

Studi sulla formazione

ANNO XVI, 2-2013

Firenze University Press
2013

Studi sulla formazione

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XVI, 2-2013

FONDATARE

Franco Cambi

DIRETTORI SCIENTIFICI

Alessandro Mariani, Daniela Sarsini

COMITATO DI DIREZIONE SCIENTIFICA

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

COMITATO SCIENTIFICO

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

COORDINATORI DI SEGRETERIA

Rossella Certini, Cosimo Di Bari

REDAZIONE

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

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

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

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

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

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

© 2013 Firenze University Press

Printed in Italy

INDICE

Editoriale	5
Articoli	
GIANFRANCO BANDINI, <i>Le père Zeno Saltini et l'éducation du peuple à Nomadelfia: révolution et tradition d'un modèle de vie communautaire</i>	7
ELSA M. BRUNI, <i>La società educante: una rilettura pedagogica dell'Odissea</i>	25
FRANCO CAMBI, <i>Filosofia dell'educazione in Italia, oggi. Figure e Modelli. II. Due modelli di filosofia dell'educazione tra apertura e tradizione. Mario Gennari e Francesco Mattei</i>	39
FRANCO CAMBI, <i>Scritture di infanzia e elaborazione del lutto</i>	45
PIETRO CAUSARANO, <i>Andata e ritorno: l'educazione e la cultura nelle politiche locali e regionali in Italia</i>	53
ROSSELLA CERTINI, <i>La famiglia. Un progetto pedagogico</i>	67
VASCO D'AGNESE, <i>Cosa è Evidente e cosa è Fondante in Educazione. Alcune riflessioni sull'Evidence-Based Education</i>	75
RENZO DAMERI, <i>L'educazione alla differenza oggi. Formare l'altro</i>	87
COSIMO DI BARI, <i>Testi, editori, lettori "digitali". Riflessioni pedagogiche</i>	101
TOMMASO FRATINI, <i>Ricordando la Shoah. Annotazioni pedagogiche</i>	121
CHIARA LEPRI, <i>Infanzia e linguaggi narrativi in Dino Buzzati</i>	131
EMILIANA MANNESE, <i>Antropoanalisi e cambiamento formativo. Nota su L. Binswanger</i>	149
ELENA MARESCOTTI, <i>A quale ruolo "adulto" formerà la scuola? Riflessioni a partire dalla strategia europea Rethinking Education</i>	155
FRANCESCO MATTEI, CRISTIANO CASALINI, <i>L'educazione dell'Indio. I gesuiti José de Acosta e Blas Valera su lingua e ingegni dei nativi peruviani</i>	171
ROMINA NESTI, <i>La corruzione del ludico: un rischio di oggi e un'emergenza educativa. Riflessioni pedagogico-didattiche</i>	195
PAOLO OREFICE, <i>"El miedo, el no y el secreto son palabras occidentales, desconocidas en nuestro idioma". Entrevista a María Quiñelén sobre la educación mapuche para la paz</i>	211
ANDRÉS PALMA VALENZUELA, <i>El mar: un camino hacia la paz</i>	221
EDI PUKA, <i>Political Education: The Global Education of Citizen though Active Citizenship</i>	229

MarginaliaFRANCO CAMBI, *Dialettica e dialogo: noterelle* 237FRANCO CAMBI, *La formatività dell'arte nell'Estetica di Hegel. Note* 239**Recensioni**CATERINA BENELLI (A CURA DI), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Milano, Unicopli, 2013, di Franco Cambi 243S. CALABRESE, *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Milano, Bruno Mondadori, 2013; L. CANTATORE (A CURA DI), *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano, Unicopli, 2013, di Franco Cambi 244HERVÉ A. CAVALLERA, *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Lettere, 2013, di Franco Cambi 246F. CAMBI (A CURA DI), *Ida Baccini. Cento anni dopo*, Roma, Anicia, 2013, di Luciana Bellatalla 247ROSSELLA MARZULLO, *Educazione, famiglia, democrazia. Percorsi di legalità*, con una presentazione di Francesco Mattei, Anicia, 2014, di Cristiano Casalini 251CHIARA LEPRI, *Parole in libertà. Infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*, Roma, Anicia, 2013, di Romina Nesti 253JONATHAN D. MORENO, *Mind Wars: Brain Science and the Military in the twenty-first Century*, New York, Bellevue Literary Press, 2012 di Roberto Toscano 254**Libri e riviste ricevuti** 257**Abstract** 259**I collaboratori di questo numero** 265**Norme redazionali per i collaboratori della rivista** 267

EDITORIALE

Questa volta non presentiamo il numero della rivista, che esce come miscellaneo e accoglie saggi diversi su argomenti sia di attualità educativa sia di impegno pedagogico, ovvero riflessivo su questa frontiera dei saperi che si impone sempre più come centrale e variegata nelle società – complesse e democratiche e in rapida trasformazione – del nostro tempo.

Vogliamo riflettere, invece, sul tema della “cultura umanistica” sottoposta oggi a “attacchi”, “rischi di emarginazione”, “ridimensionamenti” e posizioni consimili. Certo anche per l’affermarsi della cultura scientifica e tecnologica in modo sempre più decisivo e quasi-esclusivo. Ma non solo. Anche per un indebolimento interno alle stesse discipline umanistiche, meno attente a presidiare se stesse, a decantare il proprio valore “epistemico” e etico-politico, a tener fermo il proprio ambito di significazione connesso all’argomentare, alla tutela dell’“attualità del bello”, alla tensione dell’utopia. E meno attente, forse, perché lasciate più in ombra dalla mercantilizazione dei saperi e dalla loro ottica di produttività economica, soprattutto. Ma con un rischio forte di una perdita secca, nelle società tecnologizzate.

Perdita di una vera e viva *dialettica* della cultura, che nasce proprio dal pluralismo delle sue forme e che ne tiene viva e la creatività e la criticità. Perdita di quel *focus* comune a tutte le culture (siano esse o due o tre come si è teorizzato) che le fonda e le regola: l’uomo come *anthropos*, da pensare e comprendere nella sua specificità sì neurologica, sì psicologica, ma anche etica, esistenziale, storica e... deontologica. Perdita, allora di quei saperi non-scientifici dell’*anthropos* (non di fatto, è ovvio, bensì di diritto) che interpretano, testimoniano, ostendono la complessità stessa di quella umanità-dell’uomo che tende a indebolirsi, rattrappirsi, rendersi – cognitivamente – meno cogente.

Allora proprio qui la pedagogia può e deve prender parola. Come sapere e dell’*anthropos* e per l’*anthropos*, coordinato alla sua tutela. Come sapere di grande tradizione umanistica (in senso alto e complesso) e ad essa legato in modo strettamente dialettico – e nei metodi e nei fini –, se pur nutrito di “scienze dell’educazione” e di molti saperi rigorosi e esplicativi. Come sapere/prassi a forte ottica, sempre, etico-politica che le impone di riflettere e sui “congegni” politici e sulle ideologie: e tutte, anche quelle sedicenti post-ideologiche, che tali non sono né oggi né mai. Come accade a quella del Mercato o a quella della Tecnica.

Ripensarsi come “sapere umanistico” da parte della pedagogia significa rilanciarne la sua più vera e organica identità, che è ancora oggi costitutiva, pena il declassarsi a pura *techne* disponibile per ogni Principe, a saper-fare banausico come rilevava Platone. Certo, anche il suo dialogo, stretto, con la *humaniora* non può che essere critico e critico di ogni *décalage* delle “discipline umane”, di ogni loro deviazione (e ideologica e estetizzante), di ogni impoverimento del loro messaggio. Che è quello di perimetrare l’uomo-umano e di tenerlo fisso come fine regolativo nel sapere pedagogico e come pure progettuale attivo e presente e vincolante in ogni organizzazione della società. E tanto più in una società sempre più inquieta e tutta da ri-organizzare nelle proprie strutture e nei propri obiettivi, com’è quella attuale: della Globalizzazione e del Disincanto, della Crisi dei Grandi Miti (il Progresso, il Consumo, il Produrre, etc.) e dell’ascesa dei Diritti Umani sempre più al centro dell’agire sociale.

Il Nostro Tempo ha bisogno di più pedagogia, per sviluppare più educazione, per gestirla più criticamente, guardando a quei Principi e Valori che la difficile congiuntura storica che stiamo vivendo ci impone. E che non possiamo lasciare in mano alle forze “post-umane” che tendono, sempre più, a governare il Mondo. Qui la voce della pedagogia è essenziale. E di una pedagogia “umanistica” in senso attuale e senza alcuna retorica.

Tutto ciò, poi, più banalmente (ma non troppo) reclama anche un’idea di istruzione ispirata alle “due/tre culture” e alla loro dialettica aperta e una scuola capace di essere sempre più palestra di formazione di *uomini* e di *ciudadini* e pertanto da portare oltre le sue frontiere non solo ottocentesche (la scuola di classe), ma anche novecentesche (la scuola di massa), per andare verso un modello e più critico e più produttivo insieme, per quanto riguarda la cultura, e più flessibile e aperto, per quanto concerne le strutture. Ambiti sui quali la pedagogia attuale, anche qui da noi, parla e parla con efficacia.

I direttori

ARTICOLI

Le père Zeno Saltini et l'éducation du peuple à Nomadelfia: révolution et tradition d'un modèle de vie communautaire

Gianfranco Bandini

1. La contribution du père Zeno envers une nouvelle culture de l'enfance

L'histoire de l'éducation européenne est étroitement liée à la culture chrétienne et, en particulier, à la présence catholique, surtout en Italie. On peut citer deux principaux facteurs qui ont particulièrement influencé les pratiques éducatives, deux facteurs qui n'ont par ailleurs pas toujours été concordants entre eux : le premier est lié à la relation institutionnelle difficile entre l'Eglise et l'Etat italien; on peut rappeler à cet égard la signature des Accords du Latran en 1929 qui ont offert à la religion toute une série d'espaces publics de grande importance, comme notamment l'enseignement obligatoire de la religion dans toutes les écoles quelque soit l'ordre et le degré. Le caractère facultatif de l'enseignement de la religion est établi seulement en 1984 à travers la révision des Accords qui, bien après la Constitution républicaine, ne considèrent plus la religion catholique comme la religion d'état.

Le second facteur est lié par contre aux multiples expériences des fidèles catholiques qui, au XX^{ème} siècle, se distinguent davantage par la diversité et la pluralité, voire à certains moments, aussi par l'ouverture aux expressions de désaccord face à la hiérarchie, et face au magistère pontifical. D'intéressantes expériences de renouvellement spirituel se sont constituées autour de l'œuvre de certains prêtres, expériences souvent liées aux exigences pressantes de justice sociale, dont fait partie intégrante notamment l'école, et plus généralement, l'activité de formation.

C'est dans ce contexte qu'une des figures les plus significatives prend pied, à savoir la personne de père Zeno Saltini (1900-1981)¹, dont la biographie

¹ Je remercie chaleureusement toute la Communauté de Nomadelfia, et en particulier la généreuse disponibilité de Francesco, responsable des Archives historiques, de Antonella, enseignante auprès de l'école primaire, et de Carlo, responsable des Archives photos. Les Archives sont particulièrement riches en documents édités et inédits, de manuscrits, d'enregistrements audio, photographies, films, le tout classé et conservé avec soin. Pour de plus amples informations cf.: www.nomadelfia.it et www.donzeno.it.

complexe traverse de manière très originale, faite de choix courageux, toute l'histoire italienne qui va des années du fascisme à la guerre mondiale, et ensuite de la période de la reconstruction au boom économique. Les étapes de sa vie sont celles d'un personnage dérangeant, à contre-courant, un meneur de foules (et pas seulement de paroissiens dévôts), un grand communicateur doué d'une forte trempe spirituelle et d'une inébranlable vision utopique, fortement critique face à la société de l'époque et face à l'incapacité de la société de promouvoir une réelle égalité entre les hommes.

De manière synthétique (nous vous renvoyons aux études existantes pour de plus amples approfondissements²), on peut rappeler que, dès les premières années de sacerdoce (après 1931), le père Zeno se consacra aux enfants abandonnés, et fonda à San Giacomo Roncole, près de Mirandola (Modena), l'Oeuvre des Petits Apôtres dont la mission était de soulager la pauvreté et de trouver des formes d'accueil et de soutien. Le choix de la protection de l'enfance associée à l'exigence profonde d'une justice sociale représentent un aspect central de l'oeuvre de Zeno. Ces options le porteront, peu après la seconde guerre mondiale, à l'occupation de l'ancien camp de concentration de Fossoli et à la constitution de la communauté de Nomadelfia. La première Constitution de la communauté fut approuvée en 1948. Il s'agissait d'une forme particulière de communauté, d'une sorte d'union de familles qui s'inspiraient directement des expériences des premières communautés chrétiennes, mettant tous leurs biens en commun, et accueillant dans leurs maisons les enfants abandonnés, victimes de guerre et de la pauvreté. La contestation de père Zeno trace clairement le suivi de ses activités: "l'Eglise est ouverte à tous, les sacrements sont égaux pour tous; mais quand il s'agit d'argent...malédiction! nous ne sommes plus frères. Il y a quelque chose qui ne fonctionne pas chez nombre de ceux qui se disent chrétiens de nom"³. Nomadelfia (le mot signifie en grec "Où la fraternité est loi") débute ainsi son existence qui sera marquée, pendant de nombreuses années, par grosses difficultés, une situation économique précaire, de diverses incompréhensions, suspicions et même de réelles attaques.

Une première et partielle partie de cet article a été présentée à la trente et unième édition de la « International Standing Conference for the History of Education », 26 – 29 August, 2009, Utrecht University, the Netherlands; "Educating the people, the history of popular education".

² Cf. surtout: G. Galeazzi, *Nomadelfia*, in *Enciclopedia pedagogica*, diretta da Mauro Laeng, Brescia, La Scuola, 1992, col. 8222-8228; M. Guasco, P. Trionfini (a cura di), *Don Zeno e Nomadelfia: tra società civile e società religiosa*, Brescia, Morcelliana, 2001; B. Lopetrone, *Don Zeno 100 anni*, Grosseto, Nomadelfia Edizioni, 2000; R. Rinaldi, *Storia di don Zeno e Nomadelfia*, 2 voll., Roma, Fondazione Nomadelfia, 2003; L. Paganelli, *Saltini Zeno*, in F. Traniello, G. Campanini (a cura di), *Dizionario storico del movimento cattolico - Aggiornamento 1980-1995*, Genova, Marietti, 1997, pp. 437-440; P. Trionfini, *Zeno Saltini. Il prete che costruì la città della fraternità universale*, Milano, Centro Ambrosiano, 2004..

³ Z. Saltini, *La rivoluzione sociale di Gesù Cristo*, Grosseto, Edizioni di Nomadelfia, 2002, edizione originale 1945, p. 19.

Père Zeno avait également tenté de lancer un mouvement de révolte de la population paysanne, ouvertement critique face à la Démocratie chrétienne et face au soutien continu que l'Église lui conférait⁴, promouvant une vision fraternelle entre tous les pauvres et marginalisés de la société:

“Le XX^{ème} siècle a cette mission précise: abolir définitivement l'histoire de l'esclavage et de l'exploitation, protégés par la loi publique”. (...) La fraternité économique peut être imposée, car il s'agit d'un droit inhérent à l'effectif social même. Evangile sans œuvres n'existe point”⁵.

L'engagement politique accentue les contrastes avec la hiérarchie ecclésiastique, jusqu'à ce que le Saint siège ordonne au père Zeno de quitter Nomadelfia (5 février 1952). Ces années là sont les plus difficiles à surmonter pour le père Zeno qui, pour pouvoir rester près de sa communauté, décide de demander la laïcisation (qui durera 9 ans), et ce afin de pouvoir continuer sa mission spirituelle, qui malgré les apparences, se déroule au sein de l'église; il affirme même sa certitude que “quand nous seront vraiment dans la Cité de Dieu, le Pape nous embrassera avec grande reconnaissance car nous aurons donné à l'Église une force sainte sur la quelle il pourra compter comme ferment de justice et de fraternité entre les gens”⁶ (rencontre qui aura lieu en 1980). Après les années de dispersion forcée des familles et enfants, après les problèmes économiques bien connus et le procès pour escroquerie (qui s'est terminé par le plein acquittement), on peut voir une lente mais constante remontée qui doit beaucoup à la donation d'une grande propriété dans la campagne de Grosseto (où Nomadelfia se trouve encore aujourd'hui).

Père Zeno a été en conclusion un grand (et solitaire) innovateur, qui, durant toute sa vie, s'est opposé fortement au fait que les enfants orphelins soient enfermés dans des instituts et dans des collèges. Une idée si innovante et en contraste pour son temps suscite évidemment de nombreux soupçons et de grandes difficultés. Il suffit de penser aux grands sacerdoces de son époque, comme notamment celui du père Carlo Gnocchi, très connu, mais aucun d'entre eux ne voyaient l'institutionnalisation de l'enfance avec autant de critique et condamnation que le père Zeno. En 1940 il écrit, avec un ton anti-moderne caractéristique de la conscience catholique de l'époque:

“La civilisation moderne est devenue une monstrueuse armée qui brûle l'innocence comme un Attila, à la seule différence qu'elle possède, à ses arrières, les ambulances pour ramasser les restes de ce qui était et ne sera plus pureté : orphelinats, prisons, maisons de repos, sanatorium, etc.”⁷.

⁴ Z. Saltini, *Non siamo d'accordo*, Grosseto, Edizioni di Nomadelfia, 2002, edizione originale 1953, surtout pp. 37-42.

⁵ Z. Saltini, *La rivoluzione sociale di Gesù Cristo*, Grosseto, Edizioni di Nomadelfia, 2002, edizione originale 1945, pp. 94.

⁶ Z. Saltini, “Lettera del 10 dicembre 1952”, in *Nomadelfia un popolo nuovo*, Grosseto, Edizioni di Nomadelfia, 1999, p. 57.

⁷ Z. Saltini, *Tra le zolle*, Grosseto, Edizioni di Nomadelfia, 2002, edizione originale 1940, p. 51.

Et en 1963:

“Il semblerait que en Italie on compte environ trois cents mille petits garçons, petites filles, jeunes et jeunes filles qui sont moralement en état d’abandon, dix mille qui sont enterrés vivants dans les maisons de correction et les autres à la dérive, presque tous sans famille”⁸.

L’intuition envers la nécessité de soins maternels pour le développement et le bien-être de l’enfant ne dérive pas de compétences de type scientifique (compétences comme celles que l’on peut voir dans les recherches fondamentales réalisées par Spitz et Bowlby), mais plutôt d’une lecture évangélique de la situation: l’exigence de la famille comme le centre de la vie sociale, exigence qu’il faut rétablir dans sa structure (parents et enfants) à chaque fois que, pour quelque raison que ce soit, cela soit compromis.

2. *Les dimensions de l’éducation dans la communauté égalitaire*

Comme on peut le voir dans ces brèves notes à disposition, nombreuses sont les raisons qui font du père Zeno et de la communauté de Nomadelfia un centre d’intérêt important. La réalisation de nombreuses thèses de doctorat⁹ qui ont traité ces thématiques tout au long des années, en interpellant notamment des intervenants de prestige dans le domaine des études pédagogiques (Luigi Volpicelli, Francesco De Vivo, Mauro Laeng, Roberto Mazzetti, Cesare Scurati, Remo Fornaca, Emilio Butturini, Marcello Flores D’Arcais, Franco Cambi, Giuseppe Vico, etc.) sont le témoignage de l’intérêt porté à ce thème. Malgré l’intérêt constant envers la personne de père Zeno, la présence de celui-ci au sein de l’historiographie pédagogique a été, de fait, fort isolée¹⁰, et a été conditionnée par le climat culturel qui a souvent découragé tout approfondissement des thématiques dérangeantes, difficilement « encadrables » dans un contexte fait de règles préétablies, qui se plie difficilement aux interprétations idéologiques. Durant la guerre froide, l’expérience de ce prêtre a suscité un sentiment de profonde méfiance de part des deux groupements culturels de l’époque: à la fois les laïques qui voyaient en lui un porte-drapeau de la tradition catholique, modéré tout au plus par un élan populaire et une forte

⁸ Z. Saltini, “Lettera a Mario delle Piane, 11 marzo 1963”, in Z. Saltini, *Lettere da una vita*. Volume 2 1953-1981, Bologna, EDB, 1998, pp. 233-235.

⁹ Cf. P. Nicosia (a cura di), *Abstract delle tesi e tesine dell’archivio di Nomadelfia*, document digital, (http://www.donzeno.it/files/tesi_nomadelfia.pdf; il s’agit de 75 travaux effectués durant la période comprise entre 1958 et 2007).

¹⁰ Cf. L. Caimi, *La formazione dell’uomo nuovo nel cattolicesimo italiano del Novecento. Esperienze, figure e problemi dagli inizi del secolo al Concilio*, in “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche”, 9, 2002, pp. 17-20 e pp. 36-40; F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 479-480, A. Canevaro, *La pedagogia cristiana oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. 117-134; G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 333; R. Fornaca, *La pedagogia italiana contemporanea*, Firenze, Sansoni, 1986, pp. 325-326.

exigence de dénonciation sociale; et à la fois par les catholiques qui le considéraient comme un prêtre réduit à l'état laïque pendant de nombreuses années, un prêtre "rouge" (tout comme l'était le père Milani et d'autres innovateurs de cette époque¹¹), politiquement problématique, et bien souvent critique envers la hiérarchie ecclésiastique (bien que toujours obéissant et conforme théologiquement parlant).

Il est également nécessaire de souligner qu'il existe aussi une autre difficulté de taille à étudier la personne de père Zeno, une difficulté d'interprétation qui jusqu'à présent n'a pas été prise en compte mais qui paraît très importante. Il s'agit de la question de l'objet même de l'étude (qui touche également l'aspect de la méthodologie de la recherche): en effet, en particulier pour ce qui concerne les questions pédagogiques, l'histoire personnelle du prêtre doit nécessairement être accompagnée de l'histoire de la communauté qu'il a fondé, des multiples histoires de ceux qui l'ont soutenu et suivi depuis le début, de ceux qui ont vécu pleinement les difficultés du lancement de la vie communautaire et qui, après sa mort, ont continué à maintenir en vie une forme d'organisation aussi difficile et radicale (la liste des fondateurs compte un total de 2706 personnes, depuis les toutes premières expériences jusqu'en 1981¹²; à l'heure actuelle, la communauté se compose d'environ 300 personnes). L'histoire de la communauté de Nomadelfia est donc une histoire chorale dont une grande partie doit encore être écrite: ce sont en effet les nomadelfes en personne qui ont construit la communauté, qui ont noué des liens et partagé des choix de vie importants et risqués.

C'est justement pour cette raison de fond, qui voit dans la communauté de Nomadelfia le point central de la recherche, qu'il est intéressant de prendre en considération les apports interprétatifs qui viennent de l'anthropologie et de la sociologie de l'organisation, surtout les plus récents. Ces dernières années, la forme d'organisation n'est plus considérée comme un modèle statique de représentation culturelle de la communauté, presque un doublon des déclarations idéales et de principe: au contraire, les différentes modalités organisationnelles peuvent être lues comme une expression vivante de la culture de la communauté, comme un ensemble d'articulations diverses d'un processus hautement symbolique et communicatif. Dans le cas de la communauté de Nomadelfia, le sentiment d'identité est fortement lié à un modèle idéal fondé métaphysiquement et à la nécessité de se distinguer du monde pour obtenir une cohérence appréciable entre les comportements et les aspirations¹³.

¹¹ C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria*, Milano, Unicopli, 2008; G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, Milano, Baldini e Castoldi, 1996; A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, Pisa, Ets, 2007; R. Mazzetti, *Don Lorenzo Milani e Don Zeno Saltini fra contestazione e anticontestazione*, Napoli, Morano, 1972.

