottolinea come il genere d’apprendimento cui punta la sua ricerca non sia da considerarsi un fatto di carattere esclusivamente individuale, ma come il discente adulto apprenda in termini trasformativi soprattutto quando si confronta con ambienti (ad esempio gruppi e movimenti d’azione sociale) che mirano a una trasformazione collettiva e sulla base di tale obiettivo si scambiano anche le reciproche prospettive di significato<sup>74</sup>. In questo modo, Mezirow recupera un fondamentale elemento della visione di Freire, alle cui teorie egli pur si ispira sin dalle origini della sua ricerca.

In tema di riflessione sulle strutture sociali di potere e sulla loro influenza rispetto ai meccanismi d’apprendimento dei singoli e dei gruppi, alcuni studiosi hanno concentrato la loro attenzione sul tema dell’*autodirezione* dell’apprendimento, proseguendo così una ricerca che Knowles ha proposto nell’ultima parte della sua esperienza. In tale contesto, P. Jarvis, ad esempio, mette in relazione la possibilità sociale e politica dell’apprendimento autodiretto con l’accrescimento del «controllo dello spazio» da parte della persona, ma anche con la questione più filosofica se sia o meno possibile, e fino a che punto, pianificare il proprio apprendimento, dato che esso è il risultato di elementi che non sottostanno del tutto ai criteri della razionalità e dell’intenzionalità<sup>75</sup>.

Si può affermare che gli ultimi decenni vedono l’espandersi, nel mondo delle scienze umane, della consapevolezza in merito alla complessità e alla difficile programmabilità dell’apprendimento, in un contesto di ricerca che accoglie tali caratteristiche. D’altro canto si assiste all’ampliamento degli ambiti di applicazione delle teorie sull’apprendimento, presso le quali si ricerca una gestione razionale o ordinata dei processi riguardanti lo stesso

Da questo punto di vista, la trattazione del tema dell’apprendimento in età adulta ha conosciuto un’espansione innegabile nell’area della ricerca e dell’e-

<sup>72</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit., pp. 13-15.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>74</sup> *Ibidem*, pp. 181-187.

<sup>75</sup> P. Jarvis, *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, in G. P. Quaglini, *Autoformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.

servizio della formazione professionale. Vale a dire che molti autori si sono concentrati su processi d'apprendimento finalizzati all'acquisizione di stati e competenze di tipo lavorativo. Se è vero che tale orientamento si discosta dal principio di affinità tra dimensione apprenditiva e dimensione educativa che qui si è spesso menzionato, è anche vero che la riflessione sui problemi teorici e didattici relativi alla formazione professionale ha spesso dato e può dare molti spunti agli studiosi della pedagogia teorica e dell'educazione degli adulti<sup>76</sup>. Nell'ambito della formazione professionale, infatti, si sviluppano pratiche ed esperienze, si formulano criteri assiologici che possono trovare validazione e riscontro nel più ampio contesto della formazione in età adulta.

Nella prospettiva di M. Bruscazioni, ad esempio, si trova ampia traccia di come le teorie sull'apprendimento, sviluppatesi a partire dagli studi di Knowles in poi, siano in grado di trovare ambiti di applicazione anche nella "quotidianità dell'aula" della formazione professionale e aziendale. L'autore italiano, muovendo da un concetto di formazione solidamente ancorato alla realtà lavorativa<sup>77</sup>, propone una visione dell'apprendimento degli adulti che implicitamente pare ricalcare la prospettiva di Mezirow, sebbene si esprima in termini più semplificati. Bruscazioni parla di un apprendimento «semplice» e di un apprendimento «complesso», là dove il primo indica l'attività di aggiunta di nozioni a un campo cognitivo preesistente e il secondo quella di cambiamento del campo cognitivo del soggetto. I due tipi d'apprendimento, seppur tra loro contrapposti, *convivono* nell'apprendimento reale e sta al formatore e alla filosofia complessiva dell'intervento formativo tendere più decisamente verso una prospettiva piuttosto che l'altra<sup>78</sup>.

Bruscazioni ricollega decisamente la prospettiva dell'apprendimento complesso alle teorie di Knowles, affermando come in una prospettiva complessa d'apprendimento, anche se l'obiettivo è quello dell'aggiornamento professionale, non ci si possa accontentare dell'accrescimento delle competenze settoriali del discente, ma si deve puntare all'acquisizione, da parte dello stesso, di un nuovo concetto di sé, fatto che ha risvolti sul piano dell'interiorità ma anche dei risvolti pratici dell'esistenza personale. In tale dimensione formativa, si ritrovano principi consolidati della prospettiva umanistica dell'apprendimento che si sono precedentemente annotati, quali il ruolo della motivazione, dell'esperienza e del coinvolgimento razionale-emozionale di chi apprende. Ma sono anche degne di nota le nozioni di «dissonanza cognitiva» e di «contratto psicologico»<sup>79</sup>: con la prima Bruscazioni riprende la rilevanza che riveste nel processo di apprendimento degli adulti la discrepanza che la persona può percepire soggettivamente tra ciò che sa e ciò che sente di dover

<sup>76</sup> In proposito si veda S. Tramma, *Educazione degli adulti*, cit., p. 72.

<sup>77</sup> M. Bruscazioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 1997, p. 21.

<sup>78</sup> *Ibidem*, pp. 25-28.

<sup>79</sup> *Ibidem*, pp. 41-55.

sapere; con la seconda, invece, l'autore indica la necessità che in un contesto di educazione "tra adulti" i ruoli di docente e discente, in quanto non naturalmente assunti come nel caso dell'adulto che insegna al bambino, siano negoziati sin dall'inizio, sulla base di competenze, interessi e obiettivi chiari.

### *Note conclusive*

Quanto si è andati finora argomentando ha fatto emergere come si sia formata, nell'evoluzione storica del pensiero filosofico e pedagogico, l'idea, che poi ha assunto forme di solida codificazione soprattutto nella riflessione della psicologia della seconda metà del Novecento, che l'apprendimento sia strettamente legato allo sviluppo. Con i già menzionati studi di Erikson e di Levinson<sup>80</sup> in particolare, benché essi non si siano mai propriamente occupati di apprendimento e formazione, si afferma il concetto che l'adulto può, anzi *deve*, continuare ad apprendere in quanto continua a svilupparsi. Le teorie formulate dai due autori sono debitorie di quelle di Piaget e Bruner, che tanto hanno significato nell'ambito dello studio dei processi evolutivi, in particolare, però, rispetto all'infanzia.

Come già accennato riguardo al concetto di andragogia, tuttavia, negli ultimi decenni si è fatta sempre più strada una visione dello sviluppo adulto più slegata dallo schema della stadialità e più attenta ai percorsi specifici e individuali di evoluzione della persona<sup>81</sup>. Tale evoluzione non manca di produrre nuove cognizioni anche sul piano della riflessione sull'apprendimento in età adulta; se, infatti, non si apprende solo per acquisire competenze strettamente e funzionalmente legate alla fase di sviluppo nella quale ci si trova (le *virtù* relative agli stadi, come voleva Erikson), si apprende anche per vie inedite, maggiormente riferibili ad aspetti che travalicano i confini universalistici delle fasi di sviluppo. È questo, da un certo punto di vista, il significato che quelle che Maslow definisce «esperienze uniche» ed «esposizioni precoci»<sup>82</sup>, rivestono nel percorso d'apprendimento di un singolo individuo. D'altra parte, non si potrebbe comprendere l'efficacia del metodo di alfabetizzazione introdotto da Freire, di cui si è già detto, se non si uscisse dallo schema ideale secondo cui un'esperienza, come quella dell'apprendimento della letto-scrittura, debba necessariamente collegarsi a una fase di vita infantile.