¹² V. A. Galli, "...Qualcosa del padre...", Siena, Cantagalli, 2004, pp. 413-545.

¹³ R. Marchisio, *Sociologia delle forme religiose. Organizzazioni e culture dalle teorie classiche alle ricerche contemporanee*, Roma, Carocci, 2000. Concernant le concept de communauté cf. A. Bagnasco, *Tracce di comunità. Temi derivati da un concetto ingombrante*, Bologna, Il Mulino, 1999.

Parmi les éléments structurels les plus communs et les plus significatifs de ces communautés d'intention, appelées « intentionals communities », on peut, sans aucun doute, citer la présence d'un chef charismatique et fondateur; l'inspiration philosophique ou, plus souvent religieuse, souvent plutôt radicale (voire fondamentaliste), avec des connotations utopiques ; l'égalitarisme entre les membres de la communauté (égalitarisme tant de type relationnel, mais aussi parfois de type économique, avec la mise en commun de la propriété des biens) ; la vocation agricole (qui ces dernières années, se traduit en écologisme et retour à la nature).

Si l'on approfondit un instant ces différents éléments, on peut observer que la communauté de Nomadelfia a certainement, encore aujourd'hui, comme élément de référence indispensable la personne qui en est le fondateur, le père Zeno (dont les discours et les documents constituent le pain quotidien de la réflexion commune); la religion catholique est l'engagement principal qui lie tous les membres de la communauté, tant les membres effectifs que les postulants (les postulants sont ceux qui désirent devenir « nomadelfes » et doivent demander à être admis pour une période d'essai d'une durée de trois ans avant l'adhésion définitive). A cet égard, il convient de rappeler que la dernière constitution¹⁴ des Nomadelfes a obtenu, en 2000, l'approbation du Saint Siège: après de nombreuses années d'incompréhensions et de litiges, le processus amorcé avec le Pape Jean Paul II est enfin arrivé à conclusion, ce qui permet à la communauté de Nomadelfia d'être reconnue aujourd'hui comme faisant partie intégrante du vaste ensemble que représente la spiritualité catholique.

L'égalitarisme constitue également un des principes de base de la communauté, qui s'inspire directement des expériences des premières communautés chrétiennes, comme le témoignent les Actes des Apôtres (2, 45; 4, 32-34). Tous les biens sont mis en commun et les « nomadelfes » se répartissent les ressources entre les différentes familles uniquement sur base des nécessités, des exigences du groupe, jamais en fonction de la personne individuelle. De même, dans les relations entre les personnes, on utilise le prénom et le tutoiement, et ce pour rappeler à tous que la fraternité est une donnée de fait et non pas une simple aspiration.

C'est dans ce sens également qu'il faut prendre en considération le caractère agricole qui caractérise la vie de la communauté. Le travail de la terre est un aspect qui, à l'origine, permettait d'inspirer un climat d'aversion envers l'industrialisation et d'opposition au monde moderne qui entrevoyait dans la vie des campagnes la possibilité de re-humaniser la société sans la détacher de la présence divine. Au cours des années, ce choix de père Zeno a permis à la vie communautaire de se développer dans les campagnes de Grosseto, selon l'impératif du partage total des biens et des choix de vie, en premier lieu le choix de l'adoption et de l'accueil (les enfants sont confiés aux familles, aux

¹⁴ *Costituzione del popolo di Nomadelfia, 18 giugno 2000*, Grosseto, Edizioni di Nomadelfia, 2006.

familles d'époux mais aussi aux familles de «mamans par vocation», à savoir des femmes qui renoncent au mariage pour vivre une maternité virginale et accueillir puis éduquer des mineurs abandonnés comme de vrais enfants, pour toujours¹⁵). Ces dernières dix années, on peut observer un engagement écologiste plus poussé qui a porté à pratiquer l'agriculture biologique, et cela non pas tellement pour suivre le sentiment de la nature qui circule de manière diffuse dans la société contemporaine, mais plutôt pour la manière de «lire», de vivre la nature comme «créature», don que Dieu a fait aux hommes.

Il est important de souligner également un des aspects de la structure de la communauté, que l'on pourrait définir comme «famille des familles». Pour le père Zeno, deux éléments de référence avaient un poids majeur : le premier, de type spirituel, consistait en la famille sacrée, entendue comme noyau de base de la communauté chrétienne et en même temps comme un modèle de la société dans son ensemble; le deuxième était plutôt lié à l'expérience, et était caractérisé par le vécu de la famille patriarcale paysanne qui, à ses yeux, possédait de nombreuses qualités (de types relationnel et moral), qualités que la famille bourgeoise était en train d'éclipser très rapidement. La communauté de Nomadelfia a donc l'inspiration la fois d'un idéal métaphysique et, en même temps, d'une expérience de caractère historique qui, bien qu'elle ne peut être reproduite de manière identique, constitue encore aujourd'hui un modèle d'une force significative.

3. *Une école pour une communauté éducative*

La conception familiale de la communauté a engendré la mise en place d'un des principes clé à savoir «la paternité et la maternité en solide»¹⁶, qui représente une forme particulière de responsabilité éducative, qui ne se limite pas uniquement à ses propres enfants mais aussi aux enfants abandonnés : tous les hommes et les femmes nomadelfes sont tenus d'exercer la paternité et la maternité sur tous les enfants, même sur ceux qui n'appartiennent pas à leur famille, ils sont tenus de les traiter de la même façon, de s'en préoccuper, d'intervenir et de les sanctionner si besoin tout comme pour leurs propres enfants. Cette structure communautaire particulière, outre cette responsabilité éducative spécifique et diffuse (qui est en contre-courant par rapport à la famille bourgeoise et à la vie industrialisée et de la ville), visait également à obtenir un contrôle total de l'activité pédagogique, en premier lieu pour ce qui concernait l'expérience scolaire que l'école publique, de plus en plus laïque, ne permettait pas.

Faisant suite à la polémique du XIX^{ème} et XX^{ème} siècles envers l'école qui, privée d'un élan spirituel et de doctrine chrétienne, visait à instruire et non

¹⁵ Cf. Norina, *Mamma a Nomadelfia. Autobiografia di una madre di 74 figli*, Grosseto, Edizioni di Nomadelfia, 2002.

¹⁶ Cf. G. Belotti, *La comunità familiare di Nomadelfia. Paternità e maternità in solido e i figli dell'abbandono*, Roma, Las, 1976.

à éduquer, père Zeno tenta, dès le début de son activité, d'amorcer différentes expériences scolaires et pédagogiques sous le signe de la religion et de l'émancipation des pauvres: une école agricole débute à Roncole ainsi qu'une école de cinéma ; à Fossoli, durant les dures années de lancement de la communauté, une vraie école primaire fut mise en place avec l'aide de Beatrice Matano (qui était déjà l'élève de Giuseppe Lombardo Radice). Petit à petit, l'exigence d'avoir une école interne à la communauté, directement gérée en son sein, sans l'aide de personnel externe, prend pied et ce afin que l'éducation soit en ligne avec les principes de la communauté, avec les autres activités sociales de celle-ci, tant du point de vue de l'orientation utopique que du point de vue pratique, à savoir la séparation d'avec le monde "externe".

Il convient de rappeler que durant la période suivant la seconde guerre mondiale, le contexte culturel italien se caractérisait par la prolifération de ferments innovateurs: laïques, communistes et catholiques, qui dans un climat de guerre froide¹⁷ se disputaient la sphère de l'éducation et de l'école, qui était encore à l'époque imprégnée des règles et du climat culturel des vingt années de fascisme. Entre les années '50 et '60, de nombreux débats voient le jour, sur des questions cruciales relatives à l'accès réel à la formation de la part des couches sociales plus faibles et marginalisées. Toutes les institutions éducatives sont alors contestées, y compris la famille, et c'est tout le système scolaire et ses résultats dérivant de la politique de classe qui sont mis en discussion.

Mais ces aspirations au renouvellement éducatif, cette forte contestation sociale et politique, semblent toutefois bien loin des finalités poursuivies par le père Zeno (celui-ci ne manqua pas de critiquer les révoltes estudiantines), et ce même si certains aspects pourraient sembler à première vue similaires, comme la nécessité d'instruire les classes sociales les plus faibles. En réalité, père Zeno, dans sa volonté d'arriver à la possibilité d'instruire une « école paternelle », se situait tout à fait dans le magistère pontifical pré-conciliaire. Il suffit de rappeler les mots repris dans l'Encyclique de Pie XI *Divini Illius Magistri* de 1929, à travers lesquels on retrouve parfaitement cette idée d'école catholique pour seuls catholiques:

“La fréquentation des écoles non catholiques, ou neutres ou mixtes (celles à savoir qui s'ouvrent indifféremment aux catholiques et non-catholiques, sans distinction), doit être interdite aux enfants catholiques ; elle ne peut être tolérée qu'au jugement de l'Ordinaire, dans des circonstances bien déterminées de temps et de lieu et sous des garanties spéciales. Il ne peut donc même être question d'admettre pour les catholiques cette école mixte (plus déplorable encore si elle est unique et obligatoire pour tous) où, l'instruction religieuse étant donnée à part aux élèves catholiques, ceux-ci reçoivent tous les autres enseignements de maîtres non catholiques, en commun avec les élèves non catholiques”¹⁸.

¹⁷ E. Catarsi, N. Filograsso, A. Giallongo (a cura di), *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della guerra fredda*, Trieste, Edizioni Goliardiche, 1999.

¹⁸ *Divini Illius Magistri*, Lettre Encyclique de sa Sainteté le Papa Pie XI sur l'éducation

L'école "populaire", selon l'acception particulière et originale que lui confère Nomadelfia, signifie école de la communauté, du "nouveau peuple", composé de ceux qui ont choisi cette forme de vie communautaire contraire à toute forme d'utilisation immodérée des biens de consommation, qui acceptent une vie où la propriété privée n'existe pas, où l'argent ne circule pas, et où la règle de base est la fraternité entre les membres. L'idée de fond est que chaque parent, en tant que tel, soit appelé non seulement à éduquer au sein de la famille, mais aussi à mettre à disposition toutes ses capacités et, si besoin, à enseigner.

En 1968, les Nomadelfes obtiennent l'autorisation spéciale de la part du ministère de l'éducation de mettre en place une école « expérimentale » et d'éduquer leurs enfants sous leur propre responsabilité dans leur propre école interne¹⁹. Cette autorisation ministérielle n'était toutefois pas une nouveauté de la réglementation italienne, et ce même si l'on compte très peu de cas de ce genre. En effet, il s'agissait d'une possibilité prévue dans la loi fondatrice du système d'instruction italien, la loi dite Legge Casati qui couvrait également l'école secondaire et qui fut soumise à certaines règles de base qui restèrent inchangées au cours du temps²⁰. Déjà en ce temps là, la possibilité que « plusieurs pères de famille associés » puissent enseigner « à leurs enfants, et ce sous leur surveillance effective, et sur leur propre responsabilité commune » (art. 252) était prévue. L'autorisation ministérielle obtenue par l'école paternelle de Nomadelfia reprend ainsi en partie cette ancienne réglementation, contenue dans le texte unique de 1928, article 174 (qui est par ailleurs toujours en vigueur aujourd'hui dans le système italien²¹).

L'école de Nomadelfia, empreinte d'un "humanisme intégral", se caractérise dès sa naissance par une série de principes: il n'existe pas de notes, pas de

chrétienne de la jeunesse, Rome, le 31 décembre 1929. Giorgio Vecchio synthétise de manière efficace : "la culture complètement anti-bourgeoise (...) et privée de nuances, la conviction d'une éternelle opposition entre l'Eglise et la société moderne, le cléricisme fort, la centralisation en son sein des décisions principales, font en sorte que père Zeno ne puisse être considéré comme un prêtre du Concile Vatican II" (Giorgio Vecchio, "Don Zeno, la società italiana, la modernità", in Maurilio Guasco, Paolo Trionfini (a cura di), *Don Zeno e Nomadelfia: tra società civile e società religiosa* (Brescia: Morcelliana, 2001), 248).

¹⁹ Provvedimento del Ministero della Pubblica Istruzione 5 novembre 1968, n. 1606.

²⁰ Legge 13 novembre 1859, n. 3725, artt. 251, 252, 253, 326, 355, in *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale* (Torino: Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e Figli, 1861), 23-28.

²¹ "Les parents, ou qui en jouent le rôle, peuvent pourvoir par eux-même à l'instruction obligatoire, mais dans ce cas, ils doivent prouver, par des documents justificatifs, leur propre capacité technique ou économique à assumer ce rôle" (art. 174 del Regio Decreto 5 febbraio 1928, n. 577; Gazzetta Ufficiale 23 aprile 1928, n. 95). On peut observer que l'article en question a ensuite été abrogé (art. 24 Decreto Legge 25 giugno 2008, n. 112), et donc l'efficacité du présent règlement a été ainsi rétablie (articolo 3, comma 1-bis, del Decreto Legge 22 dicembre 2008, n. 200). Une source réglementaire ultérieure est consituée par l'article 111 du Texte Unique des dispositions législatives en vigueur en matière d'instruction, et qui concernent les écoles de tout ordre et de tout degré (Decreto Legge 16 aprile 1994, n. 297, in Supplemento ordinario n. 79, alla Gazzetta Ufficiale, n. 115, del 19 maggio).

registres, elle critique fortement les livres de textes, elle refuse la télévision et les mass médias (à moins qu'ils ne soient filtrés de manière significative), elle cherche à encrer un lien profond entre la culture et la vie, en promouvant de longs voyages d'instruction (même à l'étranger) comme partie intégrante des curricula scolaires²². Comme on peut le voir, les choix didactiques sont très nets et ne correspondent pas du tout (et cela vaut aujourd'hui encore) aux options de la culture didactique la plus répandue, ni aux indications du Ministère. Ces choix n'ont subi, par ailleurs, que de très petites modifications au cours des années, liées principalement à l'extension du curriculum qui couvre aujourd'hui aussi les écoles secondaires.

Le choix de ne pas utiliser de notes est une des questions qui suscite un intérêt particulier car cela permet de donner un sens global au fonctionnement de cette école fortement orientée vers la collaboration et à l'aide réciproque. Père Zeno écrivait :

“Nous, à l'école, nous ne donnons pas de notes, car on n'en a jamais besoin. Il suffit de savoir qu'un enfant fait ce qu'il peut, et même s'il mériterait un zéro, on ne lui donne pas de note, mais on cherche à l'éduquer davantage afin qu'il puisse mieux comprendre, mais la note ne sert à rien car il n'y a pas de réelle différence, chacun fait ce qu'il peut. Vous connaissez vous la parabole des talents?”²³

Comme vous pouvez le voir, la motivation à ne pas mettre de note est typiquement spirituelle et implique un profond respect envers l'enfant ainsi que le refus de toute forme de compétition: encore aujourd'hui, quand les enfants de Nomadelfia passent les examens finaux dans les écoles de l'Etat, ils ne connaissent pas leur note finale qui leur est cachée, selon la volonté précise de la communauté. Dans les années '70, cette position didactique avait une certaine correspondance avec certaines idées qui circulaient à cette époque là: il y avait une forme de protestation fortement répandue, envers toute forme d'imposition de la pédagogie institutionnelle, en particulier pour ce qui était de l'utilisation des notes. Ces dernières étaient considérées comme une forme de discrimination inutile (pensons à l'école de Barbiana de Don Milani), car elles mettaient en évidence les différences individuelles plutôt que de mettre en lumière le poids énorme du contexte social sur les résultats scolaires.

L'école paternelle (qui fut ensuite dénommée “école familiale” après le changement de réglementation sur le droit de la famille) se différencie également des autres écoles de par la structure des programmes et de par la manière

²² Cf. M. G. Albertoni Pirelli, *La scuola di Nomadelfia: un'esperienza di più di 30 anni...*, “Nomadelfia è una proposta”, 5, 2002; 1, 2003; *Appunti sulle vicende della scuola in Nomadelfia*, Nomadelfia, aprile 2008, documento a uso interno; G. Bogliacini Roberto, *Nomadelfia. Una comunità educante*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1980; B. Matano, *Vita di Nomadelfia*, Roma, Armando editore, 1971.

²³ Z. Saltini, 8 novembre 1973, in *Scritti inediti* conservés par l'Archive Historique de Nomadelfia.

de les enseigner. Aujourd'hui encore, l'école de Nomadelfia possède la forme juridique d'école privée et non paritaire afin de conserver sa complète autonomie face aux indications nationales. Selon la réglementation actuelle²⁴, il est en effet possible d'obtenir le passage dans le système public d'instruction, mais cela comporte une série de contrôle, d'accomplissements, et un rapprochement inévitable vers les écoles de l'Etat. Le choix de rester une école privée (choix partagé par d'autres écoles spéciales, comme notamment *les écoles steineriennes*) permet de maintenir sa propre identité intacte, marquée par un concept de culture particulier et original. Cela ne signifie toutefois pas que l'école de Nomadelfia s'oppose volontairement à l'école de l'Etat, dont elle reconnaît « les notions qui sont universelles et que chaque citoyen doit connaître afin d'être utile à l'humanité »²⁵; mais il est clair qu'elle s'inspire d'un idéal de culture très distant du centrage scientifique et expérimental qui prédomine aujourd'hui. En outre, il est clair que la dimension spirituelle a une influence sans pareille sur tout enseignement de l'école de Nomadelfia, de sorte que tous les programmes d'enseignement restent liés à la vision religieuse. La définition de culture qui est à la base du fondement de l'école, et d'une manière plus générale à la base du fondement de toute la vie de la communauté, est clairement résumée dans l'article de la Constitution de Nomadelfia établie en 1948, et encore aujourd'hui inchangé:

“Par culture on entend: posséder les connaissances de Dieu, de ses révélations et des choses qu'il a créées; de ses lois naturelles et surnaturelles; des conquêtes des vertus et des sciences écrites au travail humain, afin de se modeler dans la vérité à vivre Dieu et uniquement Dieu”²⁶.

Suivant cette position, l'espace pour les théories psycho-pédagogiques, pour les modèles scientifiques et la culture académique est particulièrement réduit au minimum: il s'agit d'une approche qui voit avec un certain scepticisme l'intellectualisme, et ce malgré des contacts sporadiques avec l'université (par exemple Andrea Canevaro, Roberto Mazzetti, Maurilio Guasco).

A cet égard on peut citer la tentative importante de fonder une université populaire dont la finalité, de caractère principalement spirituel, consistait à “devenir saints”²⁷. La première annonce date de 1950, et fut donnée à Fos-

²⁴ Legge 10 marzo 2000, n. 62 (Gazzetta Ufficiale 21 marzo 2000, n. 67), Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione.

²⁵ Z. Saltini, 15 luglio 1975, in Don Zeno, *L'educazione e la scuola. X anniversario della morte di don Zeno Padre e Fondatore di Nomadelfia*, “Quaderno” n. 4, Grosseto, Edizioni di Nomadelfia, 1991.

²⁶ Art. 34 della *Costituzione di Nomadelfia*, Borgata S. Giovanni B., 14 febbraio 1948, Carpi, Modena, Tipografia della scuola dei piccoli apostoli in Nomadelfia, 1951; art. 41 della *Costituzione del popolo di Nomadelfia*, 18 giugno 2000, Grosseto, Edizioni di Nomadelfia, 2006. Cf., inoltre, Z. Saltini, *Discorso sulla cultura*, tenuto a Nomadelfia nel febbraio 1951, a chiusura del Congresso annuale dei cittadini, documento a uso interno; F. Marinetti, *L'eresia dell'amore. Conversazioni con don Zeno Saltini*, Roma, Borla, 1999, pp. 39-53.

²⁷ Z. Saltini, *Discorso di inaugurazione della università di Nomadelfia*, Fossoli, 22 gennaio

solì, en présence de Danilo Dolci (lequel resta pendant deux ans aux côtés de père Zeno avec qui il eut une relation «vivante et authentique»²⁸). Durant les années suivantes, l'hypothèse fut reprise à maintes reprises et nombreux de ses aspects furent précisés. Dans différents discours, le père Zeno reprendra la réflexion sur ce projet (et ce jusque à la fin de sa vie), en soulignant sans cesse l'aspect crucial de proposer que « le monde change de route » et l'importance d'un approfondissement spirituel parce que disait-il, « matières scientifiques sont enseignées partout, d'autres s'en occupent »²⁹. Les disciplines prévues étaient principalement l'histoire de Nomadelfia³⁰, la philosophie, la théologie, la morale, l'anthropologie, la religion catholique et les autres religions³¹.

4. *Religion, laïcité, instruction; une question ouverte*

D'un point de vue général et en voulant catégoriser, on peut considérer la communauté de Nomadelfia comme une des diverses formes de regroupement associatif catholique³²; mais il est toutefois plus intéressant de situer Nomadelfia comme un petit groupe de communauté à caractère égalitaire, qui poursuit une inspiration et une finalité différentes, et qui fait partie d'un vaste ensemble des communautés d'intention qui aujourd'hui sont présentes surtout en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne. Leur origine fondamentale est bien souvent de caractère religieux et protestant: il suffit de penser par exemple aux Amish ou encore aux Hutteriti.

Aujourd'hui, la mise en évidence du rôle que joue la communauté fixe l'attention sur différentes questions significatives, surtout sur le plan de la formation. Cette même idée de communauté peut en effet apparaître facilement en contraste net avec tout ce que la société actuelle signifie, à savoir la centralité de l'individu et de ses propres exigences individuelles: en effet, la pensée moderne et post-moderne a soulevé une critique féroce envers le concept même de communauté, la considérant comme quelque chose qui limitait la subjectivité, un instrument de conformisme et de formation à l'obéissance, incapable de tolérer la diversité interne et la pluralité d'opinions et donc aux antipodes de la multiculturalité et de ses principales exigences.

Pour tenter de répondre, au moins en partie, à ces questions, il est im-

1950, (enregistrement audio conservé par l'Archive Historique de Nomadelfia).

²⁸ G. Spagnoletti, *Conversazioni con Danilo Dolci*, Milano, Mondadori, 1977, pp. 28-38.

²⁹ Z. Saltini, *Adunanza con i giovani di 14 anni in su*, Nomadelfia, 21 febbraio 1973 (enregistrement audio conservé par l'Archive Historique de Nomadelfia).

³⁰ Z. Saltini, *Università di Nomadelfia esigenza insopprimibile*, Subiaco (Roma), 11 febbraio 1973 (enregistrement audio conservé par l'Archive Historique de Nomadelfia).

³¹ Z. Saltini, *Sintesi del programma dell'università di Nomadelfia*, Subiaco (Roma), 2 giugno 1970 (enregistrement audio conservé par l'Archive Historique de Nomadelfia).

³² L. Giuliani, *Una problematica mappa dell'associazionismo cattolico*, in A. Santambrogio (a cura di), *I cattolici e l'Europa. Laicità, religione e sfera pubblica*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007, pp. 115-127.

portant de rappeler que, dès sa création, l'expérience de Nomadelfia suscita des jugements opposés, avec d'un côté les louanges de ceux qui l'a considérait comme une utopie réalisée³³, y compris ceux qui, outre les louanges, exprimaient également de fortes réserves (comme notamment Aldo Capitini³⁴) ou des doutes quant à la fermeture envers le monde extérieur (comme par exemple Danilo Dolci³⁵); de l'autre côté, ceux, comme notamment Anna Maria Ortese, qui allaient plus loin encore et critiquaient sans demi mesure, la volonté d'uniformiser les comportements et pensées de tous les membres de la communauté³⁶. Ceci étant, quelque soit le jugement général que l'on peut avoir sur l'expérience de Nomadelfia, ou des communautés en général, il n'empêche que il s'agit d'expériences significatives qui font partie intégrante de la société contemporaine, et dont les principes de base sont la liberté d'expression, dans toutes ses formes. En définitive, les communautés ne peuvent se soustraire en totalité à la logique même qui caractérise le libre choix de l'individu, axe centrale de la catégorie de la laïcité³⁷, qui constitue aujourd'hui le scénario et l'horizon obligé pour toute forme d'activité formative dans les sociétés démocratiques et sécularisées³⁸.