In tal senso è importante considerare quelle prospettive che attribuiscono significato agli eventi dell'esistenza, sia quelli destinali, come nascita e morte, sia quelli di cui è disseminato il percorso di vita, che sono unici e irripetibili e, soprattutto, alla loro intrinseca preter-determinazione<sup>83</sup>. Esse rivalutano il

<sup>80</sup> D. Levinson, *The seasons of a man's life*, Ballantine Books, New York, 1978.

<sup>81</sup> Oltre a A. G. Naccari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta*, cit.; si vedano D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 2003<sup>2</sup>, pp. 33-50; D. Loro, *Pedagogia della vita adulta*, Brescia, La scuola, 2006; S. Tramma, *Educazione degli adulti*, cit..

<sup>82</sup> A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, cit. p. 125.

<sup>83</sup> R. Fadda, *Sentieri della formazione*, cit., pp. 39-58 e pp. 165-183.

caso e la casualità, ma anche i diversi e fortemente individuali ritmi di sviluppo che costituiscono i percorsi di vita di ciascuno; considerano, dunque, come la persona non sia in continua e lineare trasformazione, ma come i cambiamenti dell'esistenza seguano una loro temporalità. Da ciò discende, ad esempio, anche la convinzione che la persona, in particolare quella adulta, non sia in costante cambiamento, e che il processo del continuo *apprendere per apprendere*, come lo definisce il sociologo Luhmann, in realtà non sia lineare e armonico, ma conosca momenti di regressione, di stallo, di "stazionamento". Questi, inoltre, non hanno un senso esclusivamente negativo, ma sono anzi necessari per affermare e consolidare l'identità, anche contro la frammentazione e la disarticolazione da cui è costantemente minacciata.

La riflessione da ultimo proposta, non ha lo scopo di presentare l'apprendimento come qualcosa di casuale e arbitrario, non collegato con una funzione psicologicamente vitale, al contrario ha lo scopo di affermare la funzione dell'apprendimento su un piano profondo di costruzione dell'identità, così come l'hanno intesa autori come Dewey, Maslow (in modo particolare), ma anche Freire e Knowles.

Si propone qui una sommaria considerazione linguistica che, tuttavia, pare avere una notevole importanza concettuale rispetto agli argomenti che si è andati esaminando: l'espressione inglese *education* può essere tradotta col nostro "educazione", ma nel parlare inglese corrente assume spesso il significato di "istruzione, apprendimento". Ciò può essere confermato dal pensiero di P. Jarvis, secondo cui «gli studiosi dell'educazione devono essere consapevoli di quanto sia pericoloso cercare di rinchiudere le teorie dell'apprendimento nei confini dell'educazione»<sup>84</sup>, intendendo con "educazione" soprattutto il momento formale, intenzionale del trasmettere educativo. Per converso, il termine *learning*, che corrisponde, ad esempio, al tedesco *Lernen*, ha primariamente il significato di "apprendimento", ma, soprattutto nell'espressione *lifelong e lifewide learning*, può essere tradotto in italiano, in modo non infedele, come "educazione"<sup>85</sup>. Nella vaghezza dei confini concettuali di apprendimento ed educazione si trova, da un lato, l'idea, già formulata in partenza, di una stretta parentela nel significato dei due termini, dall'altro, l'idea che tale parentela è riconosciuta in egual modo – anche se, certamente, elaborata in modo differente – nelle culture pedagogiche di differente matrice. Soprattutto – e in questa direzione va l'affermazione di Jarvis appena menzionata – le teorie contemporanee contribuiscono a guardare all'educazione e anche all'apprendimento come aspetti complessi, che si presentano in modo differenziato nell'esperienza della persona e che vanno studiati nei loro momenti intenzionali e processuali, ma anche in quelli intrinseci e più "nascosti". Tuttavia, se è vero che gli studiosi dell'educazione, come sostiene

<sup>84</sup> P. Jarvis, *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, cit., p. 61.

<sup>85</sup> A. M. Mariani, *L'educazione in età adulta*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta*, cit., p. 120.

Jarvis, devono accettare uno sguardo multidisciplinare sull'apprendimento, è anche vero – per le ragioni di parentela e affinità prima dette – che non devono nemmeno demandare del tutto il tema ad altri, ma affrontarlo approfonditamente e con piena titolarità.

### *Riferimenti bibliografici*

- Agostino D'Ipbona, *Le confessioni*, Torino, Einaudi, 2000.
- G. Blandino, *Il ruolo dei fattori emotivi nell'apprendimento dell'adulto*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta*, Milano, Unicopli, 2002<sup>1</sup>.
- R. Bodei, *Comprendere, modificarsi. Modelli e prospettive di razionalità trasformatrice*, in A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979.
- U. Bonanate, *La conquista dell'età adulta e la filosofia*, in A. M. Mariani, M. Santerini, *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002<sup>1</sup>.
- W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, trad. it., Roma, Armando, 1965<sup>3</sup>.
- M. Brusciaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 1997.
- F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003<sup>1</sup>.
- F. Cardini, *Alle radici della cavalleria medievale*, Firenze, La Nuova Italia, 1981.
- Clemente Alessandrino, *Il pedagogo*, Torino, UTET, 1971.
- Comenio, *Didactica Magna e Pansophia*, Firenze, La Nuova Italia, 1952.
- Comenio, *Pampaedia*, Roma, Armando, 1968.
- D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 2003<sup>2</sup>.
- J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1996<sup>10</sup>.
- E. Ducci, *Introduzione*, in Tommaso D'Aquino, *De Magistro*, a cura di E. Ducci, Roma, Anicia, 2009.
- J. L. Elias, S. B. Merriam, *Philosophical Foundations Of Adult Education*, Malabar, Krieger Publishing Company, 1995<sup>2</sup>.
- E. H. Erikson (1963), *Infanzia e società*, Roma, Armando, 2001<sup>19</sup>.
- R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1997.
- R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando 2002<sup>1</sup>,
- J. Flori, *Cavalieri e cavalleria nel Medioevo*, trad. it., Torino, Einaudi, 1999.
- P. Freire (1974), *La pedagogia degli oppressi*, trad. it., Milano, Mondadori, 1971.
- L. Gautier, *La cavalleria*, trad. it., Milano, Massimo, 1965.
- A. Gramsci (1975), *Quaderni del carcere*, voll. I-IV, a cura di V. Gerretana, Torino, Einaudi, 2007<sup>3</sup>.
- History of Education*, in *Encyclopaedia Britannica*.
- P. Jarvis, *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, in G. P. Quaglinò,

- Autoformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- M. S. Knowles (1973), trad. it., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 2002<sup>8</sup>.
- J. Le Goff (a cura di), *L'uomo medievale*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1987.
- D. Levinson, *The seasons of a man's life*, Ballantine Books, New York, 1978.
- D. Loro, *Pedagogia della vita adulta*, Brescia, La scuola, 2006.
- E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.
- A. M. Mariani, *L'educazione in età adulta*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta*, Milano, Unicopli, 2002<sup>1</sup>.
- H. I. Marrou (1948), *Storia dell'educazione nell'antichità*, vol. I, trad. It., Roma, Studium, 1950.
- H. Maslow (1954), *Motivazione e personalità*, trad. it., Roma, Armando, 1973.
- J. Mezirow (1991), *Apprendimento e trasformazione*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- A. G. Naccari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta*, Roma, Anicia, 2010.
- M. Parodi, *Introduzione*, in Agostino D'Ippona, *Il maestro*, Milano, BUR, 1996<sup>1</sup>.
- A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987<sup>2</sup>.
- R. Scott, *Le crociate (Kingdom of Heaven)*, 2005.
- B. Suchodolsky (1960), *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, trad. it., Roma, Armando, 1962<sup>1</sup>.
- Tommaso D'Aquino, *De Magistro*, a cura di E. Ducci, Roma, Anicia, 2009.
- S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 1997<sup>1</sup>.



## «Quel misterioso fondo del nostro essere»: una glossa a *Die Geburt der Tragödie*, di Nietzsche.

Giancarla Sola

Scrive Nietzsche nel *Versuch einer Selbstkritik* che apre, quale «tardiva prefazione (o epilogo)» (Nietzsche, 1886: 3), *Die Geburt der Tragödie*: «La specie di uomini finora meglio riuscita, più bella, più invidiata, più seduttrice verso la vita, i Greci» (*ibid.*: l.c.). È muovendo da questo *incipit* dal chiaro tono elogiativo che Nietzsche sferra il proprio attacco alla cultura greca e all'ideale ellenico a essa correlato. Le tradizioni critico-letterarie e le convenzioni storiografiche alla luce delle quali si è studiata la civiltà greca hanno contribuito, per l'autore della *Geburt*, al realizzarsi e al diffondersi di un fraintendimento storico: quello secondo cui i canoni dell'armonia e della bellezza, dell'equilibrio e della perfezione, della saggezza e della ragione esprimono la grandezza della greicità classica e ne legittimano l'esemplarità culturale. Al contrario, il filosofo tedesco vede in essi i segni di una decadenza la cui genesi è da rintracciarsi nella perdita dell'«unità originaria» (Nietzsche, 1872: 26).

Pubblicata a Leipzig nel 1872, *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* conosce nel 1886 un'ulteriore edizione, in cui il titolo originale appare mutato: *Die Geburt der Tragödie, oder: Griechentum und Pessimismus. Neue Ausgabe mit dem Versuch einer Selbstkritik*. È la prima pubblicazione filosofica di rilievo del giovane Nietzsche, il quale studia dieci anni per scrivere le pagine di «questo problematico libro» (*ibid.*: 3) dove vengono messi per iscritto i suoi «pensieri sui Greci» (*ibid.*: l.c.). A tale riguardo, sembra qui opportuno rilevare come entrambi i titoli sopra richiamati concorrano, nella loro differenza, a enucleare le tesi che verranno presentate nel testo. Il primo pone in relazione la nascita della tragedia con lo spirito della musica; il secondo correla il genere tragico greco al pessimismo. La genealogia della *Geburt der Tragödie* s'inscrive in questo intreccio tematico, il cui nodo principale è costituito dal problema dell'originarietà.

Il mondo greco antico simboleggia, per Nietzsche, la stagione di una classicità ormai irrimediabilmente tramontata, il cui «sintomo di vita» (*ibid.*: 4) era riconoscibile nella seducente «armonia universale» (*ibid.*: 26) che scaturiva dall'equilibrata coesistenza di contraddizioni, opposizioni, differenze, antinomie. I contrasti che hanno reso possibile la grandezza del popolo greco sono tuttavia venuti smarrendosi nelle pagine della storia e nelle interpretazioni storiografiche. Di fronte a questo scenario, la posizione sostenuta da Nietzsche

è radicale. La cultura e la civiltà greche sono state prese in considerazione e studiate, dal Rinascimento fino al Romanticismo, solo nella fase della loro decadenza, ovvero quando le tensioni culturali strutturanti l'autentico spirito greco si erano ormai allentate. Così, la greicità è stata riconosciuta anzitutto nel gusto per l'ordine o nella disposizione alla razionalità e non già nelle originarie dimensioni del *caos* (*chaos*) e dell'*alogo* (*alogos*): ossia, rispettivamente, del "caos" e dell'"irrazionalità". Proprio in questi ultimi, ovvero nel darsi delle possibilità del contrasto, si staglia ciò che Nietzsche definisce «misteriosa unità originaria» (*ibid.*: 26). Essa, contrariamente a quanto si suole sostenere a proposito del mondo greco, è ravvisabile nell'antitesi, intesa non quale sterile dissidio, bensì come fertile contrapposizione di forze eterogenee. Nell'«unità originaria» intrinseca al mondo greco delle origini riposa il «mistero di quell'unificazione» (*ibid.*: 39) che ha reso questo popolo emblema di saggezza, cultura e civiltà, icòna di armonia, ordine e bellezza. Paradossalmente, tuttavia, le scienze che si sono occupate della greicità hanno non di rado dimenticato la condizione fondamentale che ha reso possibile «i Greci dell'epoca migliore» (*ibid.*: 4): la «contraddizione originaria» (*ibid.*: 69), ossia la «duplicità dell'apollineo e del dionisiaco» (*ibid.*: 21).

Se la nascita della tragedia avviene nella coesistenza dell'*apollineo* e del *dionisiaco*, il «tramonto della tragedia greca» – annota Nietzsche – è invece «causato da un singolare disgiungersi dei due istinti artistici originari» (*ibid.*: 153). Ma cosa identificano queste due dimensioni nel testo nicciano? La domanda trova risposta nelle pagine iniziali della *Geburt*: «questi due nomi – chiarisce il filosofo – noi li prendiamo a prestito dai Greci» (*ibid.*: 21). L'apollineo e il dionisiaco traggono il loro significato dal mondo degli dèi e, in particolare, da due divinità artistiche: Apollo e Dioniso. Alla loro identità e differenza deve essere rapportata – prosegue Nietzsche – «la nostra conoscenza del fatto che nel mondo greco sussiste un enorme contrasto, per origine e per fini, fra l'arte dello scultore, l'apollinea, e l'arte non figurativa della musica, quella di Dioniso» (*ibid.*: l.c.). In tale distinzione, che ha origine nel mito degli dèi e negli dèi del mito, il filosofo tedesco colloca quel «mistero dell'unificazione» (*ibid.*: 39) ove si dà l'«unità originaria» (*ibid.*: 26) degli opposti. Argomentando ciò che è apollineo e dionisiaco, precisa: «i due impulsi così diversi procedono l'uno accanto all'altro, per lo più in aperto dissidio fra loro e con una eccitazione reciproca a frutti sempre nuovi e più robusti, per perpetuare in essi la lotta di quell'antitesi, che il comune termine "arte" solo apparentemente supera; finché da ultimo, per un miracoloso atto metafisico della "volontà" ellenica, appaiono accoppiati l'uno all'altro e in questo accoppiamento producono finalmente l'opera d'arte altrettanto dionisiaca che apollinea della tragedia atica» (*ibid.*: 21). Mentre in questo passaggio iniziale si esplicita con chiarezza "dove" – nel mito –, "quando" – allorché la conoscenza non aveva ancora ripudiato il «mitico grembo materno» (*ibid.*: 152) – e "come" – ossia, nell'unità della differenza – si renda possibile la nascita della tragedia, le pagine successive sembrano invece ostacolare il tentativo di pervenire a una interpretazione

ordinata e a una comprensione sistematica del testo. Ma così è Nietzsche.