En réalité, la littérature pédagogique a mis en évidence depuis longtemps les risques d'une éducation séparée³⁹, en particulier lorsque l'inclusion et l'exclusion des individus se fait sur base de la classe sociale d'appartenance et l'ethnie. En ce sens, l'école publique apparaît la plus adéquate à former une mentalité et une culture ouverte au dialogue, et ce du fait de la pluralité de ses composantes et de la logique inclusive qui guide toutes ses actions⁴⁰. En même

³³ Cf. D. Bettenzoli, *Nomadelfia. Utopia realizzata?*, Milano, Celuc libri, 1976.

³⁴ M. Delle Piane, *Aldo Capitini, lettere per Nomadelfia*, "Il Ponte", 9, 1973, pp. 1228-1234.

³⁵ G. Spagnoletti, *Conversazioni con Danilo Dolci*, Milano, Mondadori, 1977, pp. 37-38.

³⁶ C. Della Coletta, *La lente scura di Anna Maria Ortese*, "Italice" 76, 3, 1999, pp. 381-383.

³⁷ Cf. M. Barbier, *La laïcité*, Paris, L'Harmattan, 1995; J. Costa-Lascoux, *Les trois âges de la laïcité. Débat avec Joseph Sitruk, Grand Rabbin de France*, Paris, Hachette, 1996; C. Durand-Prinborgne, *La laïcité*, Paris, Dalloz, 2004; R. Rémond, *La secolarizzazione. Religione e società nell'Europa contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1999; O. Riis e altri, *La religione degli europei. Un dibattito su religione e modernità nell'Europa di fine secolo*, 2 voll., Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 1993; F. Traniello, F. De Giorgi (a cura di), *La laicità tra storia e tempo presente*, "Contemporanea" 10, 4, 2007, pp. 647-694; O. Tschannen, *Les théories de la sécularisation*, Librairie Droz, Genève, 1992; J.-P. Willaime, *Les reconfigurations ultramodernes du religieux en Europe*, in "L'espace public européen à l'épreuve du religieux", François Foret ed., Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

³⁸ Concernant les questions éducatives cf. G. Bonetta, G. Cives (a cura di), *Laicità ieri e domani. La questione educativa*, Lecce, Argo, 1996; F. Cambi (a cura di), in *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Roma, Carocci, 2007; G. Serafini, *Laicità educazione scuola*, Roma, Bulzoni, 2003. Concernant la relation difficile entre religion et démocratie, cf. P. Scoppola, *La cristianità perduta*, Roma, Edizioni Studium, 1985; P. Scoppola, *La democrazia dei cristiani. Il cattolicesimo politico nell'Italia unita. Intervista a cura di Giuseppe Tognon*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

³⁹ R. Escarpit, A. Canevaro, *Scuola laica scuola di tutti*, Milano, Emme edizioni, 1977.

⁴⁰ Cf. M. A. Manacorda, *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e Chiesa*,

temps, il est pourtant indiscutable que les fondements même de la culture démocratique mettent aussi en valeur des choix particuliers, de fortes affirmations de la propre identité spécifique, qui repose souvent sur une inspiration religieuse, comme celle exprimée au sein de la vie communautaire. Pour revenir sur la question scolaire on peut observer récemment l'apparition d'un désir croissant de gérer au sein de la famille l'éducation des enfants, de manière individuelle ou sous forme associative, et de se réapproprier ainsi un rôle qui était désormais délégué entièrement au système social tant public que privé (on fait référence ici à l'*home schooling*, une vraie mode qui s'est rapidement diffusée ces dernières années, en particulier aux Etats-Unis⁴¹).

Si la laïcité apparaît aujourd'hui un concept indispensable de la formation post-moderne, on peut se demander alors quel type de laïcité peut représenter l'école de la communauté de Nomadelfia. En effet, cette dernière utilise uniquement les enseignants internes à la communauté tant pour l'école maternelle que primaire, elle exerce un contrôle sur le personnel externe appelé à collaborer au sein de l'école secondaire, elle filtre de manière approfondie les contenus et organise la vie scolaire autour d'un principe unificateur que tous partagent pleinement. Je pense qu'une première réponse pourrait venir de l'expérience accumulée au cours des années : les enfants qui restent dans la communauté après leur majorité sont peu nombreux, ce qui montre de manière évidente que la pression qui est exercée sur eux n'étouffe toutefois pas leur liberté de décision autonome. Durant toute l'année, la communauté accueille de nombreux visiteurs, qui sont souvent invités à parler aux étudiants et à exposer leur expérience; les étudiants, de leur côté, font partie intégrante de la communauté, ils participent à certaines travaux, aux tournées annuelles de chant et de danse et à toutes les initiatives d'apostolat qui leurs permettent ainsi de voyager dans toute l'Italie (et même à l'étranger). L'osmose entre la communauté et la société externe est, en conclusion, bien plus forte que ce que l'on peut penser à priori, sans faire une évaluation attentive.

Un autre point de vue pour répondre à notre question pourrait dériver des nombreux écrits et activités de père Zeno d'où émerge une sorte de laïcité inconsciente et souterraine, due aux fortes prises de position hostiles aux compromis avec le pouvoir politique et avec la culture dominante: bien que les intentions du père Zeno étaient de restaurer la foi catholique et le retour aux origines, ses intentions s'intègrent dans un contexte tel qu'elles en arrivent à

Roma, Editori Riuniti, 1999; R. Laporta e altri, *Scuola pubblica scuola privata. Parità e Costituzione*, Firenze: La Nuova Italia, 1998; H. Pena-Ruiz, Dieu et Marianne. *Philosophie de la laïcité*, Paris, Puf, 1999, surtout le chapitre "L'école de la liberté", pp. 269-336.

⁴¹ Cf. M. Planty, W. Hussar, T. Snyder, G. Kena, A. KewalRamani, J. Kemp, K. Bianco, R. Dinkes, *The Condition of Education 2009*, NCES 2009-081, Washington, DC, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2009; P. Tice, D. Princiotta, C. Chapman, S. Bielick, *Trends in the Use of School Choice: 1993 to 2003*, NCES 2007-045, Washington, DC, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 2006.

se charger de toute autre signification. Pensons notamment au fait que, après la contestation estudiantine et ouvrière, la communauté de Nomadelfia commence à être vue d'une manière différente, comme si elle avait été une anticipation de ces formes d'association qui commencèrent à proliférer ces années là: bien entendu, on parle ici non pas des communautés dites laïques (et très laïques), mais bien des communautés religieuses de base, orientées vers un christianisme sans compromis avec le pouvoir politique (on peut citer par exemple le cas de l'abbé Franzoni et de la Communauté de base de San Paolo à Rome qui a fait grand bruit⁴²). Cette interprétation dérive de certaines incompréhensions qui sont apparues dans le temps, mais elle cache aussi des clés de lecture fort intéressantes. En effet, on peut observer de nombreux éléments de différence absolue qui ne permettent pas de considérer la communauté de Nomadelfia comme une communauté de base. Notamment la contestation doctrinale (sur l'eucharistie, sur la confession, sur la liturgie), l'interprétation différente du rôle que joue le prêtre ou que joue la femme (la pensée de père Zeno a toujours été très traditionnelle sur ce dernier point). Ceci dit, il existe également des points communs plutôt inattendus: comme notamment l'affirmation de l'importance que possède la dimension communautaire, le choix d'une église «des pauvres» (et non «pour les pauvres»), l'engagement envers l'éducation, l'ouverture envers la dimension prophétique, la renonciation de toute forme hybride de compromission avec le monde (tout comme les partis catholiques ou la charité catholique), le refus de «l'interclassisme» catholique (qui visait la collaboration des classes sociales). Il s'agit ici d'éléments qui constituent de fait une vie spirituelle proche de la laïcité (avec certaines affinités avec le monde protestant qui, historiquement parlant, a contribué de manière significative à la question⁴³), qui critiquent de manière évidente le cléricisme et les rapports entre l'église et le pouvoir politique, surtout pour ce qui concerne toute forme de concordats, considérés comme des instruments d'imposition sur la société et de privilège immérité. Selon les mots repris par une communauté de base de Rimini: «les devoirs que l'Eglise a envers l'Etat, à qui elle doit payer de retour les privilèges obtenus par le concordat, en font une force de conservation et de répression envers tout ferment innovateur⁴⁴. D'ailleurs, pour le Père Zeno, «il suffit de lire le concordat espagnol pour s'arracher les cheveux»⁴⁵.

⁴² G. Franzoni, *Le comunità di base. Per la riappropriazione della parola di Dio, dei gesti sacramentali, dei ministeri, dell'autonomia politica dei credenti*, Genova, Lanterna, 1975; D. Palumbo, *Fuori le mura. Fatti e documenti per la storia della Comunità di base di san Paolo in Roma*, Roma, Borla, 1994. Pour ce qui concerne le phénomène en général, voir: R. Sciuuba, R. Sciuuba Pace, *Le comunità di base in Italia: vol. 1 Storia e cronaca, vol. 2 La mappa del movimento*, Roma, Coines, 1976; in Francia: P. Warnier, *Il fenomeno delle comunità di base*, Milano, Jaca Book, 1973.

⁴³ Cf. P. Cabanel, *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003.

⁴⁴ A. Nesti (a cura di), *L'altra chiesa in Italia*, Milano, Mondadori, 1970, pp. 75-76.

⁴⁵ Z. Saltini, *Lettere da una vita. Volume 2 1953-1981*, Bologna, EDB 1998, pp. 186-187. Ernesto Balducci écrivait avec un ton encore plus radicale: «l'Eglise prophétique n'a d'accords

L'allusion au concordat espagnol est particulièrement importante car c'est à travers ce dernier que la religion catholique se définissait une religion d'Etat. C'est à travers ce concordat que fut instaurée la conformité complète de tout enseignement aux principes de la religion catholique avec la possibilité, en outre, d'interdire ou d'empêcher les livres scolaires considérés comme opposés à la religion (Accord du 17 Juin 1941); le Concordat définitif (27 août 1953) reconnaissait en l'église la qualité de « société parfaite » et représentant le principale modèle de référence de l'état confessionnel catholique⁴⁶.

On peut dès lors hasarder une conclusion : il semble évident que le désir d'appliquer à la lettre l'Évangile, de le faire au sein d'une communauté, sans compromis avec le monde extérieur, soit devenu (bien plus que les réelles intentions d'origine) un choix plutôt laïque. De fait, il s'agit d'un choix bien plus laïque de celui qui a amené à l'enseignement de la religion catholique dans les écoles de l'Etat, de tout ordre et de tout degré, selon la logique concordataire (alors même qu'il s'agissait d'une matière formellement non catéchiste mais qui de fait, était gérée par l'ordinaire diocésain qui avait le pouvoir de nommer et de révoquer les enseignants). Le dédain pour tout compromis avec le pouvoir, uni au besoin profond d'opter pour un choix spirituel radical, ont amené père Zeno à soutenir que "qui vit la Foi est un volontaire, pour autant il n'existe aucune force au monde, aucune personne, aucune institution capable d'imposer de manière coercitive à l'homme cette Foi évangélique"⁴⁷. Tout cela nous reporte en arrière au temps de la laïcité originaire de l'évangile, à la logique du témoignage et de la non imposition, typiques des premières communautés chrétiennes⁴⁸. C'est dans ce sens que l'expérience sociale et éducative de Nomadelfia, avec ses caractéristiques traditionalistes et conservatrices⁴⁹, y compris ses quelques écarts éclatants⁵⁰, peut être considérée comme appartenant à une prospective laïque, qui met

à faire avec personne, ni a de cultures à consacrer ni d'école à gérer. Elle n'a pas non plus de doctrines à enseigner: son seul savoir est l'annonce" (E. Balducci, *Educazione e libertà*, Casale Monferrato, Piemme, 2000, p. 209).

⁴⁶ Pour ce qui est des Concordats cfr. R. Minnerath, *L'Eglise et les Etats concordataires (1846-1981)*, Paris, Les Éditions du cerf, 1983; sur le concordat espagnol, *ivi*, pp. 451-452.

⁴⁷ Z. Saltini, *Dirottiamo la storia del rapporto umano*, Grosseto, Edizioni di Nomadelfia, 2002, edizione originale 1974, p. 137.

⁴⁸ F. Pajer, *La laicità post-secolare, un luogo teologico*, in F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Roma, Carocci, 2007, pp. 63-65.

⁴⁹ Pour ce qui concerne la différence entre traditionalisme, conservatisme, fondamentalisme et intégrisme, dans les expressions communautaires des différentes confessions religieuses cf. E. Pace, R. Guolo, *I fondamentalismi*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

⁵⁰ A ce propos, le cas le plus intéressant est celui concernant la question du divorce et de la bataille référendaire qui suivit. Père Zeno soutient en de nombreuses occasions publiques que le mariage est indissoluble, par le droit naturel, et ce indépendamment de la foi religieuse. Pour autant le mariage doit être imposé par la loi nationale. Tout changement est « un délit que vous voulez consommer contre la famille italienne », 10 septembre 1970 dans *Lettere da una vita. Volume 2 1953-1981*, Bologna, EDB, 1998, pp. 269-273.

en valeur les aspects de proposition et de dialogue franc, plutôt que ceux de fermeture et d'opposition.

La società educante: una rilettura pedagogica dell'*Odissea*

Elsa M. Bruni

1. *La paideia arcaica e la sua funzione sociale*

Se l'educazione è l'espressione di un certo livello di sviluppo che una comunità umana ha raggiunto, la riflessione sui modi e sulle forme dell'educare implica l'acquisizione di una determinata coscienza di sé da parte di un popolo che fonda la propria esistenza sulla conoscenza del mondo fisico e umano, di tutto quanto è interno ed esterno all'uomo. Allo stesso modo la coscienza di sé e la consapevolezza razionale, guidate dalla intenzionalità, costruiscono l'architettura del progressivo e infinito processo di formazione dello spirito umano capace di raggiungere infinite possibilità di sviluppo. Ciò è connotato alla natura dell'uomo e ciò è nel contempo inscindibile da quanto definiamo cultura: e, se volgiamo lo sguardo alla greicità, l'educazione segna il punto più alto dello spirito della comunità che, sulla base di modelli e di forme ideali, plasma i singoli individui sociali. Si deduce che «ogni educazione è, perciò, emanazione diretta della viva coscienza normativa d'una comunità umana, sia quella della famiglia, sia della professione o del ceto, sia delle associazioni più vaste, come la tribù e lo Stato»¹.

In linea con tale affermazione si aggiungono i risultati delle ricerche storico-pedagogiche che hanno contribuito a rinnovare i modi di leggere e interpretare la greicità con una lente più sfaccettata tale da considerare variabili e possibilità dapprima riservate esclusivamente al periodo classico.

Il genio greco, che ha dato le più alte forme creative nel V secolo a.C., ha prodotto già a partire dalla fase più antica della sua storia. Ancor prima dei grandi sistemi filosofici, i greci hanno dato prova nell'arte come nella matematica, come in ogni altra attività umana, di una consapevolezza e di una tensione che razionalmente mira a cogliere e a fermare l'oggetto nella sua intima essenza. Altro modo per sottolineare la vocazione e l'intenzione di ritrarre l'oggetto nella sua idea, come un tutto.

¹ W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, I, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1984², p. 2.

È la ricerca dell'universale, di una forma che contiene in sé il tutto e sulla consapevolezza di questa forma i greci hanno pensato ogni cosa, dell'uomo, della natura, della comunità. Il primato della greicità consiste, infatti, nella scoperta dell'uomo, una scoperta che ha coinciso e si è tradotta con l'aver posto al centro del pensiero la riflessione sull'uomo stesso, non tuttavia nella sua dimensione individualista, bensì come idea animata dalla coscienza di leggi universali proprie della natura umana. Non vi è individualismo quando domina incontrastato l'*anthropos* nel pensiero elladico, quando la poesia ruota in ogni suo aspetto intorno al problema dell'umano e della sua esistenza, quando nell'arte è la figura umana il *focus*, quando anche gli dei sono antropomorfi. Questo non è che lo specchio riflesso di una coscienza originale, che nasce e si afferma con i Greci e di cui non si ha traccia alcuna nei precedenti popoli orientali, una coscienza spirituale nuova che infarcisce la *paideia* intesa nel pensiero elladico come processo di formazione umana che muove non semplicemente dall'uomo, ma dall'uomo come idea.

L'uomo «tipo» o l'uomo «idea» trovano senso in quanto aderenti a una specificità spazio-temporale che inserisce la figura normativa nel flusso dell'evoluzione storica. Non si tratta, a ben guardare, di una impostazione a-temporale o extra-temporale: l'ideale umano dei Greci a cui si ispirava la *paideia* vive, pensa e agisce come forma viva in un determinato contesto e in un preciso tempo.

L'umanismo greco, distinto dall'individualismo o dal soggettivismo, non nasce dal terreno della staticità e del finito; al contrario prevede l'innesto con la storia e con la cultura viva della comunità. L'uomo dei Greci, l'uomo a cui guarda il pensiero educativo dei primi secoli, è l'uomo sociale. Mai la finalità dell'educazione greca considerò la realizzazione privata e personalissima del singolo uomo; la *paideia*, a maggior ragione quella dell'età arcaica, rispecchia una radicata coscienza civica: in particolare, entro gli argini dell'eroismo omerico, l'ideale umano si considerava in relazione al suo essere e alla sua natura politica.

L'uomo greco, da Omero ad Aristotele, si misura in base alla sua funzione sociale; egli è considerato del tutto al servizio della comunità, al punto che strettissimo è il legame fra dimensione intellettuale e dimensione produttiva in Grecia.

Il poeta è il simbolo di questo connubio: la sua parola costituisce un elemento della più rappresentativa triade dello spirito greco insieme alla polis e alla sophia. Come a voler sottintendere che ogni espressione dello spirito umano è avvertita nello svolgimento della sua funzione sociale. A riprova di ciò, si ricordi che il poeta parlava in modo diretto con la comunità forte di una sicura libertà interiore. Egli creava autonomamente, educando il popolo su ideali che erano espressione al tempo stesso dello spirito collettivo.

È vero che il poeta si diceva ispirato dalla divinità, ma è altrettanto vero che l'ispirazione religiosa non faceva altro che accompagnare l'atto poetico di creare *ex novo*. Il poeta/educatore conosceva le forme ideali delle cose, le leggi universali delle cose della vita da comunicare, per formare, all'uomo. Anche il

poeta, educatore per eccellenza nel pensiero dei Greci, è considerato nella sua veste sociale e politica, oltrepassando la pura valutazione del carattere artistico e, così, egli viene accomunato alle altre figure forti di educatori, si pensi al musico, al filosofo e al retore.

Poeta, musico, filosofo e retore svolgono il ruolo di pedagoghi²; la stima di cui godono dipende dal riconoscimento della loro funzione pedagogica per la società. Forza fisica e abilità nel parlare sono, infatti, nella società aristocratica di Omero fini dell'educazione eroica e costituiscono gli elementi imprescindibili di quell'ideale umano formulato dai Greci che mirava a contemplare l'umano nella sua assoluta totalità.

Omero in Achille aveva disegnato la fisionomia dell'ideale eroico, riservando ad Odisseo l'aspetto, intimo all'ideale, del «buon parlatore» e ad Aiace quello di essere «nelle azioni efficace»³. La coscienza educativa arcaica, di cui l'*Iliade* è riflesso fedele, matura sulla via che porterà a superare i limiti del concetto originario di *areté*. E ne è testimonianza che il poeta dell'*Odissea* non si contenta dell'immagine dell'uomo perfetto così come formulata nell'*epos* anteriore, ma amplia la rappresentazione del «tipo» umano il quale non si rispecchia nelle finalità di un processo formativo fondato sulla pura logica cavalleresca arcaica in base alla quale la forza e la dimostrazione della stessa erano i cardini assoluti per valutare l'ideale umano. Nell'*Odissea* appare evidente che l'educazione dell'eroe richiede altro; si riscontra in essa una coscienza educativa nuova che arricchisce il concetto di virilità con tutto quanto afferisce alle sfere mentali e morali.

I propositi educativi dell'aristocrazia greca del tempo di Omero sono sintetizzati da numerosi passi che, tutti, ribadiscono la centralità dell'aderenza a paradigmi culturali sui quali si formulava l'idea di *paideia*. Gli eroi si formavano avendo sempre dinanzi agli occhi la mèta di aderire al modello. Gli eroi, appunto, quella ristretta aristocrazia eletta, erano destinatari di una formazione distinta rispetto all'educazione riservata al demos.

Si tematizza qui agli albori della civiltà ellenica, seppur in forma embrionale, quel dualismo che diverrà il tratto proprio della cultura e dell'educazione

² Cfr. *Ibidem*, p. 20: «La parola e il suono, e – in quanto agiscono mediante la parola o il suono o per mezzo d'entrambi – il ritmo e l'armonia sono per i Greci le forze formatrici dell'animo, senza più, giacché decisivo in ogni *paideia* è l'elemento attivo, il quale nella formazione dello spirito diviene anche più importante che nell'*agón* delle capacità fisiche».

³ Il richiamo va alla massima espressa da Fenice, educatore di Achille, nell'*Iliade*. Nell'IX libro (v. 443) Fenice esprime chiaramente il fine della *paideia* di Achille, l'eroe supremo per i Greci e quello in cui essi ravvisarono l'ideale. In realtà, nei poemi è chiaro che Achille incarna lo spirito originario dell'*areté* eroica, vale a dire la dimensione strettamente guerriera del termine, nei tempi più antichi scissa da implicazioni spirituali. Nell'*Odissea* l'evoluzione della concezione originaria facilita il passaggio verso la formulazione di un ideale umano in cui il valore guerriero, proprio della classe aristocratica chiamata ad essere naturale rappresentante dell'ideale della perfezione umana, è abbinato a qualità intellettuali. Su Achille e la sua educazione si rimanda per approfondimenti al mio *Achille o dell'educazione razionale*, Venezia, Marsilio, 2012.

occidentale. Nella Grecia più antica, prima ancora dei sofisti, l'educazione è una educazione per classi, per funzioni sociali, per origine e appartenenza sociali: un'educazione per l'aristocrazia e un'educazione per il popolo, un'educazione per i governanti e un'educazione per i governati, un'educazione che con Platone sarà pensata libera e anti-tecnica per gli *aristoi* e un'educazione radicalmente tecnica, basata sul lavoro manuale, per il demos.

I due modelli contrapposti si radicalizzeranno nella cultura greca e sarà eredità dell'Occidente moderno tanto nella riflessione teorica quanto nella pratica didattica. Due modelli che, tuttavia, condividono e nascono entrambi come modello razionale di formazione che si dirama in due opzioni educative socialmente e culturalmente separate. Il doppio modello educativo vive già nell'*epos* omerico, sia perché l'*epos* è il riflesso tangibile di due modi tra essi divergenti di concepire l'educazione dei nobili eroi e quella del popolo che si mette alla prova nel lavoro e soltanto nel lavoro manuale, dando vita alla netta distinzione di tipi umani e, di conseguenza, di percorsi di formazione. Da una parte vi è l'ideale umano regale e autoregolato, lontano da interessi pratici, che si compie nel perseguimento di ideali alti in cui può dare prova della sua *areté* e in virtù della quale conquista la considerazione sociale e l'immortalità del suo nome; dall'altra parte vi è l'uomo del popolo che svolge la sua esistenza nel mondo del lavoro. È la numerosa classe degli artigiani dediti alla pratica e alla tecnica, obbedienti a raggiungere fini e interessi pratici, mossi da usi interessati.