Prende dunque avvio un articolato repertorio di antitesi entro il quale l'apollineo e il dionisiaco pervengono a identificazione. Dopo aver precisato come l'apollineo abbia il proprio referente nell'«Omero sognatore» (*ibid.*: 39) e il dionisiaco nell'«inebriato Archiloco» (*ibid.*: 41), Nietzsche riconduce l'apollineo alla dimensione del «sogno» (*ibid.*: 21) e il dionisiaco a quella dell'«ebbrezza» (*ibid.*: l.c.). Inoltre, se dell'apollineo è propria la «misura» (*ibid.*: 37), al dionisiaco è intrinseco l'«eccesso» (*ibid.*: l.c.). Ancora: l'apollineo è «ritmo» (*ibid.*: 29), il dionisiaco è «violenza sconvolgente del suono» (*ibid.*: l.c.).

Nell'avvalorare l'unitaria dinamicità di queste due dimensioni originarie dello spirito greco – a cui il testo delle lezioni dedicate a *Der Gottesdienst der Griechen*, tenute presso l'Università di Basilea nei semestri invernali 1875-76 e 1877-78, non assegnerà eguale rilievo (cfr. Nietzsche, 1995) –, l'autore ha cura di presentarne i tratti costitutivi, in virtù dei quali l'apollineo si rapporta alla «luce» (Nietzsche, 1872: 23), alla «bella parvenza» (*ibid.*: l.c.), alla «fantasia» (*ibid.*: l.c.); quindi, alla «moderata limitazione» (*ibid.*: 24), alla «libertà dalle emozioni più violente» (*ibid.*: l.c.), alla «calma piena di saggezza» (*ibid.*: l.c.), alla «solarità» (*ibid.*: l.c.), alla «fiducia nel principium» (*ibid.*: l.c.) e al «placido acquietarsi»; dunque, alla «bellezza» (*ibid.*: l.c.), alla «parvenza» (*ibid.*: l.c.), alla «saggezza» (*ibid.*: l.c.); alla «gioia» (*ibid.*: l.c.), al «perfezionamento» (*ibid.*: 33), alla volontà» (*ibid.*: l.c.); infine, all'«ingenuità» (*ibid.*: l.c.) e all'«illusione» (*ibid.*: l.c.), alla «moderazione» (*ibid.*: 37) e al «canone» (*ibid.*: 38), al «semplice» (*ibid.*: 64) e al «trasparente» (*ibid.*: l.c.), alla «chiarità» (*ibid.*: l.c.) e alla «determinatezza» (*ibid.*: l.c.). Tali specificità vengono contrapponendosi alle peculiarità del dionisiaco, le quali sono riconoscibili nell'«impulso» (*ibid.*: 25), nell'«esaltazione dell'elemento soggettivo» (*ibid.*: l.c.) e nell'«oblio di sé» (*ibid.*: l.c.), nonché nell'«incantesimo» (*ibid.*: l.c.) e nella «naturalità» (*ibid.*: l.c.); dunque, nella «melodia» (*ibid.*: 29) e nell'«armonia» (*ibid.*: 30), nelle «facoltà simboliche» (*ibid.*: l.c.), nella «dinamicità» (*ibid.*: l.c.) e nell'«esaltazione» (*ibid.*: 37); infine, nell'«eccesso» (*ibid.*: l.c.), nella «sofferenza» (*ibid.*: l.c.) e nell'«eccitazione» (*ibid.*: 60).

L'originarietà della tragedia e della sua nascita ha il proprio fondamento nel *muqov* (*mythos*) greco. Ma cosa è, per Nietzsche, il mito? Si legge: «il mito vuol essere sentito intuitivamente come un esempio unico di universalità e di una verità che hanno lo sguardo fisso sull'infinito» (*ibid.*: 115). In esso, la coesistenza di apollineo e dionisiaco predispone alla genesi della tragedia e al vitalismo della cultura, che è infinita e libera interpretazione. Così, il declino della tragedia non solo segna la fine dei due istinti artistici originari, ma determina anche «il tramonto del mito» (*ibid.*: 154). La morte della tragedia attica è il sintomo di una svolta epocale: il passaggio dalla «cultura tragica» (*ibid.*: 122) – espressione del mito, del dionisiaco e dell'apollineo – al «selvaggio deserto del pensiero» (*ibid.*: 154) – immagine della condizione storica e filosofica, esistenziale e intellettuale in cui versa l'individuo moderno. La principale caratteristica della cultura tragica «consiste nell'elevare a mèta suprema, in luogo della scienza, la sapienza, la quale, senza farsi ingannare dalle seducenti

deviazioni delle scienze, si volge con immobile sguardo all'immagine totale del mondo, cercando di cogliere in essa, con simpatetico sentimento d'amore, l'eterna sofferenza come sofferenza propria» (*ibid.*: 122). È in questo stato del "sentire sofferto" e della "sofferenza del sentire" che «l'uomo tragico (...), nell'educare se stesso alla serietà e al coraggio», crea «un'arte nuova» (*ibid.*: l.c.) – appunto, la tragedia – attraverso cui portare a espressione se stesso e la propria indeterminatezza esistenziale. La tragedia conferisce forma a questo pessimismo che è, per Nietzsche, consapevolezza realistica della condizione umana nel mondo. Al contrario, la cultura della scienza è fautrice di un ottimismo ingannevole, poiché illude l'umanità di potersi liberare dell'elemento illogico – e dunque, irrazionale, contraddittorio, incoerente e assurdo – che governa l'umano esistere.

Il «deserto del pensiero» (*ibid.*: 154) viene da Nietzsche ricondotto al nome di Socrate, simbolo dell'uomo teoretico e ottimista. E così al *muqoj* (*mythos*) è contrapposto il *qewrein* (*theorein*): quel pensare che, attraverso la ragione della scienza, diviene, nell'analisi di Nietzsche, razionalità. Socrate si configura allora quale «mistagogo della scienza» (*ibid.*: 101), ossia come il sacerdote che inizia i propri adepti a un culto della scientificità il cui endogeno ottimismo si rivelerà presto essere una falsa e dannosa illusione. L'uomo teoretico annienta l'uomo tragico e la sua formazione: ed è il trionfo della modernità. Qui, sentenza Nietzsche, «tutti gli individui in quanto individui sono comici» (*ibid.*: 71). E l'«individuo» è, per il filosofo tedesco, proprio l'uomo teoretico, il quale «si spaventa delle conseguenze da lui prodotte e, insoddisfatto, non osa più affidarsi al terribile fiume ghiacciato dell'esistenza: angosciosamente egli corre su e giù lungo la riva (...). La concezione ottimistica l'ha rammollito fino a questo punto. Inoltre egli sente come una cultura che sia costruita sul principio della scienza debba perire quando comincia a diventare *illogica*, vale a dire a rifuggire dalle proprie conseguenze» (*ibid.*: 123). L'uomo teoretico, dunque, è fragile: ha timore di fuoriuscire dai confortevoli confini *logici* della scienza che mettono ordine, sistematizzano, formalizzano; ha paura di quell'originario *a-logic* (*a-logos*) da cui anche la scienza moderna ha preso le mosse. Così Socrate effigia – nelle pagine nicciane – l'uomo della svolta. Con lui, i Greci prendono le distanze dal mito, affondano il dionisiaco e l'apollineo, conducono la tragedia – e, con essa, l'umanità tutta – verso la decadenza. Il processo di allontanamento dall'originarietà è ormai inarrestabile.

Euripide compirà la svolta finale: relegando il coro a un ruolo secondario e predisponendo il prologo. Quest'ultimo incide infatti sul rapporto che viene instaurandosi fra la rappresentazione teatrale e il suo spettatore, determinandone l'interpretazione. Se prima di Euripide la struttura della tragedia consentiva a colui che la ammirava e ne ascoltava l'appassionata musica – di qui il senso del titolo del 1872, *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* – di produrre libere interpretazioni sul significato della vita e dell'uomo, con il prologo euripideo è introdotta la "chiarificazione" della tragedia. Agli spettatori, cui è ormai revocata ogni possibilità di libera interpretazione, non rima-

ne che accogliere la “spiegazione” fornita dal prologo. La ragione trionfa sul sentimento, la scienza sulla saggezza, il moderno sull’antico. Il nuovo «spirito della scienza» – sentenza Nietzsche – distrugge il mito. Si è allora di fronte a una pagina della storia che non descrive l’apogeo dei Greci, bensì invero la loro decadenza. A quest’ultima fase della civiltà greca – ammonisce Nietzsche – hanno voluto guardare quanti, «con una retorica totalmente priva d’effetto» (*ibid.*: 134), si sono trastullati (cfr. *ibid.*: l.c.) con «l’“armonia greca”, la “bellezza greca” e la “serenità greca”» (*ibid.*: l.c.), facendo assurgere tali elementi alla dimensione dell’idealità. Proprio quelli erano invece, per Nietzsche, i segni di una civiltà epigonica.

Al contrario, la «fonte originaria» (*ibid.*: 133) della grecità è stata colta da pochi, tra i quali spiccano Goethe, Schiller e Winckelmann. Ed è evocando i versi del *Faust* goetheiano che Nietzsche sembra restituire voce alla domanda dell’uomo tragico: «E non dovrei, con la più anelante violenza, trarre in vita la forma unica fra tutte?». L’originarietà greca è nella tragedia, là dove gli uomini interpretano quelle forme dell’esistenza che essi chiamano *vita*. Per questo Nietzsche sentenzierà: «ora osate essere uomini tragici: giacché sarete liberati» (*ibid.*: 137). La tragedia «sta in mezzo a questa sovrabbondanza di vita, di dolore e di piacere, in estasi sublime, ascolta un lontano e melanconico canto: esso narra delle Madri dell’essere, i cui nomi suonano: follia, volontà, dolore» (*ibid.*: 136) – di qui il senso del titolo del 1886, *Die Geburt der Tragödie, oder: Griechentum und Pessimismus* –. Il profondo sentimento della vita da cui scaturisce la tragedia – che né la «cultura alessandrina» (*ibid.*: 127) né l’*Historismus* hanno saputo cogliere – provoca, in chi ne è spettatore, una «consolazione metafisica» (*ibid.*: 111) dalla forte portata pedagogica, che viene così sintetizzandosi: oltre le trasformazioni delle forme che strutturano l’esistenza «siamo veramente l’essere primigenio stesso e ne sentiamo l’indomabile brama di esistere» (*ibid.*: 111-112). Dopo Socrate e Euripide, l’uomo di cultura sarà riconoscibile solo «nella forma dell’erudito» (*ibid.*: 119) o nella veste del «giornalista, il cartaceo schiavo del giorno» (*ibid.*: 135), che Nietzsche non si astiene dal biasimare.

Imparare dai Greci, allora, non significa ripetere gli stereotipi con cui si è soliti pensare a quella civiltà e a quella cultura, bensì riscoprirne la «potenza originaria» (*ibid.*: 162). Quest’ultima si cela oltre l’apparenza, dove non v’è spazio per maschere e finzioni. È così che il discorso nicciano sull’originarietà della *Geburt* e della grecità classica apre al problema dell’*originarietà della formazione umana*.

Nel riferire dell’«unità originaria» (*ibid.*: 26) e dell’«uno originario» (*ibid.*: 35), del «dolore originario» (*ibid.*: 26) e della «gioia originaria» (*ibid.*: 41), del «fenomeno originario» (*ibid.*: 59) e del «fondamento originario» (*ibid.*: 61), della «proprietà originaria» (*ibid.*: 68) e dell’«elemento originario» (*ibid.*: 82), quindi del «mondo originario» (*ibid.*: 129) e della «fonte originaria» (*ibid.*: 133), della «patria originaria» (*ibid.*: 141) e della «sede originaria» (*ibid.*: 162), della «contraddizione originaria» (*ibid.*: 69) e della «formazione originaria»

(*ibid.*: 51), Nietzsche sospinge a interrogarsi anche «riguardo a quel misterioso fondo del nostro essere di cui siamo l'apparenza» (*ibid.*: 35).

È forse questo uno degli attacchi nicciani più violenti sferrati all'individuo moderno il quale, ormai, rischia di essere solamente l'apparenza della propria originarietà. Così, "davanti a Nietzsche", si aprono degli interrogativi: quale rapporto sussiste fra originarietà e apparenza? l'apparenza è il visibile o è l'esteriore? l'originarietà cela o inverte l'apparenza? quando l'apparenza manifesta l'originarietà? quando la nasconde? E poi: cosa è «il fondo del nostro essere»? è un fondamento – ossia, ciò che sostiene il nostro essere – oppure una fondazione – ovvero, il processo che conduce alla costituzione del fondamento stesso – ? di quale matrice è questo fondamento? ontologica o metafisica? Le domande sospingono la riflessione "oltre" il pedagogico: verso la dimensione filosofica, ontologica, metafisica e teologica. Tuttavia, permanendo "dentro" il discorso pedagogico è possibile pervenire ad almeno due ordini di considerazioni. Il primo riguarda il rapporto dell'uomo con se stesso. Il secondo concerne il discorso sulla *Bildung*.

Ragione e follia, logica e sentimento, gioia e dolore, desiderio e volontà, bellezza e orrore, sofferenza e felicità, sogno e realtà, istinto e riflessione; e poi ancora: ordine e disordine, natura e cultura, ignoranza e saggezza, luce e buio, identità e differenza, staticità e movimento, continuità e cambiamento, dissonanza e armonia. Sono queste alcune delle polarizzazioni entro le quali, secondo Nietzsche, oscilla la vita di ciascun soggetto. L'uomo tragico ne è consapevole; l'uomo teoretico ne è dimentico. Di qui il pessimismo dell'uno e l'ottimismo dell'altro. Nel descrivere le identità di entrambi, il filosofo tedesco ritrae anche il profilo dell'uomo moderno. Egli è, ancora e sempre, alla ricerca del «misterioso fondo» del suo essere, posto fra originarietà e apparenza. La contrapposizione tra ciò che è e ciò che appare non sembra potersi risolvere. Questa condizione genera in lui una «nevrosi della salute» (*ibid.*: 8) – così la chiama l'autore della *Geburt* – che lo sospinge a "difendersi dalla vita" illudendosi di poterne contrastare l'*indeterminatezza*.