I due modelli educativi corrispondenti continueranno a vivere e a rafforzare la divergenza con i sofisti e successivamente con la teorizzazione platonica che scinde il Logos dalla *techne*. Il criterio di classe è, dunque, a fondamento dell'architettura dei modelli di formazione umana i quali mirano a fissare e a confermare la staticità della società, giustificata e regolamentata appunto dal riferimento a forme ideali, a modelli sociali, culturali ed educativi. È nell'ambito di questo modello statico di società che il pensiero educativo arcaico in esso sorto tende a conservare una unità di struttura e di significato, mantenendo immutati i caratteri della distinzione sociale e tenendo fede al principio ragione che informa e anima i diversi quadri culturali di formazione dell'uomo arcaico.

2. Omero e le origini del modello educativo occidentale

Come si è accennato, in Omero sono rintracciabili i segni di modelli educativi alternativi: tra *Iliade* e *Odissea* si coglie un chiarissimo passaggio che genera immagini nuove dell'ideale umano e dell'*areté* quale mèta del suo percorso formativo, una immagine nuova della coscienza sociale, un rigenerato rapporto fra umano e divino, una storia dell'aristocrazia ellenica arcaica che cambia, uno stadio di civiltà nuovo. Resta fermo in ogni caso che entrambi, *Iliade* e *Odissea* sono fonte ricchissima di materiali costituenti il mondo valoriale e il riferimento per ricostruire lo spirito originario del pensiero educativo greco che conduce direttamente verso le origini dell'Occidente.

Nell'*Iliade* e nell'*Odissea* già ci sono i germi di quelle infrastrutture tipiche della nostra cultura occidentale: ancor prima della teorizzazione filosofica del Logos il mondo che Omero raffigura risponde a un ordine definibile razionale, a partire dal ridisegnare l'universo delle divinità sottraendolo al caos e pensando per esso a un ordine corrispondente all'individuazione di una collocazione per ciascuno degli dèi.

È presente nell'*epos* omerico una costante fedeltà al rigido schema sociale per classi, etnie e appartenenze; vi è in nuce quanto troverà pienezza di forma e di senso con le elaborazioni filosofiche del periodo classico. Ma il Logos, la *Norma*, l'*Uomo morale* sono cardini della cultura e della *paideia* eroica; gli stessi dualismi logos/*techne*, *nomos*/disordine, l'*areté* che si oppone tanto alla volgarità quanto al *kakón*, sono i motivi ricorrenti dell'educazione omerica destinati a divenire ornamenti della posteriore *paideia*.

L'ideale umano e il processo ideale di formazione umana nei tempi eroici tracciano le loro radici nel principio portante dell'*areté*, a sua volta tratto distintivo della nobiltà come prende corpo nell'*epos* arcaico. Omero, nelle vesti che gli riconosciamo di poeta dei due poemi, non ha fatto altro che fissare l'elemento educativo come norma ideale di una ristretta aristocrazia, all'interno della quale si costruiva in un costante divenire l'ideale umano. Il processo di formazione dell'eroe è, dunque, il vero tema della poesia omerica, legato al concetto di *areté*, *leitmotiv* della storia culturale della Grecia arcaica. In realtà, attorno al processo di formazione umana dell'eroe si snoda un fascio di rette parallele che tendono a ricongiungersi nella figura-tipo dell'eroico omerico.

Paideia e *areté* in ultima analisi sono intimamente connesse e sono predicati dell'aristocrazia che viene considerata secondo ben precise qualità. In Omero l'*areté* è propria degli aristoi, ossia è qualità degli uomini aristocratici, dei «più valenti». *Areté* e aristoi si richiamano reciprocamente, condividendo peraltro la medesima radice, ed esprimono quella concezione caratteristica dell'epoca arcaica secondo la quale l'uomo è valutato in base alle capacità che possiede e che mette in pratica. Nel senso primo, i poemi con *areté* si riferiscono alla forza fisica e al coraggio in guerra, si riferiscono più precisamente al valore eroico che si prova sul campo.

L'*areté* si misura, stante questa impostazione, in relazione alla prodezza e in questa accezione si radica nella lingua dell'*Iliade* e anche dell'*Odissea*. In questo senso originario, e in particolare nell'*Iliade*, è assente il riferimento alle qualità intellettuali o alle qualità morali, ma in questo senso è in ogni caso presente anche nell'*Odissea*, là dove tuttavia, facendosi l'epopea romanzo, fa l'ingresso un'immagine eroica dal lato più umano per la quale l'*areté*, riferita a uomini che vivono un paesaggio di pace lontano dagli eventi bellici iliadici, si misura in relazione ai costumi più fini e allo stile di vita più raffinato della nobiltà. Gli eroi dell'*Odissea* non sono più figure sovrumane, quasi appartenenti a una natura superiore, non vivono più passioni superlative o destini straordinari; l'universo umano di Itaca così come appare nell'*Odissea* viene ritratto con realismo, perché considerato nella vita reale dei suoi membri. Al campo di battaglia di Troia ora si sostituisce un ambiente pa-

trio che lascia con molta probabilità una fotografia più vicina alla vita reale dell'aristocrazia del tempo, sicuramente più realistica rispetto all'immagine che si può dedurre dall'*Iliade*⁴.

L'educazione degli eroi iliadici rispecchiava lo spirito bellicoso della loro classe di appartenenza: desiderio d'onore e sentimento di casta. Da questo connubio derivava il modello educativo che in tutto e per tutto ricalcava l'etica aristocratica dell'ellenismo arcaico. *L'Iliade* è la fonte prima per ricostruire l'architettura di simile modello, basato su uno sviluppo unitario della personalità dell'uomo che aspirava a quella perfezione coincidente con la capacità di dare prova di massima *areté*. L'eroe dell'*Iliade* mostra una personalità gigantesca, ha un altissimo sentimento di sé e, in virtù di questa *philautia*, è portato a scegliere sempre per un'esistenza breve ma ricca di onore piuttosto che una vita lunga ma insignificante.

Il modello educativo interno all'*Odissea* svela dei caratteri diversi da quelli che animano gli intenti formativi della nobiltà iliadica. L'elemento di comunanza sta nella concezione di una educazione esclusivo appannaggio della classe nobiliare, insieme al carattere di essere un'educazione improntata al principio della trasmissione di insegnamenti, di costumi, di pratiche che gli anziani riferivano ai giovani. Al di là della concezione di educazione come modellamento dei fanciulli, i due poemi differiscono e l'*Odissea* palesa al tempo stesso un superamento del modello educativo più arcaico, l'ingresso di caratteri originali, un nuovo modo di intendere il fine dell'opera educativa cui si associa una lettura rinnovata del concetto di *areté*.

Il profilo educativo dell'*Odissea* è quello esclusivo della nobiltà itacese. L'eroe Odisseo, considerato nel suo processo di formazione della personalità, è tale perché autore di azioni degne di ammirazione sociale, ma è tale anche

⁴ Numerosissimi sono gli studi che si sono soffermati sulla datazione dei poemi attribuiti ad Omero. Premesso che in origine il materiale epico costituiva un insieme molto corposo e ritenendo che con ogni probabilità i nostri due poemi abbiano tratto origine proprio all'interno di questo materiale, si è da più parti convinti che l'*Iliade* e l'*Odissea*, pur considerati opera unitaria di un unico Omero, siano lo specchio di due stadi di civiltà diversi. *L'Iliade* si presenta come un poema più arcaico, in linea con Jaeger il quale, a sostegno della spiccata antichità dell'*Iliade* rispetto all'*Odissea*, riferisce il richiamo del poema di Achille con il canto eroico più antico con il quale condivide la materia epica, le battaglie e le gesta degli eroi. L'arcaismo dell'*Iliade* sta, dunque, secondo Jaeger nella materia e nel quadro valoriale che il poema presenta. Cfr. Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, cit., pp. 54-55: «Il più antico dei due poemi epici mostra l'assoluta prevalenza dello stato di guerra, quale si deve presupporre nell'età delle migrazioni delle genti greche. *L'Iliade* si raffigura il suo mondo come un'età d'impero quasi esclusivo dell'antico spirito eroico dell'*areté*, e tale ideale incarna in tutti i suoi eroi. Essa fonde in indissolubile unità ideale l'immagine, tramandata nel canto, degli antichi eroi leggendari e le vive tradizioni dell'aristocrazia del proprio tempo, che conosce già una spiccata vita della polis, come dimostra soprattutto la rappresentazione di Ettore e dei Troiani. [...] *L'Odissea* per se stessa offre di rado l'occasione di descrivere lotte eroiche. Ma, se qualche cosa possiamo affermare circa la preistoria dell'epos, si è che il canto eroico più antico celebrava battaglie e gesta eroiche, e da canti e tradizioni siffatte è nata, nel suo contenuto, *l'Iliade*. Anche nel soggetto, appunto, si manifesta il suo carattere arcaico».

per meriti morali. È soprattutto il contegno la qualità che distingue la figura eroica nel poema più recente.

In tempo di pace, nel godimento di una quotidianità tranquilla, l'educazione diventa elemento fondamentale della classe aristocratica descritta nell'*Odissea*, per la quale inizia a porsi il problema di formare i rampolli secondo le esigenze della nuova epoca, non più aderente ai costumi e ai bisogni degli antenati. La forza fisica e il coraggio sul campo, ancora fondamentali cardini della cultura aristocratica, non bastano a fare un eroe. L'ideale umano dell'*areté* arcaica si emancipa, caricandosi di valenze intellettuali e di qualità morali. L'eroe dell'*Odissea* non si fa trovare mai impreparato nell'uso della parola e nel dispensare saggi consigli e il poeta esalta continuamente la sua figura facendone risaltare capacità e meriti della sua intelligenza. Ciò vale per Odisseo, ma vale allo stesso modo per Telemaco che il poeta definisce in più passi «grande oratore»⁵ o come colui capace di parlare «giudiziosamente»⁶.

A sostenere che le coordinate culturali dell'*Odissea* sono altre rispetto a quelle della precedente *Iliade* e il tipo umano ideale che informa di sé il modello di formazione è una figura nuova in cui, seppur vive l'ammirazione dell'antico ideale guerriero, è venuto a maturare l'elemento intellettuale che il poeta fa risaltare in modo particolare nel protagonista Odisseo, ma che è evidente anche in altre immagini eroiche quali quella del ricordato Telemaco dal saggio giudizio, quella di Menelao di cui si vantano qualità mentali, e in figure femminili quali principalmente Penelope astuta e saggia, Nausicaa che spicca per tutte le virtù richieste a una donna della cultura aristocratica, per bellezza, pudicizia e qualità domestiche.

Risulta chiara una prima circolarità nella struttura del modello educativo che si ricava dall'*Odissea*: l'importanza dell'elemento etico, l'alta considerazione dell'educazione dei giovani aristocratici, il ruolo del maestro che viene messo a fianco del giovane eroe, l'influenza educatrice della donna nella società che resta comunque una società maschile e guerriera, la formulazione di un ideale educativo su cui “modellare” i fanciulli dalla puerizia.

Nell'*Iliade* abbiamo conosciuto Achille, il cui ritratto sotto il profilo educativo si è affermato come un *exemplum*: i poemi hanno costruito un paradigma perfetto che armonizzava tutte le qualità dovute al suo *status*. Solo nella figura di Achille, infatti, i greci dei tempi più antichi riconoscevano i predicati tutti del modello, contemplativi delle “virtù delle armi” e delle “virtù della parola”, sebbene sia noto che le capacità oratorie del Pelide non fossero eccezionali. Solo in lui, tuttavia, l'antichità elladica ha riconosciuto la completezza del modello, scindendo invece per Odisseo i due momenti del paradigma: nell'*Itacese* si ravvisava la personificazione del buon parlatore e si insisteva sulle sue capacità intellettive e morali. Allo stesso modo Aiace, che nell'*Iliade* è secondo nell'uso delle armi solo ad Achille, era il simbolo

⁵ Si veda, ad esempio, *Od.* II, 85; 304.

⁶ Cfr. *Od.* I, 306; 346; 367; 383-385; 388; 412; II, 129; 208.

dell'eroe d'azione. In altre parole, accanto ad un modello ideale e ad un eroe tipo elaborati nell'arcaismo ellenico e sopravvissuti senza sosta nei tempi posteriori, il mondo omerico presenta la convivenza di alternativi percorsi di formazione, comunque ricalcanti una società statica e comunque specchio di un netto dualismo tra classi sociali.

Anche il modello di formazione umana che scaturisce dall'*Odissea* è un modello paradigmatico di vita e di cultura riservato all'aristocrazia itacese, è anch'esso un percorso di educazione dalle chiare lettere razionali, è in altro modo una *paideia* intenta a riprodurre immutato il tipo umano consono alle società aristocratiche del periodo arcaico, è ancora un'educazione pensata e realizzata *a priori*, che nega nella sostanza di considerare nel processo di formazione le dimensioni tutte dell'individuo/eroe.

Con Odisseo si entra in un universo con caratteri diversi rispetto al mondo eroico di Achille o di Aiace. Lo spaccato culturale e sociale che emerge dalla narrazione del poeta dell'*Odissea* è mutato rispetto alla più antica tradizione achea. Come si è visto, la medesima struttura comunitaria di Itaca e gli ambienti descritti nell'*Odissea* riportano ad un tempo e a una situazione socio-politica più recente di quelli dell'*Iliade*. Proprio la considerazione della struttura pubblica e politica di Itaca conferma l'importanza che nel poema è chiaramente riconosciuta al fattore educazione dei giovani.

In primo luogo l'isola è sotto il potere di un re e in essa operano un'assemblea e un consiglio. Dal poema si ricava che durante i venti anni di assenza di Odisseo né assemblea né consiglio sono stati convocati, neppure una volta. È un dato degno di nota ricordare che, quando Telemaco convoca l'assemblea per chiedere navi necessarie al viaggio che vuole tentare per sapere del destino di Odisseo, l'assemblea non accoglie la sua richiesta. Quella di Telemaco era, infatti, considerato un affare privato, un caso di famiglia di cui lo stesso Telemaco è consapevole⁷. Sempre ad Itaca compare, e l'*Odissea* ne è testimonianza, una certa divisione del lavoro, ma è fortemente avvertita la separazione fra la comunità e la famiglia. Era, dunque, "affare di famiglia" occuparsi dell'educazione dei figli: come già per Achille, anche Odisseo e Telemaco hanno dei maestri che li guidano in un percorso di formazione che è principalmente un percorso di formazione della personalità. Ma è vero anche che l'educazione dei figli di cui le famiglie nobiliari si occupano ricalcano modalità e contenuti regolamentati da quella che può ritenersi una morale comunitaria.

Da questo punto di vista, i poemi omerici hanno meritato il titolo di veri e propri testi rappresentativi della cultura greca arcaica, in considerazione della funzione educativa svolta sotto aspetti diversi. In primo luogo era il contenuto

⁷ La consapevolezza di Telemaco della linea di demarcazione fra la sfera del privato e la sfera delle cose pubbliche è espressa quando, giunto a Pilo alla ricerca di notizie sul padre, si rivolge a Nestore. Cfr. *Od.* III, 79-85: «O Nestore, figlio di Neleo, grande gloria degli Achei! Chiedi di dove noi siamo, ed io voglio dirtelo. Siamo giunti da Itaca, ai piedi del Neio. È affare privato, non pubblico, questo che dico: cerco notizie diffuse sul padre mio, se mai ne sento, sul chiaro intrepido Odisseo, che dicono un giorno distrusse la città dei Troiani, lottando al tuo fianco».

normativo della narrazione ad attribuire all'*epos* quel carattere di universalità tale da confermare la sua efficacia di comunicazione spirituale: gli uomini riconoscevano nei valori impliciti alla narrazione dell'*epopea* un carattere di permanenza. Jaeger, su questo punto, ha evidenziato la reciprocità fra il contenuto normativo proprio delle narrazioni omeriche e la forma artistica dell'opera d'arte. In più Jaeger ha tenuto ad evidenziare che «i valori supremi non divengono per gli uomini, per lo più, impressioni di valore permanente e d'efficacia suggestiva se non in quanto eternati dall'arte»⁸.

Di qui discendeva la constatazione che l'arte di Omero, l'*epos* di cui trattiamo, ha avuto per i Greci e poi anche nei tempi successivi una straordinaria funzione comunicativa ed educativa, grazie soprattutto al suo carattere di universalità e di diretto impatto con la realtà.

3. La formazione «nuova» di Odisseo

Omero nell'*Iliade* e nell'*Odissea* ha fermato un contenuto ideale che, grazie alla forma d'arte, si è eternata fino a dare origine nel periodo ellenistico a un lavoro scientifico teso esclusivamente allo studio dei poemi. Omero è educatore, meglio l'educatore per eccellenza con un primato incontrastato per più di un millennio di cultura greca, sì per aver espresso nei poemi una chiara volontà educativa. Questo di per sé sarebbe stato sufficiente a far di lui un educatore, ma non giustificherebbe un riconoscimento di autorità così indiscusso. Tale riconoscimento consiste nel fatto che la sua poesia si è resa capace di fissare e di conservare i più alti modelli di comportamento della società greca validi non solo nei tempi arcaici della storia ellenica ma validi anche dopo.

La poesia omerica si è resa consapevolmente portatrice dello spirito educativo greco. Oltre alla trattazione diretta e strutturata dei problemi educativi e delle implicazioni morali⁹, nell'*Iliade* e nell'*Odissea* aleggia un complesso di-

⁸ W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, I, cit., p.89.

⁹ Si pensi, in particolare, alla *Telemachia* nell'*Odissea* che ha un chiaro intento pedagogico. In generale i critici concordano nel ritenere più recenti le parti e i passi che nei poemi, in special modo nell'*Odissea*, hanno una specifica trattazione di carattere pedagogico. L'intento personale del poeta sfuma là dove subentra una evidente oggettività dello spirito educativo che si fa risalire naturalmente al genere artistico, per intenderci al carattere proprio dei primordiali canti epici. Nell'*Odissea* Penelope rivolgendosi all'aedo Femio ci fa conoscere indirettamente, ma anche direttamente, l'attività dei cantori: «Femio, molte altre imprese di uomini e dei tu conosci, che incantano gli uomini, e i cantori le celebrano». Queste «molte altre imprese di uomini e dei» hanno un forte significato sociale e lo stesso cantore ha un riconosciuto ruolo pubblico. Dalla relazione strettissima fra poesia e mito, fra poesia e memoria della gesta eroiche passate, deriva la funzione sociale del poeta e della sua parola e deriva ancor più il senso formativo della poesia. In virtù del riferimento al mito, che conserva e tiene vivo il ricordo delle imprese eroiche e degli eroi che ne sono stati protagonisti, si educa il popolo. I frequenti richiami al mito nella stessa poesia di Omero ha questo intento di ridestare negli uomini il senso di ciò che è degno di lode e di ciò che merita biasimo. Il mito, allora, è quella fonte di modelli in cui la società si riconosce e dalla quale attinge ideali utili

segno spirituale, risultante dalla sintesi straordinaria operata dal poeta di più elementi che fanno della poesia eroica un modello, anzi il modello classico, di costruzione educativa ed etica. Se osserviamo bene l'organizzazione della materia dei due poemi, immediatamente si constata che la storia si restringe attorno a due figure centrali, Achille nell'*Iliade* e Odisseo nell'*Odissea*. Come a sottolineare che su un quadro di battaglie e sullo sfondo dei numerosi combattimenti di numerosi eroi nell'*Iliade* la narrazione si concentra attorno alla figura e alla storia eroica di un solo eroe, del più grande eroe Achille e nell'*Odissea* tutto ruota intorno al *nostos* di Odisseo.

Laristia di un eroe singolo e la narrazione di episodi in cui tuttavia acquista rilievo un destino individuale risultano funzionali all'intenzione formativa che il poeta epico vuole promuovere. In sé la vicenda di Achille o il viaggio di Odisseo si qualificano come storie definite, che godono di una sicura autonomia e che, di conseguenza, si ergono a racconti incitativi, fortemente educative per chi le ascolta. Queste vicende, che ovviamente si intrecciano a particolari ma che hanno significato concluso in se stesse, sono costruite dall'abilità artistica del poeta come fossero per la società aristocratica della Grecia arcaica di ideali, di modelli comportamentali validi e da seguire per chiunque volesse in una società come quella omerica basata su un modello competitivo di *areté* confermarsi come *agathós*. In questo senso negli eroi eternati dalla parola del poeta, nelle loro azioni e nei loro modi di vivere i giovani aristocratici della Grecia arcaica intravedevano modelli e norme per la propria vita, riconoscevano valori paradigmatici da seguire e applicare nei propri pensieri e nelle proprie azioni.

Diletto e imitazione possono dirsi gli effetti che sui figli della classe aristocratica arcaica produceva l'ascolto delle *aristie* passate. Finalità principale, in ogni caso, restava l'educazione dei giovani. In realtà, come si è accennato, nel periodo più antico della storia culturale greca la preoccupazione per la formazione dei giovani, e dei giovani aristocratici in modo speciale, era in primo luogo un affare privato, ossia era una questione di cui si prendevano cura le famiglie. Ma è chiaro che l'affare privato collimava in questi secoli, e anche oltre, con gli interessi della società, non a caso definibile come società educan-

per la vita. Il mito, ancora, contiene per la società a cui Omero parla quelle istanze normative universali, regolatrici dell'esistenza dell'aristocrazia arcaica. È noto che nell'*epos*, derivazione del canto eroico, tutto sia sottoposto ad una revisione idealizzatrice, fatta di esaltazioni e trasfigurazioni in positivo. Per questo carattere il canto eroico, e di conseguenza l'epopea successiva, è educativo *tout court* e da esso lo spirito educativo è subentrato anche nelle forme letterarie posteriori, quali la tragedia ma anche la storiografia più tarda, che attingono al contenuto mitico.

Fra i tanti, si vedano in particolare su questo tema gli studi di C. Calame, *Fra racconto eroico e poesia rituale: il soggetto poetico che canta il mito* (Pindaro, *Olimpica* 6), in "Quaderni Urbinati di cultura classica" 92/2, 2009, pp. 11-26; Id., *Poetiche dei miti nella Grecia antica*, tr.it. Argo, Lecce, 2011. Si leggano per aspetti specifici, fra i tanti, E. Cantarella, *Itaca. Eroi, donne e potere tra vendetta e diritto*, Milano, Feltrinelli, 2010⁶; D. Restani (a cura di), *Musica e mito nella Grecia antica*, Bologna, il Mulino, 1995.

te. Questo passaggio è fondamentale per comprendere fino in fondo lo spirito educativo originario, lo spirito educativo eroico che ha segnato *ante tempore* le basi per l'articolazione del modello pedagogico occidentale.

Il rapporto famiglia-società, il rapporto privato-pubblico, il rapporto singolo-collettività si arginano entro confini talvolta scivolosi e indecisi. Non è sempre netta la separazione delle due sfere, quella pubblica e quella privata, dal momento che vi è costante una metacoscienza spirituale che governa la circolarità fra il singolo e il gruppo sociale, fra la famiglia e la collettività. È affare privato, allora, pensare affinché i giovani nobili ricevessero l'istruzione adeguata alla loro appartenenza culturale: ed è così che Achille viene da Peleo affidato a Fenice e poi diventa allievo di Chirone, «il più giusto fra tutti i Centauri»¹⁰, che guidava una vera e propria «scuola eroica» al pari di Odisseo che pure si formò secondo i medesimi ammaestramenti richiesti al fine di divenire eroe¹¹. Si sa anche che dal centauro Chirone Achille apprese la farmacopea¹², l'arte di usare farmaci «blandi ed efficaci», tecnica che Achille a sua volta trasmise all'amico Patroclo e che era considerata *kat'antiphrasin*, vale a dire tecnica legatissima all'arte della guerra di cui Achille era esperto. L'abitudine di affiancare un giovane nobile ad un educatore è dichiarata anche nell'*Odissea*, dove si vede chiaramente che a Telemaco si insegnano i valori del coraggio e dell'eccellenza, allo stesso tempo si sollecita a esercitazioni con la lira, al canto, ai sacrifici, al culto degli eroi, all'ascolto delle *aristie* passate, in una espressione al criterio oratorio-musicale.