Allora fugge dalla «sofferenza» (*ibid.*: 9), placa l'«affanno» (*ibid.*: 36), soffoca le percezioni di «oppressione» (*ibid.*: 9) e teme il «dolore» (*ibid.*: 33). «Per poter vivere» – chiosa Nietzsche – avrebbe bisogno di «una magnifica illusione, che coprisse con un velo di bellezza il suo stesso essere» (*ibid.*: 162). Ma questo è un dono che neppure gli dèi del mito possono conferire all'uomo. I «tormenti» (*ibid.*: 112) sono parte della vita, così come lo sono l'«ebrezza» (*ibid.*: 21) e la «gioia» (*ibid.*: 112). Assumere consapevolezza «delle innumerevoli forme di esistenza che si urtano e si incalzano» (*ibid.*: l.c.) è un compito che l'«uomo della dissonanza» (*ibid.*: 161) non può disattendere. Come la dissonanza musicale prevede diverse qualità timbriche ora più morbide e gradevoli ora più stridenti e aspre in virtù delle quali vengono alternandosi momenti di tensione e di riposo generanti un "movimento armonico", così l'uomo della dissonanza simboleggia chi, interpretando le contraddizioni del (suo) mondo, non si spaventa. Costruire, decostruire e ricostruire interpre-

tazioni del mondo e di se stessi, accettando gli elementi di incoerenza, contrapposizione e absurdità: questa è l'autentica armonia. Solo quando si sarà educato a farlo, il soggetto potrà «sedere tranquillo nella sua barca oscillante, in mezzo al mare» (*ibid.*: 36). «Questo è il tuo mondo!» (*ibid.*: 71) – sentenza Nietzsche –, ed esso riflette «la contraddizione originaria nascosta nelle cose» (*ibid.*: 69). «Questo significa un mondo!» (*ibid.*: 71): pretendere di spiegarlo significherebbe solamente trarsi in inganno. Come la «formazione originaria della tragedia» (*ibid.*: 51) scaturisce dalla sintesi degli opposti – l'apollineo e il dionisiaco –, così la formazione dell'uomo ha origine in quel processo che dalla forma conduce alla trasformazione. L'originarietà, la forma e l'apparenza di tali trasformazioni riflettono il «misterioso fondo del nostro essere», là dove si radica anche la *formazione originaria dell'uomo*.

Questa *glossa* sul «misterioso fondo del nostro essere» non potrebbe giungere a conclusione senza rilevare come il passaggio nicciano che qui si è affrontato possa rappresentare un contributo ulteriore al discorso sulla *Bildung*. Infatti, se il concetto tedesco esprime quel processo armonico che sospinge l'uomo a formarsi nell'interiorità profonda di se stesso, allora il «misterioso fondo del nostro essere» risulta assai prossimo al significato custodito dal termine *Bildung*. Le riflessioni esplicitate da Nietzsche, inoltre, curvano non di rado sul problema dell'originarietà. Nell'ambito degli studi sulla *Bildung*, la questione dell'*Ursprünglichkeit* – appunto, dell'originarietà – abbisogna di ulteriori approfondimenti. E il testo nicciano può figurare come uno dei possibili percorsi da intraprendere. Muovendo da questa prospettiva, si aprono degli interrogativi: quale è il rapporto tra formazione e originarietà? È possibile parlare di una originarietà della formazione? Il fondo misterioso del nostro essere è la formazione? Se così fosse, la formazione potrebbe allora essere intesa come il (o un) fondamento dell'uomo? oppure si tratta di uno dei «fondamentali» (Cambi, 2010: 26) della pedagogia? ciò che è originario, appare nelle forme della formazione o rimane nascosto? E ancora, l'originarietà è soggetta a trasformazione? La forma della formazione è l'originarietà? Le trasformazioni della formazione riflettono l'originarietà? Oppure ne sono solamente l'apparenza? E infine: il problema dell'*originarietà della formazione* consente di legittimare l'esistenza di una *formazione originaria*? Sono domande aperte, in attesa di interpretazione – e non già, suggerirebbe l'autore della *Geburt*, di una spiegazione.

La storia della *Bildung* ha un passato, un presente e un futuro. Nel porsi dinnanzi a questo divenire storico ciò che importa è – come nel caso della gremità classica – non riporre «speranze là dove non c'era nulla da sperare, dove tutto indicava chiaramente una fine» (*ibid.*: 12); nelle «illusioni» e negli «inganni» che non consentono di cogliere la «fonte originaria» (*ibid.*: 133) del problema. Il discorso sulla *Bildung*, allora, necessita di un pensiero della «dissonanza» (*ibid.*: 161) capace di giungere all'originarietà della formazione dell'uomo, con il suo carico di contraddizioni.

*Bibliografia*

- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- F. Cambi, *Dibattiti in corso: sulla "Bildung" e dintorni*, in "Topoligik", n.10, 2011, pp. 77-84, 2011,
- D. Losurdo, *Nietzsche, il ribelle aristocratico. Biografia intellettuale e bilancio critico*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.
- M. Gennari, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia, 1998<sup>2</sup>
- M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001.
- M. Heidegger, *Nietzsche*, Neske, Pfullingen, 2 Bde; Klostermann, Frankfurt a.M., 1996-97 (tr.it. *Nietzsche*, Adelphi, Milano, 1994, 2000<sup>3</sup>).
- F. Nietzsche, *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*, Fritzsche, Leipzig; *Die Geburt der Tragödie, oder: Griechentum und Pessimismus. Neue Ausgabe mit dem Versuch einer Selbstkritik*, Fritzsche, Leipzig, 1886 (tr.it. *La nascita della tragedia*, Adelphi, Milano, 1972 e 1977).
- F. Nietzsche *Menschliches, Allzumenschliches*, Schmeitzner, Chemnitz; Fritzsche, Leipzig, 1886 (tr.it. *Umano, troppo umano*, in Nietzsche F., 1964-75, vol.IV, t.2; Adelphi, Milano, 1979, voll.2).
- F. Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft*, Schmeitzner, Chemnitz; *Die fröhliche Wissenschaft («La gaya scienza»)*. *Neue Ausgabe mit einem Anhang: Lieder des Prinzen Vogelfrei*, Fritzsche, Leipzig, 1887<sup>2</sup> (tr.it. *La gaia scienza*, in Nietzsche F., 1964-75, vol.V, t.2, 1965, 1991<sup>2</sup>).
- F. Nietzsche, *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft*, Leipzig (tr.it. *Al di là del bene e del male*, in Nietzsche F., 1964-75, 1968, 1977, vol.VI, t.2)
- F. Nietzsche, *Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift*, Naumann, Leipzig (tr.it. *Genealogia della morale*, in Nietzsche F., 1964-75, vol.VI, t.2)
- F. Nietzsche, *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Hrsg. G. Colli - M. Montinari, de Gruyter, Berlin, Bde.5 (tr.it. eds. G. Colli - M. Montinari, *Opere di Friedrich Nietzsche*, Adelphi, Milano, 1964-75, voll.8)
- F. Nietzsche, *Der Gottesdienst der Griechen*, in Nietzsche F., *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Hrsg. G. Colli - M. Montinari, de Gruyter, Berlin, Bde.5, Sez. II, pp.359-520 (tr.it. *Il servizio divino degli dèi greci*, Adelphi, Milano, 2012)
- G. Sola, *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2003.

## 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 acceratabile 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

## LIBRI RICEVUTI

- AA.VV., *Guida alle prove INVALSI*, Firenze, Giunti, 2010.
- M. Baldacci, *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013.
- C. Baroncelli, *Verso un'educazione planetaria*, Brescia, La Scuola, 2012.
- C. Benelli, *Diventare biografi di comunità*, Milano, Unicopli, 2013.
- C. Biasin, *Le transizioni*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012.
- V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra (a cura di), *Per una formazione al lavoro*, Firenze, FUP, 2012.
- V. Boffo (a cura di), *A Glance at Work*, Firenze, FUP, 2012.
- A. Borsari, *Schopenhauer educatore?*, Firenze, FUP, 2012.
- F. S. Bottaro, *Le crepe*, Milano, Prometheus, 2012.
- E. M. Bruni, *Intersezioni pedagogiche*, Pisa, ETS, 2012.
- G. Burgio, *Adolescenza e violenza*, Milano-Udine, Mimesis, 2012.
- G. Cacciatore, G. D'Anna, R. Diana (a cura di), *Mente, corpo, filosofia. Pratica, interculturalità. Scritti in memoria di Vanna Gessa Kurotschka*, Milano, Mimesis, 2013.
- “Cartografie pedagogiche”, 5, 2011.
- “Civitas educationis”, 2012, 2.
- M. Corsi, S. Ulivieri, *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa, ETS, 2012.
- M. A. D'Arcangeli, *Verso una scienza dell'educazione. I La “Rivista pedagogica” (1908-1939)*, Roma, Anicia, 2012.
- “Education Sciences & Society”, Roma, Armando, 2, 2012.
- “Educazione”, 2012, 2.
- D. F.A. Elia, *Storia della ginnastica nell'Italia meridionale*, Bari, Progedit, 2013
- U. Fadini, *Il futuro incerto*, Verona, Ombre corte, 2013.
- “Fare form@zione”, 1, 2013.
- T. Fratini, *Esclusione, emarginazione, integrazione sociale*, Pisa, ETS, 2012.
- T. Fratini, *Le difficoltà di apprendimento su base affettiva. E altri scritti di pedagogia speciale e clinica*, Urbino, Quattroventi, 2012.
- E. Freschi, *Il piacere delle storie*, Azzano S. Paolo, Junior, 2013.
- M. A. Galanti, *Smarrimenti del Sé*, Pisa, ETS, 2012.
- G. Giachery, *Indignazione morale e profezia pedagogica. L'ultimo Horkheimer*, Pavia, Ibis, 2012.
- F. Giambalvo, *Anime sante, anime purganti. Il culto dei morti a Santa Margherita Belice*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», 2012.

- P. Giorgi (a cura di), *Dal museo nazionale della scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010.
- S. Giusti, *L'esperienza letteraria di Arrigo Bugiani*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.
- Istat, *Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma, Cnel, 2013.
- Istat, *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma, 2013.
- "La Vita Scolastica", 2011, 8.
- "La Vita Scolastica", Supplemento (Verifiche finali), maggio 2013.
- P. Lacoue-Labarthe, J.-L. Nancy, *Il mito nazi*, Genova, il melangolo, 2013.
- P. Levrero, *Lebreo don Milani*, Genova, il melangolo, 2013
- M. Loré, *Ebrei nella scuola fascista*, Roma, Monolite, 2012.
- M. Loré, *Letteratura e formazione in Ugo Foscolo*, Rende (CS), Ionia, 2012.
- N. Lupoli, *La formazione come bene comune*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- E. Madrussan, *Briciole di pedagogia*, Roma, Anicia, 2012.
- M. T. Moscato, *Preadolescenti a scuola*, Milano, Mondadori, 2013.
- "Nuovo bollettino CIRSE", 2012, 2.
- S. Oliverio, *Prospettive sulla 'buona educazione' per un moderno a-venire*, Napoli, Liguori, 2012.
- R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di A. Gramsci*, Milano, Mondadori, 2013.
- P. Perillo, *Pensarsi educatori*, Napoli, Liguori, 2012.
- F. Pulvirenti, *La semplicità come paradigma per ripensare l'identità narrativa*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2013.
- M. Ranieri (a cura di), *Risorse educative e sperimentazione didattica*, Firenze, FUP, 2012.
- "Rassegna", 2010, 43
- R. Regni, *Il sole e la storia*, Roma, Armando, 2012.
- M. Ricca, *Pantheon. Agenda della laicità interculturale*, Palermo, Torri del Vento, 2012.
- "Ricerche pedagogiche", 186, gennaio-marzo, 2013.
- A. Semeraro, *Abbandonare Babele. L'educazione per il tempo che viene*, Pisa, ETS, 2013.
- G. Seveso, *Maternità e vita familiare nella Grecia antica*, Roma, Studium, 2012.
- F. Sirignano, *Pedagogia della decrescita*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- M. Stramaglia, *Una madre in più*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- M. T. Trisciuzzi, *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*, Roma, Carocci, 2013.
- S. Ulivieri, *Insegnare nella scuola secondaria*, Pisa, ETS, 2012.
- F. Virgilio, *Educare cittadini globali*, Pisa, ETS, 2012.

# ABSTRACT

## *Dossier. The School of Florence: 1950-2010. Prospects of a Budget*

The authors point out the importance and the actuality of the "School of Florence", from 1950 to 2010.

## *Anna Antoniazzi, Storytelling and Videogames. An interdisciplinary approach to interactive multimedia models for children*

Although scientific literature, since long time, underlines the importance of storytelling and games as essential cognitive and educational moments, current studies and researches are largely resting over a separate analysis of games and storytelling, establishing a hierarchy among them which crowns one or the other likewise from time to time. It is therefore necessary developing and tuning up methods and educational model that will allow us to develop the natural attitude of human mind to place all information inside one context and one set.

## *Franco Cambi, Be children at the time of Collodi: through Collodi*

The texts of Collodi make an X-ray of the complexity of childhood in nineteenth century. Above all they point out the characteristics of the versions of popular childhood and bourgeois childhood.

## *Franco Cambi, The pragmatism in Florence from 1900 to 1980 about. Short notes*

Florence had played in twentieth century an important role in the spread of pragmatism in Italy: from Papini and Prezzolini to Codignola, to Borghi and to the pedagogical adventure of "Scuola e città", to Preti who has developed during the years in Florence his more pragmatist text: *Praxis ed empirismo* (1957).

## *Franco Cambi, Philosophy of education in Italy, today. Authors and models. I. Mariagrazia Contini: a philosopher of education in the age of Disenchantment*

The text starts a study on the models of philosophy of education present today in Italy. Here it's presented in particular the model of Mariagrazia Contini, careful and subtle heir of the problematicism of Bertin.