Si trattava di un'educazione che, assemblando parole e fatti, epea kai erga, lingua e mano, mirava a favorire nei giovani aristocratici astuzia, intelligenza e vigore fisico. Lo strumento di cui si serve è l'agonismo e il metodo cui si ispira è l'esempio¹³. Tipico, dunque, dell'educazione aristocratica antica è la presenza di un precettore, di solito scelto fra gli amici più fidati del padre del giovinetto, come Fenice per Peleo e come Mente per Telemaco. Non è un caso a tal proposito che la dea Atena si presenti a Telemaco assumendo le sembianze del vecchio amico del padre, come quando la stessa dea appare al giovane sotto le spoglie di Mentore, altro vecchio amico di Odisseo. I due «educatori» guidano Telemaco con consigli, soprattutto durante il viaggio che compie a Pilo e a Sparta dal re Menelao sperando di ricevere notizie sulla sorte del padre.

¹⁰ *Il. XI*, 832.

¹¹ Tra le testimonianze, è importante quella di Senofonte che attribuisce a Chirone l'educazione di ventuno giovani.

¹² *Il. XI*, 830-832. Chirone abitava e governava sulle valli del Pelio, che nella tradizione passavano per essere piene di erbe medicinali. Da qui la sapienza di Chirone nell'uso dei farmaci.

¹³ Cfr. H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, tr.it., Roma, Studium, 1973². Si legga lo studio di M.A. Manacorda, *La paideia di Achille*, Roma, Editori Riuniti, 1971, da cui indirettamente si traggono i principi metodologici dell'educazione eroica. Importanti i contributi di V. Benedetti Brunelli, *Il pensiero educativo della Grecia*, Roma, Studium Urbis, 1939.

Nell'*Odissea* si è aggiunto un elemento nuovo sotto il profilo della riflessione pedagogica: in questo poema, in modo particolare nella parte denominata *Telemachia*, è più marcato l'interesse del poeta che si muove nel tratteggiare lo sviluppo, anche interiore, del giovane regale verso la meta. In altro modo, Omero sembra qui voler analizzare il come prende forma e contenuto il processo che porta il giovane a divenire un *agathós*, a pensare nei modi e nello stile propri ad un *agathós*, ad agire con successo, a godere della fama popolare, a mettere a frutto in ultimo tutte le qualità riconosciute giuste e buone secondo il sistema normativo e valoriale della società aristocratica del tempo.

L'elemento nuovo che compare nell'*Odissea* sotto il profilo dell'educazione dei giovani è, dunque, proprio quello *strictu sensu* educativo: una maggiore consapevolezza del pensiero greco, uno stadio più progredito di cultura nel mondo odissiaco e, cosa di rilievo, un più vivo interesse dei nuovi tempi di fissare un modello di formazione umana più consono alle esigenze di una società non più soggetta ai riti e alle norme della guerra, ma nuova nella organizzazione e nel sistema sociale e culturale.

Odisseo è un uomo nuovo rispetto ad Achille. In Odisseo, più in generale nell'*Odissea*, si intravede prendere corpo un sistema di valori non rispondenti alla logica della competitività ma legati alla dimensione e alla responsabilità morali. Certamente nell'ambiente sociale il sistema dei valori non competitivi non aveva forte rilevanza, tuttavia è in questo ambiente che esso inizia ad affermarsi. Le virtù collaborative denotano un cambiamento interno alla società e una trasformazione nelle relazioni umane; è chiara l'influenza nella determinazione del modello educativo, che sul sistema dei valori sociali prende corpo e che in modo molto evidente insieme a quel sistema si definisce nell'architettura.

I valori collaborativi che la società di Odisseo scopre e sui quali inizia a far affidamento maturano in un tempo di relativa pace e, dunque, vanno compresi alla luce delle condizioni politiche ed economiche che vivono gli uomini e le donne dopo la decennale guerra combattuta a Troia. È logico che la pura educazione militare e i valori di coraggio e forza fisica, pur ancora altamente considerati, si vedono riletti e affiancati da modi educativi, modelli culturali e qualità altre che la condizione sociale richiede.

Il modello educativo interpretato dall'eroe Achille resterà un riferimento paradigmatico per lungo tempo, ma ciò che va sottolineato è che esso non è l'unica opzione educativa. Con Odisseo appare chiaramente la convivenza di un doppio modello di formazione sorta proprio con Omero¹⁴.

¹⁴ Importanti sono a tal riguardo le riflessioni di Adorno e Horkheimer. Si rimanda, in particolare, agli studi di M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialettica dell'Illuminismo*, tr.it., Torino, Einaudi, 1997 e di M. Horkheimer, *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, tr.it., Torino, Einaudi, 1969. Per un approfondimento d'insieme si consideri, inoltre, S. Petrucciani, *Ragione e dominio. L'autocritica della razionalità occidentale in Adorno e Horkheimer*, Roma, Salerno Editrice, 1984.

Bibliografia

- A. W. Adkins, *La morale dei Greci. Da Omero ad Aristotele*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1964.
- K. O. Apel, *Comunità e comunicazione*, trad.it., Torino, Rosenberg & Sellier, 1977.
- V. Benedetti Brunelli, *Il pensiero educativo della Grecia*, Roma, Studium Urbis, 1939.
- V. Benetti Brunelli, *L'eroico omerico*, Padova, CEDAM, 1941.
- E. M. Bruni, *Achille o dell'educazione razionale*, Venezia, Marsilio, 2012.
- F. Cambi (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci, 2009.
- F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2009¹³.
- E. R. Dodds, *I Greci e l'irrazionale*, trad.it., Firenze, La Nuova Italia, 1978.
- A. Ercolani, *Omero. Introduzione allo studio dell'epica greca arcaica*, Roma, Carocci, 2006.
- M. I. Finley, *The world of Odysseus*, London, Penguin' Books, 1979².
- M. Gennari, *Il mito e gli dèi, gli uomini e le città*, in «Studi sulla formazione», anno X, 1-2, 2007, pp. 138-147.
- W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin, W. de Gruyter, 1934, Bde.3 (tr. It. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1978, voll. 3).
- M. A. Manacorda, *La paideia di Achille*, Roma, Editori Riuniti, 1971.
- H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Le Seuil, Paris, 1948 (tr. It. *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad.it., Roma, Studium, 1973²).
- F. Pontani, *Sguardi su Ulisse. La tradizione esegetica greca all'Odissea*, Roma, Storia e Letteratura, 2005.
- P. Vidal-Naquet, *Il mondo di Omero*, trad.it., Roma, Donzelli, 2006.

II. Due modelli di filosofia dell'educazione tra apertura e tradizione. Mario Gennari e Francesco Mattei

Franco Cambi

1. *Verso il sistema e con il saggismo*

La pedagogia di orientamento cattolico ha coltivato, con vigore esplicito, la frontiera filosofica del discorso pedagogico. E lo ha fatto su più fronti e in molte forme. E di questo bisogna esserle grati. Lo ha fatto sul fronte teoretico e epistemico, su quello valoriale, su quello interpretativo dei vari ambiti dell'educazione. E lo ha fatto seguendo vari modelli: il neotomismo, lo spiritualismo, il personalismo soprattutto. Delineando così un pensiero ora critico ora fondativo che ha controllato (razionalmente) la complessità dei saperi e delle prassi educativi. Con figure di netto rilievo, anche nel corso del secondo Novecento: come Laeng, come Flores d'Arcais, come Agazzi, come Manno (un cattolico-laico) o Edda Ducci, e molti altri, che hanno agito un po' come dei veri "maestri". Ma anche nelle generazioni più giovani e negli schieramenti (teorici) attuali tale tradizione rimane ben salda, come testimoniano Acone, Santelli, Marchetti, Vico, su su fino a Bertagna, a Xodo (su cui parleremo altrove), a Chiosso, a Berlingieri etc. Figure che si richiamano alle posizioni dei "maestri" e ai modelli teoretici già da loro coltivati e rilanciati, sviluppandone il messaggio teoretico.

Oggi, però, anche l'area della filosofia dell'educazione di marca cattolica (o meglio di orientamento ideale e valoriale, in particolare, ispirato a un cattolicesimo post-conciliare, più aperto e più inquieto) ha messo in gioco prospettive diverse rispetto alla sua tradizione anche solo di ieri. Prospettive più laicizzate, da un lato, e più dinamiche, rispetto alle sintesi che operano del pensiero contemporaneo. Prospettive anche e soprattutto non "di schieramento", non ideologicamente connotate, se pure impegnate secondo una visione-del-mondo, ma resa più critica e problematica. Il che non è poco.

Due figure di pedagogisti vanno su questo neo-fronte sottolineati come protagonisti, tra gli altri già ricordati, ovviamente. Ma forse più originali e specifici, per un lato, e più aperti, dall'altro. Sono Mario Gennari e Francesco Mattei, nati negli anni Cinquanta e cresciuti a contatto con esperienze teoriche e politico-culturali diverse, ma ben accomunati dalla difesa della filosofia

dell'educazione come chiave-di-volta dei saperi (e delle prassi) dell'educazione e dalla sua declinazione secondo teorizzazioni nuove e post-ideologiche e non più scandite dai modelli di ieri. Gennari ha sviluppato un suo originario "spiritualismo" (assimilato nell'ateneo genovese) in direzione ora strutturalista ora ermeneutica, dando corpo a una "sua" pedagogia complessa e sistematica, ricostruita intorno all'*anthropos* e ai suoi diritti ontologici, etici, politici. Mattei, di formazione romana – alla Statale e alla Gregoriana – e attivo collaboratore della Ducci, ha dato corpo a una ricerca volutamente inquieta, esplorativa, antidogmatica ma ben saldata – nella sua ricca organizzazione "saggistica" – a una rilettura attuale dell'*anthropos téleios*, posto sì come valore, ma anche come compito, costante e aperto della pedagogia.

Se Gennari rinnova ampiamente il personalismo e lo supera nella sua valorizzazione della *Bildung* e della sua avventura aperta che fa del soggetto-persona una realtà formativa, collegandolo all'*eidos* della cultura, che ci dà l'esperienza più vera del mondo e di noi stessi, imponendo a ogni io l'impegno a oggettivarsi e riconoscersi (e costruirsi) attraverso la dialettica delle forme simboliche e della loro ermeneusi, Mattei si lega all'"uomo umano" della Ducci, che "riattraversa" dialogando con il marxismo (Broccoli, Garaudy), con l'ermeneutica (Heidegger), con la teologica contemporanea (Bonhoeffer), con lo stesso storicismo (Antoni) e il personalismo (Manno), in un gioco complesso di voci e orientamenti, saldando tutti a una criticità pedagogica, che sottolinea sì il valore dell'*anthropos*, ma radicandolo nella libertà della sua avventura di vita; e qui fissando proprio la funzione e il valore della filosofia dell'educazione.

Due voci parallele (per l'impegno verso un neo-umanesimo; per il richiamo a modelli filosofici comuni: basti Heidegger; per la coscienza cattolica post-conciliare e radicalmente laica, e senza aggettivi), se pure diverse, a cui dobbiamo, oggi, due percorsi teorici in pedagogia illuminanti e di grana fine, e che si attestano alla quota più alta di tale ricerca: e proprio perché indipendente, organica e inquieta al tempo stesso.

2. Itinerari di ricerca diversi e paralleli

Gennari ha inaugurato la sua riflessione teoretica in pedagogia sotto la spinta della cultura "anni Sessanta" con al centro lo strutturalismo e la sua teoria dei segni. Così ha guardato ai "segni" della pedagogia e li ha riconosciuti, in particolare, nella introduzione alla seconda edizione di *Pedagogia e semiotica*, nel 1998, nella educazione e nei suoi "educhemi" (elementi interpretativi del testo-educazione, che salda nell'interpretare "....." e "significato"), dando vita alla "semiosi educativa", che si alimenta di ".....", "codici", logica "abduktiva" in un lavoro "interminabile", ma guarda sempre oltre il suo *status* socio-culturale e si fissa sul soggetto e la sua formazione propriamente *umana*. Quest'ultima intesa come *humanitas* (generale, universale, a statuto oggettivo-culturale) ma anche come soggetto-che-si-fa-persona e depositario attivo di questo processo: la *Bildung*. Allora la pedagogia è sapere

semiotico-ermeneutico, teoria della *Bildung* e riflessione costante su quella *humanitas* che fa uomo ogni uomo.

Da questo nucleo nasce, a mio parere, il complesso *iter* di indagine di Gennari: le sue analisi di “ambienti educativi” (le città, ad esempio), dell’arte come risorsa formativa in quanto dilata mente/io/cultura mettendo al centro la *forma* e la *fruizione*; dell’immagine in generale con la sua funzione catturante e proiettiva insieme. Ma da qui emergono anche la ripresa dell’interpretazione come categoria-chiave della teoria pedagogico-educativa (e tutta da affinare attraverso la semiosi e il richiamo alla sua regolatività) della *Bildung*. Come da qui si generano le riflessioni (storico-teoriche) sulla *Bildung* stessa, ripresa con vigore e finezza nella sua ricca fenomenologia epocale di modelli, come pure le teorie della “formazione umana” che dipana in modo acuto la complessa dialettica della *Bildung* e la riporta nel processo autoformativo di *ogni* soggetto responsabile e autenticato. E qui emerge proprio l’aspetto più complesso della ricerca di Gennari e il suo fare filosofia dell’educazione in modo critico e progettuale insieme. Lì la dialettica tra *Bildung*, *Habbildung* e *Umbildung* si contrassegna come centrale producendo un’idea di formazione sì legata al sé, ma prodotta attraverso un processo dialettico radicale, tra oggettivazione/deformazione/formazione, che sempre in atto e di cui ogni soggetto deve farsi protagonista vigile e critico.

Sì, la ricostruzione qui fatta del pensiero di Gennari è sommaria e molto, ma ne fissa la caratura filosofica, sia formale (dallo strutturalismo all’ermeneutica, a una “metafisica critica” del soggetto-persona) sia sostanziale (nella dialettica della formazione che proprio Gennari, qui da noi, ha scandito in modo più categorialmente chiaro e sensibile, anche rispetto al altre analisi sul tema). Così ci ha consegnato una filosofia dell’educazione e critica e ontologica al tempo stesso, capace di guidarci (per forma e contenuti) dentro la “semiosi” articolata delle educazioni e della loro comune finalità formativa.

Con Mattei, invece, è il “retroterra” storico-teorico della pedagogia attuale che viene ripreso e esposto e esaminato, scandendolo tra storicismo (critico: con Antoni), marxismo (critico: con Broccoli), esistenzialismo (critico: Garudy) e personalismo (critico: Manno) e fissandone, alla luce anche del magistero di Edda Ducci, il paradigma-chiave: l’*anthropos téléios*, sì caro a Bonhoeffer, ma che è anche l’orizzonte a cui guarda la pedagogia contemporanea, ripresa nel suo “punto di fuga” comune e più alto. Lì si delinea il valore della pedagogia che, lotta criticamente contro la “sfibrata paideia”, che si lega a un razionalismo critico interpretativo e aperto, che interpreta il presente educativo tra “abbondanza e privazione”, che reclama un “sapere pedagogico” di marca saggistica, proprio per sondare le frontiere molteplici dell’educazione e le loro “sorti” epocali e da lì rilanciare una riflessione teorica che ne fissi precisamente il compito finale e lo legittimi e ri-legittimi costantemente, esposto in modo luminoso proprio nel pensiero di Bonhoeffer.

Sì, tale ricostruzione del pensiero di Mattei è, ancora, sommaria e “di parte” (forse), ma alla fine veritiera, poiché ce ne dà un po’ il senso, la direzione di marcia, pur dentro un’attività di ricerca (e di guida alla ricerca) assai va-

riegata. Qui si può fissare l'*iter* di cammino, ma anche la *lectio* di una teoria e tutta da rimarcare: 1) per il suo stile saggistico che è un *imprinting* profondo della filosofia moderna dell'educazione; 2) per il legame all'*anthropos* e alla sua sorte epocale: e si veda il carteggio con Manno, pubblicato nel 2012; 3) per il gioco stretto che anima tale ricerca – che è anche un andirivieni tra storia e teoria: felicemente – tra problematizzazione e legittimazione del *theorein* pedagogico attuale; 4) per la fedeltà a un personalismo aperto, post-metafisico e dialettico-critico che, soprattutto nelle ultime ricerche di Mattei (e in quelle in corso, dedicate proprio al personalismo) viene rilanciato come baricentro del *philosophari* pedagogico.

Gennari e Mattei, collocandosi dentro l'alveo ampio della "pedagogia cattolica", pur oltrepassandone gli steccati tradizionali, ci offrono una riflessione *laica e problematica e dialettica* dell'educare/formare, che ci indica un *focus* e un compito costante per quel fare-pedagogia che deve – interpretativamente – illuminare e guidare il fare-educazione, mettendo al centro proprio la *formazione* e la formazione-umana-dell'-uomo (di ogni uomo).

3. Per l'uomo umano

E proprio la formazione umana di ogni uomo, che qui viene richiamata come obiettivo-massimo, risvegliandolo a questo compito singolarmente, ma saldandolo al dinamico sviluppo autogestito della propria *humanitas*, che proprio della *humanitas* in generale si fa interpretazione ed emblema. E su questo piano i due pedagogisti si incontrano. Con forza e decisione. Per entrambi è "l'uomo umano" di Heidegger che deve essere posto a matrice e traguardo del fare-educazione/formazione e del pensare-pedagogia. Ma è un uomo che si lega al soggetto e al processo di umanizzazione che in ciascuno è possibile e può esser reso attuale attraverso la cura, e la cura di sé in particolare. Allora in entrambi l'educazione si lega a una teoria dell'*anthropos* che ne fissa la crescita umana, lo sviluppo spirituale, l'uscita da sé (verso e attraverso la cultura) per far crescere in sé l'uomo potenziale, il tutto attraverso un processo dinamico, esteriore/interiore, di cui il soggetto-mente-coscienza è via via sempre più protagonista e protagonista attivo, autocentrato, che si dà forma e forma propria (o almeno così sarebbe bene che fosse: e per tutti). Infatti la *paideia* e la *Bildung* sono per entrambi le categorie-chiave della pedagogia, attorno alle quali si dispone l'avventura formativa del soggetto e lì si sviluppa in tutta la sua dialettica più autentica, aggirando criticamente le tentazioni funzionalistiche, professionalizzanti, conformatrici del fare-educazione e del pensare-pedagogia. Ciascuno poi, secondo il proprio gusto teoretico, sviluppa l'*iter* della formazione nel tempo attuale, evidenziandone deformazioni e possibili tensioni verso l'autenticazione di sé come darsi-forma e una forma il più possibile, oggi, dialetticamente aperta e costitutivamente strutturata e mobile al tempo stesso. Tale modello circola, ora più in forma saggistica ora in quella più sistematica, come *focus* dei due *iter* di ricerca, in modo preciso e incisivo insieme. Tale convergenza è teoricamente rilevante, poiché salda

la pedagogia a sue categorie-fondanti e le pone come strutturali e dinamiche, da tener ferme e da coltivare criticamente ancora oggi, ma è anche strategicamente rilevante nello stesso mondo cattolico della pedagogia italiana (e non solo) poiché in quello “schieramento” (che qui procede oltre ogni schierarsi) apre prospettive nuove, più “laiche” e più dialogiche, più rilette alla luce di esperienze teoretiche e pratiche (si pensi ai richiami di Gennari a Don Milani, a quelli di Mattei sull’esperienza dell’ANIMI) più fuori-degli-schemi e più anche socialmente dinamiche. Entrambi poi i due pedagogisti si collocano in quella prospettiva post-Concilio (Vaticano II) che è stata, sì, spesso esaltata nel mondo pedagogico cattolico, ma meno (assai meno) messa a matrice di una rifondazione di una pedagogia più laicamente aperta e ripensata oltre ogni spirito-di-appartenenza ideologica.

Due pedagogie parallele? Non proprio. Ma convergenti su alcuni nodi teoretici del *philosophari* educativo e su una fedeltà all’*anthropos* riletto come processo formativo dialetticamente orientato e posto al servizio di quel *téleios* che ne sigilla, sempre, l’orientamento e il traguardo.

Bibliografia

- G. Acone, *La paideia introvabile*, Brescia, La Scuola, 2004
 F. Cambi, L. Santelli (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, Utet, 2004
 G. Cives, *La filosofia dell’educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1978
 E. Ducci, *L’uomo umano*, Roma, Anicia, 2008
 E. Ducci (a cura di), *Preoccuparsi dell’educativo*, Roma, Anicia, 2002
 M. Gennari, *Pedagogia e semiotica*, Brescia, La Scuola, 1984
 M. Gennari, *Lo sguardo iconico*, Brescia, La Scuola, 1986
 M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma, Armando, 1988
 M. Gennari (a cura di), *La città educante*, Genova, Sagep, 1989
 M. Gennari, *Interpretare l’educazione*, Brescia, La Scuola, 1992
 M. Gennari, *L’educazione estetica*, Milano, Bompiani, 1994
 M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995
 M. Gennari, *Semantica delle città e educazione*, Venezia, Marsilio, 1995
 M. Gennari, *Filosofia della formazione dell’uomo*, Milano, Bompiani, 2005
 M. Gennari (a cura di), *L’apocalisse di don Milani*, Milano, Scheiwiller, 2008
 M. Gennari, *Leidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012
 M. Laeng, *Problemi di struttura della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1960
 M. Manno, *Lettere a Francesco*, Roma, Anicia, 2012
 M. Manno, *Poligonia*, Palermo, Edizioni della “Fondazione Vito Fazio-Allmayer”, 1998
 M. Manno, *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Palermo, Edizioni della “Fondazione Vito Fazio-Allmayer”, 2002
 F. Mattei, *Su una critica della ragione pedagogica. Studio su Angelo Broccoli*, Roma, Anicia, 1993
 F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Roma, Anicia, 1998

- F. Mattei, *La dimensione etica tra storicismo e giusnaturalismo. Studio su Carlo Antoni*, Roma, Anicia, 1999
- F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2009
- F. Mattei (a cura di), *Sul "personalismo critico" di Mario Manno*, Roma, Anicia, 2009
- F. Mattei, *Abbondanza e privazione. Avventure e disavventure dell'educazione*, Viterbo, EDU, 2010
- F. Mattei, *La formazione dell'ánthropos téleios. Parresia e responsabilità in D. Bonhoeffer*, Roma, Anicia, 2011
- F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2012

Scritture di infanzia e elaborazione del lutto

Franco Cambi

1. *Narratività dell'infanzia*

Sono sempre gli adulti a far parlare l'infanzia e, ancor più, a scriverla. Essa si definisce soltanto nell'interpretazione: quando, oltrepassata nel tempo vissuto, è richiamata in vita dalla e nella memoria, disposta in un ordine retrospettivo significante, organizzata secondo un senso a ritroso. L'infanzia interpretata – e solo così si costituisce come infanzia: come un'“età” specifica, come un vissuto unitario e organico, strutturato, orientato, compatto, costruito intorno a una storia, a una traiettoria, che ha inizio e fine, che può essere isolata nel contesto dell'esperienza del soggetto – include, così, la dimensione del lutto. Si parla di essa, da parte degli adulti, quando è finita, quando si è estinta come tale. Se ne parla inesorabilmente al passato, spesso al passato remoto. Verte su un io e su un mondo defunti. È nutrita di nostalgia, di rimpianto, di assenza. Viene investita da intense vibrazioni affettive, viene resuscitata in un altro luogo: in uno spazio interiore, in un territorio del tutto ideale, intimo, che vive di una vita umbratile, ma forte e tesa tra il sentimento e l'intelletto, sfumando dall'uno nell'altro.