## *Cristiano Casalini, Inculturation and Educational Challenge*

"Inculturation" is a term introduced in theology by the General Congregation of the Society of Jesus. Fr. Pedro Arrupe S.J. wrote a well-known letter on this topic, gaining for the term "inculturation" a great fortune in Catholic culture and education. Yet, its meaning and importance are usually neglected by educational theorists, who prefer to deal with the concept of "intercultural education". But, even if several catholic theologians have more recently stated that the concept of

interculture is more fertile than that of inculturation, this paper aims at demonstrating the cultural differences between the two concepts and at settling a theoretical framework for an education based on inculturation.

*Manuele De Conti, Debating at school: to choose their own educational path*

Using debate as an effective educational tool means choosing a suitable debate format for accomplishing the pedagogical aims we have in mind. Thus, the aim of this paper is to understand how each debate format relates to the competencies it promotes. It is only through knowing how competencies are stimulated by specific rules of debate formats that we are able to make a reasoned and effective choice.

*Valerio Ferro Allodola, Social representations and construction of "reflexive" professional identities in psychiatric settings: educational considerations*

Social Representations (SR) powerfully involved in the construction of health care professionals, particularly in psychiatric contexts, encouraging - if made out by means of reflective practice - a greater understanding of our socio-cognitive reference systems of reality. Through the latter, in fact, we build our own ideas about health and disease / patient who translate later into behaviors and actions in daily practice. Analyzing the Theory of Social Representations of Moscovici, the author intends to study the process of 'translation' of the SR in behavior that characterizes the practices of professionals in mental health.

*Valeria Friso, The effects of training encountered by workers*

Giving voice to workers and reflecting together with privileged witnesses, the article identifies quality elements in evaluation the life-long learning effects in the Italian organizations. In particular, this paper presents about the effects that, according to workers, the life-long learning has for the organization and for their own personal growth. Also it looks at the quality's elements that the training process can provide when workers are involved right from the start.

*Mario Gennari, Paideia and polyèdeia in the hellenistic culture*

The article of Mario Gennari - full professor at the University of Genoa - is a pedagogical analysis of Hellenism. The concept of "polyèdeia" is present in this ancient history and it defines the Greek-classical Koinè, when and where Museion, Bibliothéke and Philologoi are the figures of another educational canon. The ancient question of paideia surfaces in this composite scenery, with its load of complexity.

*Silvia Guetta, From peace education to culture of peace: context and issues*

The article wants to give some interpretive lines about theories and methodologies of peace education. The peace education is linked at the conflict and violent context and therefore there is not one and unique approach to study and to understand it how to plan research and projects on peace education. The article explains also how to insert within a broader meaning of culture of peace the peace education contribution. Today there is the awareness that every democratic education of quality must involve culture of peace with different approaches integrating human rights and development of mediation and nonviolent tools.

*Pietro Maltese, The hegemony constituent of Quaderni del carcere by Gramsci*

This paper discusses the category of Hegemony in Gramsci's theory and considers it a key to the interpretation of Subjectivity Growth. In Prison Notebooks, indeed, every hegemonic relationship, such as every political relationship, is necessarily a Pedagogic Relationship. Therefore, the studying of Hegemony like a construction device of subjectivity and society, ends by outlining a pedagogic theory, that helps to conceptualize the link between education and politics.

*Francesco Mattei, Rousseau by Antoni*

Carlo Antoni belongs to the crowded and well-known rank of Croce's followers. While continuing to be grateful to Croce, he starts distancing himself from him in his Commentary to Croce (1955). He thus engages himself in the neo-Natural Law path and forges his own liberal-democratic conception of the society and of the State. Making the curtain between ethics and politics permeable, he tries to draw together, in a dialectical way, these two moments. In this light he reads Rousseau and his concept of "General Will". The Geneva philosopher seems to him a strong link in the theoretical chain of "Ethical state", starting from Hobbes and, through Fichte and Hegel, progressing to Gentile. Antoni's position was not deemed noteworthy by the majority of post-gentilian disciples, but also by the large crowd of the intellectuals once faithful to Actualism and, later on, enthusiast Marxist converts.

*Carlo Orefice, Social Representations and pedagogical deconstruction. Analysis of stigma in mental health*

Starting from a perspective that considers relationship between the individual, the social and the media system as closely interconnected and interactive, we want to check out how, in building collective forms of knowledge and their pedagogical deconstruction, representations of mental suffering have a strategic importance in guiding beliefs and operational strategies of care professionals and of those who daily face it, working with and for it.

According to the Author in fact, thinking about the construction / deconstruction of the stigma in the field of mental health, provides a useful "model" teaching to understand, and bring out, the implicit and the ideological substrates that operate in an unconscious way in the complexity of pedagogical sciences.

*Gilberto Scaramuzzo, from theoretical reflection to educational praxis*

The article reflects on Aristotle's Poetics, 4.1448 b4-19. It examines how the definition of man as a mimetic animal (b5-9) is underestimated in educational praxis, and then, according to Aristotle, points to mimesis as the core of the understanding/learning processes. Arguing a reevaluation of mimesis as necessary to educational praxis, the article presents a project delivered through this principle in a multi-ethnic school context.

*Claudia Secci, Adult learning: historical views and theoretical perspectives*

An historical path is followed, aimed at identifying the notion of adult learning and its evolution from the ancient times until nowadays. With especial reference to the contemporary age, the concept of learning is considered in relation to the notions of education, lifelong construction of the subject, comprehension and

development, as it appears in some philosophical, pedagogical and psychological perspectives. Particular attention is moreover pinned on the contribution of humanistic psychology and of andragogy.

*Giancarla Sola, «That mysterious foundation of our being»: a gloss on Nietzsche's Die Geburt der Trägodie*

The article is focused on Nietzsche's work entitled *Die Geburt der Trägodie* and his aim is to interpret the relationship between the problem of "Ursprünglichkeit" and the concept of "Bildung". In other words, the attention is directed at the formation of the human being and his original dimension.

More specifically, the pedagogical analyse is concentrated on the attack that Nietzsche addresses to the modern individual, which nowadays is only the appearance of himself.

## I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO

FRANCO CAMBI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

ENZO CATARSI

Ordinario di didattica e pedagogia speciale, Università di Firenze

GIACOMO CIVES

Orsinaro di storia della pedagogia, Università La Sapienza Roma

MARIAGRAZIA CONTINI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Bologna

ELISA FRAUENFELDER

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Napoli "Federico II"

FRANCO FRABBONI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Bologna

EPIFANIA GIAMBALVO

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Palermo"

FRANCESCO MATTEI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre

ANNA ANTONIAZZI

Assegnista di ricerca, Università di Bologna

CRISTIANO CASALINI

Ricercatore di storia della pedagogia, Università di Parma

MANUELE DE CONTI

Dottorando di ricerca, Università di Padova

VALERIA FRISO  
Assegnista di ricerca, Università di Padova

MARIO GENNARI  
Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Genova

SILVIA GUETTA  
Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

PIETRO MALTESE  
Cultore di studi pedagogici, Università di Palermo

CARLO OREFICE  
Assegnista di ricerca di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

GILBERTO SCARAMUZZO  
Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre

CLAUDIA SECCI  
Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Cagliari

GIANCARLA SOLA  
Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Genova

CHIARA GASPERINI  
Dottoranda di ricerca, Università di Firenze

VINCENZO ORSOMARSO  
Docente di pedagogia, Università di Roma La Sapienza

ROBERTO TOSCANO  
Esperto di pedagogia

## NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

### *Accettazione dei contributi*

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

### *Norme generali*

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui 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, 2001<sup>8</sup> (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.