Questa elaborazione della dimensione del lutto è significativamente presente proprio nelle scritture d'infanzia: da Sant'Agostino a Benjamin; ed è proprio l'alterità dell'infanzia che viene a distillarne la dimensione di morte: proprio l'alterità resta irrealizzata e costituisce – nella memoria – la perdita e il rimpianto; alterità come sogno, come liberazione, come avventura, ma anche come ribellione, come fuga, poi come felicità e, ancora, come perversione, come amoralismo, come anomia.

Nell'infanzia – in senso specifico – non ci siamo mai: né quando la viviamo, poiché non la possediamo come un'età dotata di senso e di significato (la avvertiamo come un tempo vissuto e basta, inquieto e inconsapevole), né quando la interpretiamo, in quanto l'abbiamo oltrepassata. Questa età così centrale (è la radice dell'io, di ogni io) si dispone su un crinale assai sottile e sfuggente: appare così evidente, oggettiva, ma in sé sfugge alla presa, reclama letture ambigue e sottili, esige approcci laterali a sfumati. Scriverla – o raccontarla: ma il racconto orale, se non viene a sua volta scritto, svanisce, si can-

cella, reclama altra interpretazione – è il vero modo di farla esistere, di darle spessore e continuità, senso e identità. È il vero modo di appropriarsene e di farla ri-vivere. Tutto ciò postula, appunto, l'elaborazione del lutto: una perdita e il suo risarcimento.

Vediamo ora come si dispongono in modo simmetrico elaborazione del lutto e scritture d'infanzia: costruiamo una tavola approssimativamente sinottica, per distillare poi il significato di questa simmetria: che è quello di assegnare alla costruzione dell'io una dimensione ermeneutica che lavora tra passato e presente, nell'intersezione mobile ma costitutiva (del pensiero, del significato, della scrittura anche: rievoca ciò che è assente, dà vita ai fantasmi, restituisce alla parola il suo potere sacrale e magico, di evocazione dell'evento e *nella* parola stessa) tra morte e vita, tra assenza e presenza.

2. *L'elaborazione del lutto: struttura e funzione*

L'esperienza della morte (della morte degli altri, ovviamente: la propria morte, anche quando viene preavvertita, conosciuta, preparata o seguita, non implica lutto, bensì malinconia, depressione, scatti vitali, spinte alla speranza, paura, orrore, etc., in sequenze non ordinate, spesso caotiche, spesso fortemente inquiete) segue una precisa scansione di tappe e momenti: dal distacco e dal dolore che la contrassegna, al ricordo-rimpianto-assenza, all'incorporazione di questa assenza con rielaborazione dell'immagine del defunto, alla sua cristallizzazione. Sono le tappe fenomenologiche della coscienza davanti alla morte; a qualsiasi morte che tocchi da vicino il soggetto (di genitori, sposo, figlio, amico), ma sono anche le dimensioni della cultura del lutto, così come sono individuate dagli antropologi. E sono le tappe fissate anche dalla psicoanalisi, nel suo scandaglio del profondo, di quella complessa cerniera tra conscio e inconscio.

Così nei riti descritti da De Martino nella società meridionale italiana si ritrovano i momenti dell'esteriorizzazione del dolore, con gesti, grida, etc., poi del rimpianto-assenza-ricordo (le veglie funebri, con i canti, le lodi del defunto, etc.: col rito funebre in senso stretto e il ruolo che in esso gioca il ricordo, la testimonianza, la rievocazione) e della collocazione del defunto nell'immaginario del gruppo, a diverso titolo, secondo un ordine di precedenza nel ricordo diverso da soggetto a soggetto, a seconda poi della vicinanza o meno al defunto, infine quello della codificazione e cristallizzazione dell'immagine, assegnata al gruppo dei Penati (per così dire) e resa sostanzialmente definitiva, collocata nell'esperienza del soggetto e/o del gruppo, ormai resa inoffensiva, non più scandalosa, inquietante, minacciosa per il suo rappresentare la morte: ormai vive in uno spazio di immaginario oltre e contro la morte. Ormai è la Buona Ombra che assiste, che protegge, che tutela.

Anche Freud in *Lutto e malinconia* fissa – press'a poco – le stesse tappe, anche se le include nell'analisi degli stati di depressione psicotica. Anche per l'uomo normale, però, Freud ricorda che “Si vis vitam; para mortem. Se vuoi poter sopportare la vita, disponiti ad accettare la morte” e non censurando-

ne l'immagine e il discorso, ma incorporandolo nell'io, nutrendosi di esso, assegnandogli un volto e un ruolo nel proprio paesaggio interiore. Sono pagine scritte nel '15, in piena guerra europea e risentono di quelle angosce, ma guardano in realtà più lontano: a sondare il disagio della civiltà e il profilo antropologico che esso alimenta, indicando terapie che agiscono in profondità e oltre i confini del presente. Il lutto è un po' questa terapia, che si attiva intorno all'inconscio e vi restaura la cittadinanza dei fantasmi di morte.

La morte come perdita – degli altri, ma anche di sé, in quanto anche gli altri fanno parte del nostro io/sé – attiva un processo che è *eminentemente* ermeneutico, che si costruisce intorno all'interpretazione, alla connessione dal particolare al generale, dall'evento al contesto, alla totalità, attraverso un "andirivieni", di connessione-problematizzazione, di sutura e separazione: in un lavoro tendenzialmente infinito. L'evento cruciale – e ferale – della morte costruisce un testo, sul quale si *deve* esercitare una intricata e inquieta semiosi, che – purtuttavia – deve approdare (come accade ad ogni ermeneusi) a un traguardo, ad una soluzione. La morte attiva un testo che si modella sull'interpretazione, anzi si fa solo attraverso di essa. La simmetria tra lutto e scrittura appare qui ancora più profonda: anche il lutto è un testo, si attiva come una scrittura: come se lo fosse. Ma la simmetria tra lutto e scrittura vige anche in modo reversibile: dalla scrittura al lutto. Scrivere implica sempre distacco-ricordo-rielaborazione nell'immaginario, fissa una cristallizzazione "in forma". La parola, dice Foucault in *Il linguaggio all'infinito*, è imparentata con la morte: si scrive "per non morire" e la scrittura opera il raddoppiamento, crea "uno spazio virtuale" che è il "labirinto invisibile della ripetizione", elabora "uno specchio". Ma in tal modo la parola è condannata anche al parlare ininterrotto, alla sua istituzionalizzazione, a dar vita allo spazio letterario come *luogo* del suo esercizio. Se "bisogna parlare ininterrottamente", si deve farlo in uno spazio istituzionalizzato, che sia il luogo delegato alla costruzione del doppio degli eventi, trascritti nel loro significato. E nell'elaborazione letteraria lo scrivere l'infanzia diviene un evento emblematico: in quanto significa il costituirsi di un doppio, attraverso il lutto e la sua elaborazione, dando radici all'io e costituendo la radice stessa della scrittura. Si scrive per narrarsi, forse comunque e sempre. E ci si narra a partire dall'infanzia, sfidando col linguaggio il pre-linguistico, ciò che resiste al linguaggio, poiché sta prima e gli sfugge. La funzione del lutto è costitutiva nel soggetto (e nei gruppi umani), svolge un ruolo fondamentale rispetto all'immaginario e al linguaggio, si sedimenta come nucleo portante della scrittura: ne costituisce proprio, forse, la radice e il senso.

3. *Le scritture d'infanzia e il lutto*

Si pensi a S. Agostino e alle sue *Confessioni*: siamo davanti a una delle prime scritture d'infanzia, siamo davanti a un modello che opererà a lungo nella cultura occidentale, fino a Rousseau almeno. È un modello che recupera anche il paradigma classico, plutarco, rivolto a inglobare l'infanzia nella carriera e

nell'identità dell'adulto, rendendola carica di segnali, ma che vi aggiunge poi l'ottica cristiana, col suo pessimismo paolino e il senso del peccato, che segna l'anima già nelle anomie dell'infanzia. Scrivere l'infanzia è coglierla nella sua distanza dall'età adulta, respingendola nel mondo pre-morale, abbassandola a età animale, ma anche valorizzandola come momento che palesa il travaglio dell'anima e la sua lotta tra bene e male. S. Agostino scrive l'infanzia guardandola dalle vette della vita morale e dalla sua soluzione in termini religiosi: l'infanzia è dominata e travolta, cancellata nella nuova vita spirituale, anche se resta come tappa e segnale di un processo intensamente dinamico e di una necessaria palingenesi. Si scrive l'infanzia oltrepassandola, ma confermandola come momento basilare di uno sviluppo.

In forma laicizzata il modello agostiniano è presente anche in Rousseau, che rievoca la propria infanzia/adolescenza marcandone gli aspetti di disordine, di amoralismo, di perversione anche e decretandone la "morte" necessaria: che per Jean Jacques avverrà nella calma de Les Charmettes, accanto a "maman" e nell'inquieta ricerca di un equilibrio spirituale oltre che di un posto nel mondo. Nelle *Confessioni* l'infanzia si presenta come struttura profonda dell'io, matrice di atteggiamenti, disposizioni, abitudini che lo definiscono, ma anche come un'età pre-morale, anteriore alla storia dell'individuo, da superare e di fatto presto superata, anche se nell'*Emilio* apparirà l'altra faccia di questa età: quella dell'alterità antropologica, dell'età genuinamente morale, ma si tratterà di un'infanzia ideale, de-storicizzata, sottratta alla giurisdizione delle pratiche sociali e riportata nei pressi della natura. In Rousseau sono presenti i due modi contemporanei di scrivere l'infanzia: come *mito* e come *storia*, tracciando di essa o il perimetro ideale, deontologico-utopico, o il vissuto reale, fatto di aporie, contraddizioni, miserie, scandali morali e tutto irretito nella storia sociale. Anche la scrittura si differenzia: è ispirata ora alla prassi platonica, al riconoscimento della sua dimensione di sfida ideale, alla compostezza di un ritratto a-temporale e a-storico, ora, invece, all'inquietudine agostiniana, al giudizio aspro e senza appello rispetto alla sua immersione nel male. Anzi Rousseau – modernissimo in questo – prospetta nei *Dialoghi* anche il faccia a faccia, l'intersezione e la tensione tra le due infanzie, giocando insieme il ruolo di imputato e di giudice, e ricordandoci così che intorno all'infanzia, in particolare alla nostra infanzia, il discorso resta (e deve restare) autenticamente duplice e ambiguo, per cogliere lo *status* inquieto che questa età occupa nella coscienza dei moderni.

Dopo – col Romanticismo, col Decadentismo, con la cultura della *Krisis* – rispetto al distacco/ricordo tipico del mondo cristiano, rispetto alle inquietudini rousseauiane, emerge una nuova scrittura d'infanzia, che lavora secondo un paradigma ermeneutico e guarda all'alterità/utopia dell'infanzia in senso sempre più forte, fino a Freud e ai suoi eredi, in psicoanalisi e nella filosofia antropologica. L'infanzia si pone sempre più al centro, ma come età complessa/ambigua/contraddittoria e purtuttavia carica di attese, di ulteriorità, di utopia. Non solo: l'infanzia si incorpora sempre più in *tutta* la vita adulta, si carica di un ruolo-cerniera (di fondamento-struttura) e vi agisce come mito,

cristallizzando modelli e profili. In Proust e in Benjamin noi vediamo all'opera questa nuova scrittura d'infanzia. In Proust è il luogo da cui dipartono i significati, oltre che i ricordi: è il punto in cui le intermittenze del cuore aprono varchi per comprendere il senso del vissuto; è un'età preziosa per realizzare il "tempo ritrovato", anzi senza la quale la scrittura del tempo perduto e il suo ri-ordinamento in un tracciato di senso sarebbe impossibile. L'infanzia è la chiave-di-volta del tempo vissuto e quindi lo è anche del tempo ritrovato, che è quello della memoria, ma resa organica dalla scrittura. L'infanzia è la leva e l'origine di quel viaggio di secondo grado dentro la vita, soprattutto la propria. Essa vive, così, come ricordo, come incorporata in altre esperienze (dalla *madeleine* alle pietre di Venezia), come cristallizzata in altre forme. Il procedimento è chiaro: ha profonde attinenze, per scansione, per funzione, all'elaborazione del lutto. Anzi, incorpora questa disposizione come elemento costitutivo del suo processo ermeneutico. Anche per Benjamin vale, press'a poco, lo stesso: anche *Infanzia berlinese*, sia pure sotto la spinta di un'ottica materialistico-storica e non bergsoniana, assume rispetto all'infanzia e alla sua scrittura atteggiamenti già presenti in Proust: atteggiamenti ermeneutici che incorporano dimensioni di lutto. Il quadro è chiaro: nella cultura occidentale l'infanzia scritta dagli adulti è traccia, e traccia di un senso, incorporata in un processo che la sopravanza e, in sostanza, la nega, ma così facendo si assimila sempre di più la riappropriazione (che è sempre scrittura) dell'infanzia all'elaborazione del lutto, a tutto il suo travaglio simbolico e alla sua funzione ermeneutica.

Perché ciò accade? Per la riconosciuta centralità dell'infanzia, ma anche per il ruolo sempre più inquietante che viene a giocare, ruolo duplice (di condizionamento e di liberazione, di conformazione e di utopia, di prigione e di sogno) che deve essere posseduto in questo sottile andirivieni tra i due versanti. E forse solo la scrittura (o i suoi antecedenti o surrogati: la introspezione, il monologo interiore, la conversazione intima, etc.) permette di oscillare tra quei due fronti, senza perderli entrambi.

4. *La vocazione ermeneutica della scrittura d'infanzia*

La scrittura d'infanzia, proprio attraverso il riconoscimento del suo rapporto assai stretto con l'elaborazione del lutto, si delinea come un lavoro interpretativo, che si costituisce intorno o attraverso l'interpretazione. L'infanzia come età separata, come simbolo, come classe di eventi unitari, come traiettoria vissuta significativa, come mito, etc. esiste *solo* attraverso la ricostruzione che di essa compie la coscienza adulta, fissandolo nei suoi caratteri e assegnandole una identità, una tipologia di segni, uno *status*. L'infanzia c'è in quanto viene interpretata e l'interpretazione si fissa in una scrittura. Incorporando in questo processo un'ottica di distacco-rimpianto ma anche di incorporazione e di rivivere che è simmetrica (anzi identica) a quella che si compie nel lutto. Tutto ciò ci indica due risultati, da fissare e da svolgere: che l'infanzia ha uno *status* ermeneutico e che le scritture d'infanzia incorporano la dimen-

sione del lutto, rilevando il grande trauma da cui si origina l'età adulta e la sua coscienza infelice: trauma necessario, anzi indispensabile (per divenire adulti) ma non per questo meno trauma. Quando al primo aspetto, possiamo ben rilevare che l'infanzia si definisce nel suo orizzonte culturale come identificabile attraverso l'assenza e il recupero di tracce, lavoro compiuto da un soggetto che è separato da quel, pur suo, passato e che lo riattiva nel proprio presente, riconoscendone l'alterità, la differenza e la distanza. L'operazione è schiettamente ermeneutica e sottolinea la precarietà e l'evanescenza di quella nozione d'infanzia che maneggiamo con tanta semplicità, ma che riposa su un processo interpretativo problematico e precario, costantemente aperto. Questo richiamo all'ermeneutica significa che ogni tematizzazione dell'infanzia appartiene alla cultura e alla sua storia, è mediato dal linguaggio e dai codici linguistici e quindi implica un lavoro "letterario". Con ciò si chiude a ogni volontà di definizione dell'infanzia a partire dal solo bio-psico-sociologico inteso in senso universale e invariante, reclamando invece un'identità storica e "in situazione" per l'infanzia.

Quanto al secondo aspetto, trasporta la dimensione ermeneutica nella elaborazione della infanzia, a partire dalla narrazione, che è poi sempre la base della teorizzazione in un universo regolato dall'ermeneutica: se l'infanzia è interpretazione, essa si solidifica in quanto viene narrata, ma la narrazione-scrittura deve essere conscia della sua dimensione ermeneutica e lo è tanto più se coglie il proprio centro nell'elaborazione del lutto, che è prassi eminentemente ermeneutica. Ma non è tutto: in questa dimensione di lutto emerge anche, in modo netto, la differenza dell'infanzia e l'infanzia come differenza: il suo essere *oltre* rispetto al qui e ora dell'adulto e il suo occupare una regione intima, ma basilica della stessa coscienza adulta. Ovvero il suo bisogno di sogno, di felicità, di utopia. E, ancora una volta, è proprio l'incrocio col lutto, con la perdita e l'annullamento, con lo sprofondamento nel non essere che attiva questo recupero, questa idealizzazione, la quale è stata così centrale e significativa nella cultura moderna, ne ha nutrito attese e proiezioni, ne ha interpretato il bisogno di radicalizzazione, di alterità e di ricomposizione.

La scrittura d'infanzia ci invia questo duplice messaggio: l'infanzia è interpretazione e l'interpretazione si gioca intorno al lutto; e il messaggio duplice è un potente *memento* sia per affrontare la teorizzazione dell'infanzia (reclamando un approdo dialettico e ermeneutico insieme: che allacci in uno il pluralismo dell'infanzia e della sua storia e che si giochi sull'interpretazione, sul nesso presente-passato, sullo studio delle tracce, etc.) sia per comprenderne la complessa storia (plurale e aperta: da ripercorrere continuamente, affidandosi prima di tutto alla narrazione-scrittura).

Bibliografia

- G. Agamben, *Infanzia e storia*, Torino, Einaudi, 1978.
 S. Agostino, *Confessioni*, Milano, Rizzoli, 1958.
 W. Benjamin, *Infanzia berlinese*, Torino, Einaudi, 1973.

- E. Becchi (a cura di), *Metafore d'infanzia*, "aut-aut", I, 1982.
- E. De Martino, *Morte e pianto rituale*, Torino, Boringhieri, 1977.
- M. Foucault, *Scritti letterari*, Milano, Feltrinelli, 1971.
- S. Freud, *Lutto e malinconia*, in *Opere*, Torino, Boringhieri.
- W. Floch, *Immagini della morte nella società moderna*, Torino, Einaudi, 1973.
- M. Ferraris, *Storia dell'ermeneutica*, Milano, Bompiani, 1988.
- R. Kuhn, *Corruption in Paradise, The Child in Western Literature*, London, Brown University Press, 1982.
- M. Proust, *Alla ricerca del tempo perduto*, I e VII, Torino, Einaudi, 1949-56.
- J.-J. Rousseau, *Confessioni*, Milano, Rizzoli, 1956.
- J.-J. Rousseau, *Emilio*, Firenze, Sansoni, 1923.
- M. Vovelle, *La morte e l'Occidente*, Bari, Laterza, 1986.

Andata e ritorno: l'educazione e la cultura nelle politiche locali e regionali in Italia

Pietro Causarano

Prima dei “nuovi mecenati”

Chiunque, oggi, si avvicini all'analisi delle politiche educative e culturali nel nostro paese, necessariamente è costretto a confrontarsi anche con la dimensione locale e regionale di esse¹. Un fenomeno tanto evidente dopo gli anni '70 che qualcuno ha parlato di “nuovi mecenati” già alla metà del decennio successivo². Ma non sempre è stato così nell'Italia repubblicana, sia sul versante dell'educazione e della formazione sia su quello della cultura.

Roberto Ruffilli, in uno studio del 1962 in cui, fra i primi, si occupava di istituzioni culturali, di fatto era costretto a gettare uno sguardo d'insieme fortemente condizionato dalla prospettiva nazionale e centralistica derivante da una tradizione d'élite in materia e dai modelli amministrativi sedimentatisi nei decenni precedenti la repubblica³. Questo non vuol dire che egli non fosse consapevole dell'esistenza di enti e istituti minori innervati nella tradizione

¹ In questa sede si dà un'accezione estensiva di politiche culturali ed educative locali. Non solo quindi, com'è ovvio, gli interventi diretti e indiretti nel campo scolastico e dell'istruzione (comprese mense e trasporti e la formazione professionale e l'educazione degli adulti) e in favore di istituzioni culturali locali in senso stretto; ma anche tutto quel campo di azione sociale e culturale su cui si impegna indirettamente o direttamente l'amministrazione locale, come il sostegno al tessuto associativo privato e in generale alle attività legate al consumo di tempo libero e alla promozione sociale di attività culturali e formative (alla sociabilità locale, insomma), all'attività assistenziale e ai servizi socio-educativi, tanto più sei poi sedimentatisi nel cosiddetto “terzo settore” *no profit* del volontariato e della cooperazione (dagli asili nido ai centri estivi ed alle ludoteche, dalle politiche per l'infanzia e la maternità ai consultori e al sostegno psico-pedagogico, ecc.).

² F. Rositi, *Gli enti locali e la cultura: un caso di risposta politica ai mutamenti socioculturali*, in *Politica locale e politiche pubbliche*, a cura di G. Martinotti, Milano, Angeli, 1985, pp. 206-216. In generale, G. Bechelloni, *Politica culturale e regioni*, Milano, Comunità, 1972, e C. Bodo, *Rapporto sulla politica culturale delle regioni*, Milano, Giuffrè, 1982.

³ R. Ruffilli, *Le istituzioni culturali dell'Italia repubblicana* (1962), in Id., *Istituzioni società Stato*, a cura di G. Nobili Schiera, Bologna, il Mulino, 1989, vol. I, pp. 21-90. In generale, A. Ragusa, *Alle origini dello Stato contemporaneo*, Milano, Angeli, 2011.

locale e finanche localistica delle “piccole patrie” risorgimentali e folkloriche, oltre che nell’esperienza corporativa del ventennio, alla cui diffusione il fascismo – con i suoi orientamenti da “Stato educatore” nella gestione del tempo libero e dei giovani – aveva non poco contribuito⁴. Ma indubbiamente, di fronte ad essi, era assai difficile ricostruire nel dopoguerra un quadro unitario e sistemico delle politiche culturali, se non attraverso il filtro del loro profilo nazionale e della loro problematica de-fascistizzazione rispetto alla funzionalità nell’organizzazione del consenso che avevano rivestito in precedenza⁵.

D’altro canto, molte delle stesse grandi associazioni culturali e del tempo libero nate dalla politica di massa democratica del secondo dopoguerra, si muovevano su altri terreni, certamente diffusi sul territorio ma pure coordinati centralmente per scelta ed anche per necessità. A differenza dei successivi anni ‘70, allora prevaleva ancora un “conflitto fra culture” esterno agli apparati istituzionali della promozione culturale, i quali – dovendo confrontarsi poco con la dimensione associativa – riproducevano spesso solo la tradizione d’élite o i grandi schemi inclusivi e esclusivi del conflitto politico nella Guerra fredda⁶.

A proposito degli enti locali, poi, un Ruffilli sconsolato affermava:

[...] per quanto riguarda in particolare i Comuni e le Province, nulla è stato innovato, rispetto a quanto disposto dalla legge comunale e provinciale del ‘34, che prevedeva soltanto una divisione di spese tra lo Stato e le comunità locali, senza dar poi a queste la possibilità di porre in essere una politica culturale conforme alle loro peculiari esigenze⁷.

⁴ S. Cavazza, *Piccole patrie*, Bologna, il Mulino, 2003; in generale, G. Turi, *Lo Stato educatore*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

⁵ F. Rositi, *Informazione e complessità sociale*, Bari, De Donato, 1981, pp. 108-110. Non a caso Ruffilli, fra il 1950 e il 1956, rileva ancora una contrazione degli enti culturali e delle accademie locali (-28%), passati dall’essere un terzo del totale ad un quinto, a fronte di una evidente crescita di quelle nazionali (+26%) e di quelle regionali (+32%). La crescita globale di istituzioni culturali e accademie nello stesso periodo in Italia è pari al +10% (R. Ruffilli, *Le istituzioni culturali* cit., pp. 74-75). Questo è coerente con la politica perseguita più in generale in quel periodo attraverso la proliferazione di enti a competenza nazionale o il semplice decentramento burocratico; R. Segatori, *I sindaci*, Roma, Donzelli, 2003, pp. 34-35.

⁶ F. Rositi, *Informazione e complessità sociale* cit., p. 110. In generale, cfr. S. Pivato, *Strumenti dell’egemonia cattolica*, in *Fare gli italiani*, a cura di S. Soldani, G. Turi, Bologna, il Mulino, 1993, vol. II, pp. 361-388; P. Dal Toso, *L’associazionismo giovanile in Italia*, Torino, Sei, 1995; S. Gundle, *I comunisti italiani tra Hollywood e Mosca*, Firenze, Giunti, 1995; V. Santangelo, *Le muse del popolo*, Milano, Angeli, 2007.

⁷ R. Ruffilli, *Le istituzioni culturali* cit., p. 70. Fa riferimento in particolare agli artt. 91, 144 (spese obbligatorie) e 314 (spese facoltative) del Testo unico comunale e provinciale del 1934. Questa distinzione è fondata del nostro ordinamento locale post-unitario (fin dal 1859-1865) e su di essa – in particolare riguardo alle spese obbligatorie – passa una delle linee di definizione indiretta per funzioni e competenze di comuni e province, almeno fino all’abolizione nel 1978; alle spese facoltative spetta invece il compito residuale di garantire la flessibilità e l’apertura rispetto all’assunzione di nuove competenze in rapporto ai bisogni emergenti: e quindi esse sono particolarmente oggetto dei controlli politico-amministrativi e finanziari esercitati dal sistema prefettizio fino al 1970; P. Causarano, *Enti locali e finanza*

A maggior ragione, vista la continuità di ordinamenti con il fascismo, questo valeva pure per il sistema formativo e scolastico⁸. Il comune (come la provincia), prima dell'avvento delle regioni ordinarie nel 1970, svolge così in misura assai marginale una funzione propria di carattere culturale in senso lato nell'Italia repubblicana e, ricorda Ruffilli, l'unica delega in materia ad una regione a statuto speciale aveva riguardato soltanto la Val d'Aosta nel 1946, prima ancora della sua istituzione⁹.

In altri termini, la complessa articolazione di soggetti attivamente coinvolti nel campo culturale, scientifico, artistico ed ambientale (assai meno sul piano strettamente educativo, come vedremo), che si intravede dietro la trama costituzionale del 1948 in favore di un decentramento delle politiche anche a garanzia del pluralismo democratico¹⁰, nella concreta esperienza di governo e di elaborazione dei primi anni del secondo dopoguerra vede venir meno proprio i virtuali protagonisti di questo spostamento d'asse istituzionale dal centro alla periferia, condizionando gli sviluppi successivi fino alla regionalizzazione degli anni '70¹¹. Questo dipende in larga misura dalla continuità dell'ordinamento amministrativo nel campo scolastico, delle politiche culturali e del governo locale, un modello centralistico (o al massimo negoziabile e talvolta negoziato), per molti versi ottocentesco, che transita nell'Italia repubblicana e condiziona l'idea stessa di Stato sociale che sta dietro la costituzione del 1948 e quindi le componenti che fanno riferimento alla formazione e alle forme dello scambio culturale¹².

L'eredità del fascismo: una periferia culturalmente periferica

In assenza delle regioni ordinarie, nel secondo dopoguerra – in base ad una tradizione amministrativa ormai consolidata all'interno del processo di

pubblica in Italia: i limiti del sistema delle autonomie, in *Enti locali, società civile e famiglia nell'educazione in Toscana*, a cura di P. Ginsborg, D. Ragazzini, G. Tassinari, Firenze, Regione Toscana-Grt, 1996, pp. 18-42.

⁸ Mi permetto di rinviare a P. Causarano, *Un progetto non sempre condiviso: la scuola dell'Italia unita*, in «Zapruder», 2012, n. 27, pp. 8-25.

⁹ Fabio Rugge segnala inoltre come solo dopo il 1974, con la nascita del Ministero dei beni culturali e ambientali, a quello della pubblica istruzione fossero stati infine tolti oneri e competenze impropri che assommava fin dal secolo precedente in campo archivistico e bibliotecario, svincolando le politiche di settore in maniera da permettere un aggancio con il contemporaneo decentramento regionale; F. Rugge, *Il disegno amministrativo: evoluzioni e persistenze*, in *Storia dell'Italia repubblicana*, a cura di F. Barbagallo, Torino, Einaudi, 1995, vol. II, tomo 2, pp. 287-288.

¹⁰ L. Ambrosoli, *La scuola alla Costituente*, Brescia, Paideia, 1987; E.A. Imparato, *Identità culturale e territorio fra Costituzione e politiche regionali*, Milano, Giuffrè, 2010.

¹¹ C. Bodo, *Rapporto sulla politica culturale delle regioni cit.*, pp. 25-34.

¹² Di "autonomia contrattata" ha parlato Raffaele Romanelli in *Centralismo e autonomie*, in *Storia dello Stato italiano dall'Unità a oggi*, a cura di Id., Roma, Donzelli, 1995, pp. 140-143.

statalizzazione dell'istruzione elementare fra 1911 e 1933 – il comune e la provincia certamente mantengono ancora competenze in materia scolastica, benché residuali, in particolare dal punto di vista edilizio, gestionale e logistico¹³; come ricordato da Ruffilli, fra le spese obbligatorie permangono quelle inerenti gli archivi storici amministrativi e le biblioteche scolastiche, ma non quelle per le biblioteche o musei locali o altre istituzioni conservative dei beni culturali¹⁴; inoltre il municipio ha l'opportunità eventualmente di affiancare e coadiuvare interventi filantropici a carattere custodialistico per la prima infanzia o in genere di tipo assistenziale e igienico-sanitario (asili nido, scuole materne, patronati di vario genere, refezioni scolastiche, colonie estive, trasferimenti alle famiglie, ecc.), che svolgono una funzione culturale in senso lato nella misura in cui contribuiscano alla socializzazione oppure sostengano l'alfabetizzazione attraverso enti e organismi sopravvissuti poi fino agli anni '70 inoltrati¹⁵.

Tuttavia il carattere residuale di queste competenze educative e culturali locali e la loro forte curvatura assistenziale condizionano qualsiasi velleità di intervento attivo e preventivo, costringendole all'interno di una logica passiva non solo eteronoma ma prevalentemente riparatoria e risarcitoria e non propedeutica ad un'effettiva e attiva crescita civile, sociale e culturale, oltretutto in un confronto perenne e spesso perdente con l'azione privata, prevalentemente di tipo confessionale, e la presenza filantropica largamente ramificate fin dal secolo precedente¹⁶.

Dopo la riforma generale del governo locale fascista, nel 1934, travasata nella repubblica democratica come ordinamento provvisorio in attesa della regionalizzazione¹⁷, il comune abbina così due elementi caratterizzanti pre-

¹³ R. Bardelli, *Enti locali ed edilizia scolastica*, Pistoia, Tellini, 1975, e G.F. Ferrari, *Stato ed enti locali nella politica scolastica*, Milano, Cedam, 1979. La generalità del governo locale europeo è spesso assai più direttamente coinvolto che in Italia nell'istruzione e non solo nei servizi logistici; L. Bobbio, *I governi locali nelle democrazie contemporanee*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp. 196-197.

¹⁴ La biblioteca comunale, poco diffusa fino agli anni '60, è sostanzialmente presente solo nei principali capoluoghi e si definisce come struttura di conservazione e di "storia patria" più che come *public library* o centro culturale quale comincerà ad essere realmente solo dopo la regionalizzazione; P. Traniello, *Biblioteche e regioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, ma anche Id., *Storia delle biblioteche in Italia*, Bologna, il Mulino, 2002.

¹⁵ Sull'Opera nazionale maternità e infanzia (Onmi), cfr. *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea*, a cura di M. Minesso, Bologna, il Mulino, 2007. Sul patronato scolastico, cfr. A. Angelini, A. Grisafi, *L'amministrazione dei patronati scolastici e dei consorzi provinciali*, Bologna, Minerva, 1961. In generale, cfr. G. Cives, *Scuola integrata e servizio scolastico*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

¹⁶ M.G. Boeri, *Scuola, cultura, educazione e assistenza nelle competenze del Comune*, in *Enti locali, società civile e famiglia* cit., pp. 43-60. In generale, si guardi anche P. Aimo, *Politiche sociali per l'infanzia ed enti locali tra Ottocento e Novecento*, in *Welfare e minori*, a cura di M. Minesso, Milano, Angeli, 2011, pp. 123-146.

¹⁷ C.M. Iaccarino, *Comune (diritto vigente)*, in *Enciclopedia del diritto*, Milano, Giuffrè, 1961, vol. VIII, pp. 178-207.

valenti: l'essere ente economico nella gestione di alcune funzioni collettive, come rivendicato già in età giolittiana di fronte alla trasformazione industriale e all'urbanizzazione¹⁸, accanto ad un preciso profilo di ente prevalentemente assistenziale sul piano sociale sia per i servizi erogati sia per le risorse impiegate, sviluppando in questa direzione quanto era stato adombrato fin dalle riforme crispine e poi dall'evoluzione delle politiche locali a cavallo della Grande guerra¹⁹. A tutto detrimento, però, di un profilo culturale che invece proprio in età giolittiana aveva cominciato ad emergere e poi ad affermarsi in quanto qualificante, anch'esso, l'azione municipale in relazione con un tessuto politico e associativo in crescita e assai vivace per quanto geograficamente differenziato²⁰.

Come ha mostrato Ettore Rotelli in una ricerca da lui coordinata alla fine degli anni '70 e pubblicata nel 1981²¹, le conseguenze della centralizzazione fascista si trascinano anche nell'immediato secondo dopoguerra dove le politiche sociali e culturali locali vengono particolarmente depresse e soggette a restrizioni, segnatamente quelle dedicate all'istruzione e all'edilizia scolastica una volta finita la fase acuta della ricostruzione post-bellica²². I pochi studi che indagano con un approccio di lunga durata la spesa pubblica nell'istruzione, distribuita per livelli di governo, confermano l'accentuazione dell'orientamento centralista negli anni '20-'30 e la sua pesante e fallimentare eredità per l'Italia repubblicana fino ai governi di Centro-sinistra e alla scuola media unica del 1962²³.

¹⁸ G. Sapelli, *Comunità e mercato*, Bologna, il Mulino, 1986, pp. 168-169.

¹⁹ Si pensi all'Ente comunale di assistenza (Eca), istituito nel 1937 al posto della vecchia Congregazione di carità introdotta nel 1862 e sopravvissuto di fatto fino alla fine degli anni '70 come le Istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza (Ipab) previste fin dalle riforme crispine. In generale, *Le riforme crispine*, «Archivio Isap», voll. III e IV, 1990; F. Amoretti, *Le politiche sociali in età giolittiana*, in «Stato e Mercato», 1989, n. 27, pp. 409-443; E. Bartocci, *Le politiche sociali nell'Italia liberale (1861-1919)*, Roma, Donzelli, 1999.

²⁰ P. Frascani, *Finanza locale e sviluppo economico: appunti sulla dinamica della spesa pubblica in età liberale*, in «Storia urbana», 1981, n. 14, pp. 183-212. In generale, R.D. Putnam et al., *La tradizione civica delle regioni italiane*, Milano, Mondadori, 1993.

²¹ *Tendenze di amministrazione locale nel dopoguerra*, a cura di E. Rotelli, Bologna, il Mulino, 1981.

²² Fino al 1948-'49 – incidentalmente gli anni in cui finisce la solidarietà antifascista e inizia la Guerra fredda – le spese comunali ordinarie in pubblica istruzione crescono, sia a livello generale, sia nello specifico di alcuni casi di studio, per poi declinare vistosamente all'inizio degli anni '50; cfr. A.M. Verna, *La pubblica istruzione nei comuni di Torino e di Trento*, ivi, in particolare, pp. 490-493, 498-500.

²³ E. Luzzatti, *Introduzione allo studio delle spese pubbliche in istruzione in Italia (1862-1965)*, in «Annali della Fondazione Einaudi», vol. IV (1970), pp. 75-159. I comuni, che poco prima della Grande guerra ormai spendevano più del 23% del loro bilancio in pubblica istruzione ed ancora per tutti gli anni '20 attorno al 15%, negli anni '30 crollano e nell'immediato secondo dopoguerra, seppure in leggero recupero, non arrivano neppure al 5%. I comuni supereranno di nuovo il 10 % solo negli anni '60. Lo Stato, che invece spendeva attorno al 6% del proprio bilancio corrente in pubblica istruzione ancora negli anni '20, alla fine degli anni '30 (cioè alla vigilia della guerra) crolla a meno del 4%, ma nel dopoguerra repubblicano arriva al 10%

Solo con gli anni '60, per comuni e province, si torna a percentuali paragonabili a quelle dell'età giolittiana o del primo dopoguerra, accanto ad un impegno nuovo e crescente dello Stato centrale nell'istruzione legato all'esperienza dei governi di Centro-sinistra, alla programmazione economica e sociale e ai piani di edilizia scolastica complementari alla riforma della scuola media unica del 1962²⁴. Un impegno che invece non sembra caratterizzare lo Stato nel regime fascista, vista la piccola variazione positiva della percentuale legata alle sue spese in pubblica istruzione in rapporto al Pil fra anni '20 e '30, malgrado l'avvenuta definitiva statalizzazione dell'istruzione elementare²⁵.

Se ancora nel 1951 le spese sociali costituivano un terzo della spesa corrente totale dei comuni italiani e quelle in pubblica istruzione solo l'8%, nel 1965 – restando invariata sul 30% la spesa sociale – quella in pubblica istruzione è invece ormai salita al 14%²⁶. La cesura della graduale statalizzazione dell'istruzione primaria nei piccoli comuni dal 1911 e poi della sua definitiva avocazione anche nei principali centri urbani dal 1933, è dunque ben chiara ed essa trascina con sé tutte le spese culturali in genere fino al secondo dopoguerra inoltrato²⁷.

Una finestra aperta destinata a chiudersi: l'età giolittiana

In età giolittiana, invece, la dimensione locale aveva maggiore spazio e il comune si era conquistato allora un ruolo – almeno in alcune aree del paese al centro-nord e per quanto facoltativo – di soggetto protagonista: nelle politiche di alfabetizzazione e in genere nella promozione e nel sostegno alla cultura popolare diffusa grazie anche – ma non solo – al circuito municipale dell'as-

per superare poi il 16% solo con il Centro-sinistra. In generale, G. Crainz, *Il paese mancato*, Roma, Donzelli, 2003, pp. 77-83.

²⁴ Fa parte di un impegno complessivo crescente dell'azione comunale in Italia che, fra 1963 e 1973, raddoppia la spesa comunale totale pro-capite; G. Maltinti, A. Petretto, *I differenziali nella spesa pubblica locale in Toscana*, Firenze, Irpet, 1981, p. 5. In generale, M. Baldacci, F. Cambi, M. Degl'Innocenti, C.G. Lacaïta, *Il Centro-sinistra e la riforma della scuola media (1962)*, Manduria, Lacaïta, 2004.

²⁵ Il dato significativo sta nel fatto che la limitata crescita della spesa pubblica in istruzione in proporzione al Pil durante il fascismo, in particolare quella statale (in media sempre sotto il 2%), non è coerente con la accentuata crescita della spesa pubblica complessiva rispetto al Pil, che fra il 1913 e il 1938 passa dal 17% al 30% (percentuale confermata e in crescita dopo la guerra fino agli anni '60), portando l'Italia al livello dei grandi paesi europei industriali. Si tratta di un *gap* relativo che il paese si è portato dietro fino ad oggi, anche se con il Centro-sinistra la spesa pubblica totale in pubblica istruzione supera il 5% del Pil; G. Brosio, C. Marchese, *Il potere di spendere*, Bologna, il Mulino, 1986, p. 10; G. Brosio, *Economia e finanza pubblica*, Roma, Nis, 1986, p. 182; V. Tanzi, L. Schuknecht, *La spesa pubblica nel XX secolo*, Firenze, Fup, 2007, pp. 24, 34.

²⁶ U. Tupini, *Le autonomie locali nella programmazione economica e nello sviluppo democratico*, relazione generale alla V assemblea Anci (Salerno, 13-16 ottobre 1966, f. b).

²⁷ Cfr. S.Q. Angelini, *La scuola tra Comune e Stato*, Firenze, Le Lettere, 1998, e C. Betti, *La prodiga mano dello Stato*, Firenze, Cet, 1998.

sistenza e della beneficenza (le biblioteche circolanti, i circoli di lettura, il rapporto con il mutualismo e la cooperazione ma anche con la filantropia laica e la carità religiosa, le mense scolastiche e in genere l'assistenza pubblica, ecc.); nel sostegno all'associazionismo sportivo e di *loisir* tradizionale (filodrammatiche, filarmoniche, ecc.); infine nella diffusione delle pubbliche assistenze e di altre forme di sociabilità popolare e civile a carattere solidaristico²⁸.

Con l'avvento del fascismo, questa azione autonoma – segno di vivacità democratica della società civile e di capacità culturale nell'organizzarne la partecipazione in alcuni contesti territoriali in via di sviluppo, trovando la disponibilità dei governi locali – per molti versi invece tende a scemare fortemente²⁹. Il fascismo cerca di coordinare e controllare tutta questa emergente ricchezza associativa, annullandone l'indipendenza, subordinandola e spesso inglobandola nelle sue organizzazioni o nelle istituzioni centrali create o potenziate *ad hoc*, in particolare là dove si teme possano sopravvivere o emergere contenuti oppositivi³⁰.

Il tutto avviene a discapito delle amministrazioni locali nel momento in cui, per la prima volta all'inizio del '900 e almeno in alcune aree geografiche di maggior sviluppo economico, sociale e civile, i comuni si dedicano effettivamente e massicciamente all'alfabetizzazione, le province all'istruzione tecnica e professionale e tutti in genere in qualche modo alle politiche culturali attraverso il sostegno all'associazionismo, alle istituzioni di cultura e indirettamente ai servizi alla persona. Considerando in numeri indici 100 la spesa corrente pro-capite per l'istruzione pubblica dei comuni italiani nel 1899, essa è significativamente arrivata a 263 nel 1912 e con particolare evidenza al centro-nord e nelle grandi città più che nel mezzogiorno o nelle isole, con-

²⁸ Luigi Tomassini ricorda ad es. come la stragrande maggioranza degli statuti delle società di mutuo soccorso prevedessero, fra i compiti istituzionali, l'educazione popolare ed interagissero così con il governo locale; L. Tomassini, *L'associazionismo operaio: aspetti e problemi del mutualismo nell'Italia liberale*, in *Tra fabbrica e società*, a cura di S. Musso, «Annali della Fondazione Feltrinelli», vol. XXXIII (1997), pp. 3-41. Qualcosa di analogo si può dire pure per i salesiani, in particolare nelle città industriali; *Insempiamenti e iniziative salesiane dopo don Bosco*, a cura di F. Motto, Roma, Las, 1996; in generale, F. Traniello, *La cultura popolare cattolica nell'Italia unita*, in *Fare gli italiani* cit., vol. I, pp. 429-458.

²⁹ Ad es., nel 1955, il 60% delle biblioteche popolari italiane appartiene ad enti religiosi, il 20% ad enti pubblici, l'11% a scuole e solo il 9% ad altri soggetti. Esse sono distribuite solo su un quinto dei comuni italiani, prevalentemente al centro-nord (la gran parte si colloca nel Triveneto, in Piemonte, in Lombardia, in Emilia Romagna e in Toscana); R. Ruffilli, *Le istituzioni culturali* cit., pp. 89-90. Dei 14.353 istituti che si occupano di infanzia in età pre-scolare all'inizio del decennio, ben l'86% afferisce a enti morali, opere pie e privati, largamente dominati dal profilo confessionale, solo l'1% è statale e il 13% comunale; L. Borghi, *Educazione e scuola nell'Italia di oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1958, p. 5.

³⁰ Si pensi alla particolare dinamica centro-periferia nelle organizzazioni collaterali del fascismo, sia nei confronti dei giovani sia nei confronti dei lavoratori; V. De Grazia, *Consensus e cultura di massa nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1981, C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984; e T.H. Koon, *Believe Obey Fight*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1985.

fermando una frattura territoriale storica di cui ancora oggi permangono le pesanti tracce³¹. Con il regime fascista, l'equilibrio fra centro e periferia nelle risorse dedicate alla pubblica istruzione, però, si sposta nettamente verso lo Stato, anche prima della avocazione definitiva in suo favore dell'istruzione elementare nei grandi centri urbani dal 1933³².

Il peso delle spese culturali ed educative sui bilanci comunali, in generale, declina vistosamente di fronte al fascismo in ascesa dalla seconda metà degli anni '20, benché – in forme e modalità diverse – non solo alcune grandi realtà urbane ma anche le sub-culture territoriali diffuse, “bianca” e “rossa”, negli anni a cavallo della Grande guerra avessero politicamente investito sul comune quale momento di coagulo identitario declinato in forma diversa ma oppositiva, fra di loro e rispetto allo Stato liberale centrale³³.

*L'ipoteca del controllo: fra il martello e l'incudine*³⁴

Un'altra continuità caratterizza la transizione repubblicana, quella dei controlli prefettizi, che è strettamente legata a questa stretta centralizzatrice. La spesa culturale locale non dedicata direttamente alla pubblica istruzione o filtrata dall'assistenza attraverso le politiche sociali di sostegno, è soggetta in particolare allo stretto controllo politico-finanziario svolto dai prefetti per conto del centro governativo sulle spese facoltative: e questo anche nel secondo dopoguerra, come mostra la debole e disomogenea diffusione ad es. delle biblioteche comunali prima richiamata e la ritardata loro trasformazione

³¹ Elaborazione su dati da P. Frascani, *Finanza locale e sviluppo economico* cit., p. 201.

³² L'avocazione graduale verso un impegno statale diretto (e non solo direttivo) in materia di istruzione primaria, iniziata dopo il 1911 e la riforma Daneo-Credaro, contribuisce in maniera determinante a indirizzare sempre più l'azione municipale verso l'assistenza scolastica; P. Causarano, *Tra Comune e Stato: la nascita di una politica nazionale per la scuola elementare in età giolittiana*, in «Scuola e Città», 2000, n. 5-6, pp. 193-203. Un fenomeno analogo, soprattutto a livello provinciale, dalla fine degli anni '20 avviene con la graduale sottrazione all'influenza locale dell'istruzione tecnica e soprattutto professionale; Id., *La enseñanza profesional entre sociedad e instituciones: una primera síntesis para Italia*, in *Estados y relaciones de trabajo en la Europa del siglo XX*, coord. Santiago Castillo, Michel Pigenet, Francine Soubiran-Paillet, Madrid, Fundacion Largo Caballero-Ediciones Cinca, 2007, pp. 85-103.

³³ M. Belardinelli, *Movimento cattolico e questione comunale dopo l'Unità*, Milano, Studium, 1979, pp. 119-166; M. Degl'Innocenti, *Il comune nel socialismo italiano*, in *La sinistra e il governo locale in Europa dalla fine dell'800 alla Seconda guerra mondiale*, a cura di M. Degl'Innocenti, Pisa, Nistri-Lischi, 1984, pp. 13-26. Sull'Emilia-Romagna, caso esemplare, S. Pivato, *Pane e grammatica*, Milano, Angeli, 1983. Si guardi però anche – dal punto di vista finanziario – *Il governo della città in età giolittiana*, a cura di C. Mozzarelli, Trento, Reverdito, 1992. Anche l'associazionismo istituzionale municipale contribuisce alla circolazione di modelli e idee, in una prospettiva europea; O. Gaspari, *L'Italia dei municipi*, Roma, Donzelli, 1998, e *L'Europa dei comuni*, a cura di P. Dogliani, O. Gaspari, Roma, Donzelli, 2003.

³⁴ Rubo impropriamente l'intitolazione a E. Rotelli, *Il martello e l'incudine*, Bologna, Il Mulino, 1991.

in servizi alla comunità locale³⁵. Il tutto, anche in epoca repubblicana, viene giocato quindi sulla arcaica distinzione fra spese obbligatorie e facoltative. La spesa facoltativa (ma anche gli investimenti sulle spese obbligatorie) risulta così particolarmente compressa, soprattutto dagli anni '50 del centrismo fino all'inizio del decennio successivo, là dove in particolare i confini fra politiche culturali e politica *tout court* siano stati molto labili e permeabili.

Si tratta di un controllo fatto per evitare selettivamente che i comuni, soprattutto quelli governati dalle sinistre, diventino – come ebbe a dire il ministro dell'interno Tambroni nel 1955 – “areopaghi politici” esorbitanti le loro esclusive funzioni amministrative secondo il modello autarchico alla base della legislazione fascista del 1934 (ma non del testo costituzionale)³⁶. Non a caso la differenziazione funzionale della cultura dalla pubblica istruzione è osteggiata di norma nei controlli amministrativi rispetto alla distribuzione delle deleghe per la composizione delle giunte locali (nelle epigrafi, si ammettono gli assessorati alla pubblica istruzione ma non quelli alla cultura, specularmente all'indifferenza dimostrata al livello dei ministeri centrali)³⁷.

La pressione censoria è assai forte se pensiamo che ancora fino agli anni '60, ad es., lo sviluppo a rete del servizio bibliotecario municipale in un'area periferica “rossa” di forte trasformazione sociale ed economica come la Valdelsa fiorentina, viene bloccato dal prefetto e dalla Giunta provinciale amministrativa (Gpa) in quanto esorbitante le funzioni obbligatorie, benché in alcuni comuni esistessero già biblioteche locali di antica tradizione, finanziate o gestite dal comune³⁸. Lo stesso avviene nei confronti delle politiche a favore della prima infanzia, se precocemente orientate alla dimensione socio-educativa e non solo assistenziale, come quelle promosse da una figura pedagogica di spessore nazionale come Bruno Ciari, che non a caso – per poter portare avanti queste sperimentazioni innovative negli asili nido e nel tempo pieno alla scuola elementare – si sarebbe trasferito alla metà degli anni '60 dalla periferia valdelsana ad un'area urbana come Bologna, capace di mobilitare risorse politiche ben diverse nel promuovere un'azione autonoma in questo campo dell'innovazione delle politiche sociali³⁹.

³⁵ M.G. Tavoni, *Disomogeneità del paesaggio bibliotecario*, in *Fare gli italiani* cit., vol. II, pp. 169-209.

³⁶ G. Tosatti, *Il rapporto centro-periferia attraverso l'esperienza del Ministero dell'interno*, in *Le autonomie locali dalla Resistenza alla I legislatura della Repubblica*, a cura di P.L. Ballini, Roma-Soveria Mannelli (CZ), Fondazione De Gasperi-Rubettino, 2010, pp. 705-723.

³⁷ G. Bechelloni, *Politica culturale e regioni* cit., p. 232.

³⁸ D. Ragazzini, M.G. Boeri, P. Causarano, *Rimuovere gli ostacoli*, Firenze, Giunti, 1999, p. 207.

³⁹ E. Catarsi, *Bruno Ciari assessore alla pubblica istruzione del comune di Certaldo (1952-1960)*, in *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, a cura di E. Catarsi, A. Spini, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 102-105. Alla fine del decennio, le medie città, quelle comprese fra centomila e mezzo milione di abitanti, risultano statisticamente le più propizie allo sviluppo di politiche sociali, educative e culturali, rispetto ai piccoli comuni (operati dalle spese obbligatorie) e ai grandi comuni metropolitani (condizionati dalle spese infrastrutturali); P.

La costituzione delle regioni ordinarie nel 1970, al di là delle incertezze e delle ambiguità iniziali che l'hanno accompagnata, costituisce uno spartiacque grazie alla fine del controllo prefettizio sulle politiche locali⁴⁰. Ben prima che le regioni superino la fase costituente degli anni '70 per implementare la loro struttura per politiche funzionali e ben prima che sviluppino l'attività di programmazione grazie al completamento delle deleghe per le materie previste dall'art. 117 della Costituzione nella seconda metà degli anni '70, gli enti locali diventano protagonisti in campo culturale e educativo attraverso l'espansione dei servizi collettivi e alla persona, un'espansione onerosa sul piano della finanza pubblica che, però, sarà poi condizionata fortemente dalla riforma tributaria avviata fin dal 1971 e dalla fine dell'autonomia impositiva dei comuni⁴¹. Una ricentralizzazione funzionale della politica locale, evidente dalla fine degli anni '70, che passerà attraverso il filtro del controllo finanziario indiretto garantito allo Stato nel trasferimento di risorse e attraverso la mediazione della programmazione regionale⁴².

Normalmente, a seguito della rottura nei comportamenti sociali e nella mentalità diffusa seguita al 1968, si imputa questo crescente attivismo locale ad un ricambio generazionale degli amministratori locali. Questo in realtà avviene massicciamente solo dopo le elezioni amministrative del 1975, mentre già nel lustro precedente si vedono cambiamenti consistenti negli orientamenti locali⁴³. In questo campo, la svolta degli anni '70 coinvolge quindi tre livelli: uno istituzionale con la regionalizzazione; uno sociale con la crescita di domanda culturale (giovanile e non solo) seguita alla rottura negli schemi tradizionali dopo gli anni '60; uno politico con il ricambio generazionale degli amministratori e la stagione delle giunte di sinistra⁴⁴.

Un'espansione di nuove politiche culturali – e non si parla qui solo dell'“effimero” nelle grandi realtà urbane – che non a caso negli anni '70 entra in concorrenza con il retaggio di tutte quelle istituzioni, spesso eredità del fascismo, che

Giarda, *La struttura delle spese degli enti locali*, in *La finanza delle regioni e degli enti locali*, Napoli, Formez, 1975, p. 162.

⁴⁰ U. De Siervo, *La difficile attuazione delle Regioni*, in *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta. Sistema politico e istituzioni*, a cura di G. De Rosa, G. Monina, Soveria Mannelli (CZ), Rubettino, 2003, pp. 389-402.

⁴¹ Se ancora per tutti gli anni '60, le entrate tributarie (proprie, da sovra-imposizione o compartecipazione) costituiscono circa il 70% delle entrate comunali complessive, ed in particolare le entrate tributarie proprie sono ancora abbondantemente sopra il 50% del totale nel 1972, con la riforma tributaria avviata contestualmente alla regionalizzazione, fra il 1971 e il 1973 questa autonomia finanziaria basata sulla fiscalità locale crolla verticalmente, sostituita specularmente dalla finanza derivata da trasferimenti statali (e poi anche regionali), una forma di controllo finanziario indiretto; A. Villani, *L'indebitamento degli enti locali*, a cura dell'Isap, Milano, Giuffrè, 1969, p. 106; A. Frascini, *La finanza comunale in Italia*, Milano, Angeli, 1995², pp. 38, 49.

⁴² B. Dente, *Governare la frammentazione*, Bologna, il Mulino, 1985.

⁴³ R. Segatori, *I sindaci cit.*, pp. 92-94, 100-107.

⁴⁴ *Governo locale, associazionismo e politica culturale*, a cura di M. Caciagli, Padova, Liviana, 1986, pp. 1-4.

avevano monopolizzato questo campo d'azione fino ad allora e che con la regionalizzazione si provvederà a superare: insieme agli enti locali, cresce esponenzialmente il ruolo attivo della società civile attraverso le varie forme dell'associazionismo diffuso e autonomo (culturale ma anche sportivo), attraverso l'animazione culturale e i servizi socio-culturali e educativi, attraverso i centri sociali e attraverso forme nuove di comunicazione (dalla musica al fenomeno delle "radio libere").

Andata e ritorno: liberi tutti!

Analisi comparative hanno mostrato per il secondo dopoguerra che, se l'orientamento politico in senso positivo a proposito dell'istituzionalizzazione dell'educazione e della cultura in senso lato è storicamente presente con continuità nel programma politico delle sinistre (non solo europee), i partiti moderati di centro all'opposto non mostrano analogo interesse fino agli anni '50 ed esso cresce significativamente solo dagli anni '70-'80, dopo la crisi del 1968 (per la destra questo avviene ancora dopo e in tutt'altro contesto)⁴⁵. E proprio subito dopo il 1968 e la regionalizzazione, i già richiamati comuni della Valdelsa – come tutti i comuni maggiori e minori governati dalle sinistre italiane in quegli anni – rivendicano la propria autonomia politica in questo campo e la possibilità di attuare in periferia una vera politica culturale e specifici interventi educativi e socio-educativi capaci di qualificare il governo locale e di rispondere a nuovi bisogni e a nuove richieste: e non a caso la rete bibliotecaria locale e la fondazione di nuove biblioteche municipali in quanto strumento di educazione sociale e di aggregazione in veri e propri circoli culturali costituiscono un primo banco di prova dopo il "liberi tutti!" seguito all'abolizione del controllo prefettizio di merito nel 1970, stimolato dalle politiche regionali fin dal 1976⁴⁶.

Se il ruolo dello Stato italiano nelle spese propriamente culturali (cinema, teatro, musica, enti di cultura, musei, biblioteche, ecc.) resta comunque dominante (abbondantemente oltre il 50% della spesa pubblica totale ancora negli anni '90), regioni (con circa il 15%) e comuni (con circa il 30%) giocano – dopo la stabilizzazione dell'ordinamento regionale negli anni '80 – un ruolo altrettanto rilevante⁴⁷. La pubblica istruzione, ormai, si è cristallizzata a cavallo del 15% del bilancio comunale corrente⁴⁸.

⁴⁵ A.P. Jacobi, *Political Parties and Institutionalization of Education: A Comparative Analysis of Party Manifestos*, in «Comparative Education Review», 2011, n. 2, pp. 189-210. Questo orientamento ha un corrispettivo anche sul piano della spesa pubblica; F. Cazzola, *Qualcosa di sinistra*, Bologna, il Mulino, 2010.

⁴⁶ La rete locale in Valdelsa è sperimentata invece già dal 1973; D. Ragazzini, M.G. Boeri, P. Causarano, *Rimuovere gli ostacoli* cit., pp. 195-197, 207.

⁴⁷ Le regioni a statuto speciale (soprattutto quelle bilingui) hanno la spesa pro-capite più elevata; Friuli, Piemonte, le regioni "rosse" e le isole si collocano in una fascia intermedia; *Rapporto sull'economia della cultura in Italia, 1990-2000*, a cura di C. Bodo, C. Spada, Bologna, il Mulino, 2004, pp. 80, 83, 85-86.

⁴⁸ Mentre il peso relativo della spesa sociale comunale è scemato dopo la riforma sanitaria del 1978; a cavallo del passaggio di secolo è di poco superiore al 10%, mentre le voci che

La pesante eredità pre-repubblicana in Italia, anche dopo la regionalizzazione, comunque si vede chiaramente nel confronto con altri paesi, dove invece il peso dello Stato rispetto alla periferia è nettamente ridimensionato nel campo della spesa culturale, anche in nazioni dalla forte tradizione centralistica⁴⁹. D'altro canto un ruolo trainante nell'espansione dei consumi culturali, dal 1970 alla prima metà degli anni '80, viene svolto dai principali centri urbani, proponendo nuove forme di centralità attraverso le politiche regionali⁵⁰. Negli ultimi anni, dopo l'avvio dell'autonomia scolastica nel 1997, la spesa corrente locale di comuni e province in pubblica istruzione ormai è stabile al 12% negli anni 2000, benché con marcate differenze territoriali. Le spese per sport e consumi ricreativi e per la cultura e i beni culturali assommano al 5%⁵¹.

Qualcosa di analogo, al confine coi servizi sociali, si ha dopo la leggequadro di finanziamento delle politiche per gli asili nido nel 1971 e l'avvio della programmazione regionale nel campo dei servizi per l'infanzia. La loro formulazione su base regionale e la loro implementazione su base comunale, oltre ad essere profondamente differenziata dal punto di vista geografico, rappresenta una significativa forzatura in alcune aree del paese rispetto ai modesti limiti assistenzialistici presenti nella legislazione nazionale, spostando l'equilibrio in favore di un loro precoce sviluppo in direzione socio-educativa⁵². Questa geografia differenziata si conferma ancora oggi, dove le regioni "rosse" come Emilia e Toscana e alcune regioni di antica industrializzazione come Lombardia e Liguria sono non solo sempre ai vertici quantitativi ma anche qualitativi nei termini di impegno comunale diretto, a differenza del Mezzo-

riguardano economia, infrastrutture, territorio, ecc. arrivano a coprire ormai il 45% del totale; F. Osculati, *Province e comuni: finanza e funzioni*, in *La finanza pubblica italiana*, a cura di M.C. Guerra, A. Zanardi, Bologna, il Mulino, 2009, pp. 161-162. Al netto dei trasferimenti statali e regionali vincolati, comunque, il ruolo degli enti locali italiani nel campo della cultura e soprattutto della pubblica istruzione si ridimensiona parecchio già negli anni '80, se visto in chiave comparata; E.C. Page, *Localism and Centralism in Europe*, Oxford, Oxford U.P., 1991, pp. 15, 18-19.

⁴⁹ Nel 1981, in Francia lo Stato pesa per circa il 39% della spesa culturale totale, i comuni per quasi il 53%. In Italia il rapporto è specularmente invertito (55% per lo Stato, il 24% per i comuni e solo il 12% per le regioni). In Germania lo Stato è praticamente assente (meno del 3%), mentre la dimensione regionale dei Länder e quella municipale fanno la parte del leone (rispettivamente 41% e 57%); Cras, *Autonomie e cultura (1980-1985)*, in «Critica marxista», 1985, n. 23, p. 66.

⁵⁰ Questo è molto evidente ad es. in Lombardia e in Veneto, rispetto a Emilia Romagna e soprattutto Toscana; Irpet, *I consumi culturali e ricreativi in Toscana*, Firenze, Irpet, 1988, pp. 124-137.

⁵¹ In particolare per la spesa culturale nell'Italia meridionale continentale; *La finanza locale in Italia. Rapporto 2008*, a cura di Isae, Ires Piemonte, Irpet, Rsm, Irer, Milano, Angeli, 2008, pp. 301-304. Non è possibile distinguere, dai dati macro-finanziari ripartiti per funzioni, le spese per i servizi socio-educativi (compresi di norma nel capitolo delle spese sociali) che invece costituiscono un onere rilevante.

⁵² In concorrenza ad es. con l'Onmi; R. Trifletti, P. Turi, *Tutela del bambino e famiglia "invisibile"*, Milano, Angeli, 1996.

giorno e delle isole ma anche del Triveneto o del Piemonte, in cui o le politiche sono pressoché assenti o maggiormente esternalizzate verso il “terzo settore” della cooperazione sociale⁵³.

In conclusione, prendendo a solo titolo d'esempio il caso toscano, se si mettono a confronto le azioni messe in campo da comuni di media dimensione all'interno di aree metropolitane, di comuni di antica industrializzazione e di comuni di aree ad economia diffusa, notiamo la funzione tendenzialmente uniformatrice che, nel corso di tutti gli anni '80, hanno svolto le politiche regionali nei diversi contesti, in direzione del raggiungimento di standard di spesa pro-capite paragonabili e comunque tali da attenuare le grandi divergenze che esistevano fuori delle grandi realtà urbane ancora alla fine degli anni '60. A parità di valore, le spese correnti pro-capite a carattere sociale (compresi i servizi socio-educativi) in questi comuni quadruplicano fra il 1964 e il 1989 (ma l'impennata si ha nella prima parte degli anni '70); quelle per pubblica istruzione, cultura e sport crescono di venti e talvolta di trenta volte nello stesso periodo. La svolta degli anni '60, nel pieno dispiegamento degli effetti sociali dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione, in fondo aveva solo consentito di raggiungere di nuovo – per questa classe di comuni di medie dimensioni – un livello di spesa pro-capite educativa e culturale in senso lato pari a quello già attinto in età giolittiana e poi compresso dal fascismo e dal centrismo. Solo con la regionalizzazione questo limite verrà infranto definitivamente⁵⁴.

⁵³ F. Zollino, *I servizi di cura per la prima infanzia*, in *I servizi pubblici locali*, a cura di M. Bianco, P. Sestito, Bologna, il Mulino, 2010, p. 172.

⁵⁴ D. Ragazzini, M.G. Boeri, P. Causarano, *Rimuovere gli ostacoli* cit., pp. 115-119; per l'età giolittiana, P. Frascani, *Finanza locale e sviluppo economico* cit., p. 201.

La famiglia: un progetto pedagogico

Rossella Certini

Il concetto di famiglia: un'origine complessa

Se andiamo a consultare la letteratura legata al tema della famiglia, che siano documenti recenti o scritti più datati, possiamo notare come tale argomento venga presentato in maniera complessa e variegata.

Uno degli elementi che maggiormente ha contribuito a definire la famiglia come «entità complessa» è la dimensione storico-sociale che ne ha contrassegnato la forma e lo sviluppo, in base alle necessità individuali e collettive. Già Jean Jacques Rousseau nel 1762 ne *Il contratto sociale* scriveva: «La più antica di tutte le società e la sola naturale, è quella della famiglia: sebbene i figli restino legati al padre solo per quel tempo in cui hanno bisogno di lui per la propria conservazione. Non appena questo bisogno cessa, il legame naturale si scioglie. Sciolti i figli dall'ubbidienza che dovevano al padre, sciolti i padri dalle cure che dovevano ai figli, rientrano tutti ugualmente nell'indipendenza. Se essi continuano a restare uniti, ciò non avviene più naturalmente, ma volontariamente; e la stessa famiglia non si mantiene che per convenzione» (Rousseau, 1945, p. 9). Questa rimane comunque un'idea di famiglia legata al processo di civilizzazione dell'umanità, un processo *corrotto*, sosterrà il ginevrino, ma pur sempre un percorso in divenire che ha superato definitivamente lo stato originario dell'uomo. L'idea di famiglia per Rousseau rientra in quella visione *ordinata* della società che si emancipa dallo stato primitivo allo stato di *natura*, anche se in altri scritti precedenti, come nel *Saggio sull'origine delle lingue* (che vede una stesura lenta e ponderata, dal 1754 al 1761, e pubblicata *post mortem*), il filosofo esprimeva opinioni diverse: «Nei tempi primitivi gli uomini, sparsi sulla faccia della terra, non avevano altra società che quella della famiglia, altre leggi che quelle della natura, altra lingua che il gesto e qualche suono inarticolato. Chiamo tempi primitivi quelli della dispersione degli uomini, a qualunque età del genere umano se ne voglia fissare l'epoca» (Rousseau, 1989, p.42) Questa molte-

plicità di opinioni testimonia non tanto l'incongruenza delle meditazioni di Rousseau sull'idea di famiglia quanto piuttosto conferma il principio di *complessità* che ne caratterizza la natura.

Parlare di famiglia significa, quindi, «legarsi al contesto al quale essa appartiene» (Cambi in Cambi, Certini, Nesti, 2010, p. 83) e significa anche seguire le evoluzioni delle strutture assiologiche che l'hanno caratterizzata: utilitaristiche, funzionali, bio-sociali, etc.. E' un percorso euristico che gode di vita breve come altrettanto recente è quella branca disciplinare che si è occupata, ed è ancora molto attiva, della *storia* della famiglia. La struttura familiare, sostiene Friedrich Engels a distanza di molti anni da Rousseau, ha subito una evoluzione col mutare dei metodi di produzione e che «diventa più tardi, quando gli aumentati bisogni creano nuovi rapporti sociali e l'aumentato numero della popolazione crea nuovi bisogni, un rapporto subordinato ... e deve allora essere trattata e spiegata in base ai dati empirici esistenti» (Marx, Engels, 1958, p. 25). Sia Karl Marx che Friedrich Engels, ma soprattutto il secondo nel suo volume *L'origine della famiglia*, sottolineano la mutabilità che caratterizza «l'istituto familiare» e come tale mutabilità debba essere considerata elemento fondativo e funzionale che viene prima di ogni visione «sacra» e borghese dell'idea di *familia*.

Vediamo come storicamente ed economicamente il sistema-famiglia dipenda dalla nascita delle comunità rurali e agricole studiate a partire dalla metà dell'800 dall'antropologo inglese Edward Burnett Taylor ed Engels, ripartendo da questi studi, ha voluto puntualizzare come il sistema-famiglia possedesse *in miniatura* tutti gli antagonismi che la società moderna ha poi ampiamente sviluppato. *In primis* il ruolo della donna che nel tempo si è sviluppato in forme diverse e involutive – dal matriarcato alla dipendenza/subordinazione all'uomo, poi il germe del capitalismo/possesso nella sua forma più dura, dirà sempre Engels, perché il denaro diventerà l'unità di misura con la quale si andranno a misurare non solamente le attività economiche della società ma anche il ruolo e la posizione giuridica dei gruppi familiari che in essa stabilmente vivono. Mai si parla di «unioni» costruite in base a statuti che non siano quelli dettati dalle necessità di sostentamento e sopravvivenza (nei ceti più poveri) oppure dalla conferma sociale e politica dell'alta borghesia. La famiglia rappresenta quasi uno *strumento*, una *tecnica educativa*, il *primo locus* nel quale i componenti vengono conformati alle regole autoritarie del padre e della società – ci ricordano i maestri della Scuola di Francoforte (Horkheimer, 1974).

Anche Antonio Gramsci, nelle sue riflessioni sul funzionamento dello stato e sul concetto di società civile, sostiene che l'istituzione familiare, come è stata pensata dalla borghesia capitalistica, ha la funzione di incrementare il capitale e l'industria di un paese e di uno stato perché un operaio che ogni giorno rientra in famiglia, dopo il lavoro, e non si abbandona ad attività disolute e spossanti sarà *un buon lavoratore* e sarà in grado di mantenere ottimi ritmi di produzione. (Gramsci, 2009)

La letteratura classica, sia di stampo filosofico, sociologico o storico legata all'idea di famiglia, mette in evidenza come vi siano stati nel corso del tempo

diverse modalità di percepire e strutturare la famiglia. Tanti i punti di vista, moltissime le tradizioni alle quali il concetto di *familia* si ispira (tradizioni sia occidentali che orientali), numerosi gli approcci disciplinari che tentano di strutturare un pensiero organico e dinamico attorno all'istituto familiare ma, vista la ricchezza e l'ampiezza delle sue variabili evolutive, resta pur sempre un campo di indagine complesso e in divenire (Cambi, 2006).

Famiglia/famiglie

È innegabile che il Novecento abbia rappresentato il secolo del rinato interesse nei confronti del soggetto; infatti, – ricorda Cambi – egli è entrato in fibrillazione e con esso sono entrate in crisi tutte quelle strutture relazionali e sociali che, a partire dalla modernità, lo avevano contrassegnato come *cogito* e come *ratio* (Cambi, 2000). Se è vero che i rappresentanti della «scuola del sospetto» - si legga Marx, Nietzsche, e Freud – avevano sottratto l'idea di *uomo* alla tradizione greco-cristiano-borghese è altrettanto importante sottolineare che nel percorso di rilettura e ridefinizione del rapporto individuo-società tutte le strutture ad esso collegate sono state rimesse in discussione; *in primis* la famiglia. Assistiamo ad un mutamento epocale che riguarda il nostro Paese, il resto d'Europa e l'Occidente *in toto* e storicamente assistiamo ad una ridefinizione dei ruoli (il lavoro genitoriale), ad un ricollocamento funzionale del nucleo familiare a livello sociale (il legame individuo-società), alla nascita di una nuova tipologia di *immaginario* della/sulla famiglia. Il lavoro clinico svolto sul/dal soggetto ha fatto luce su quelle che erano le dimensioni relazionali e le prassi educative sviluppate all'interno dei nuclei familiari, ponendo in rilievo come vi fosse una sorta di prerequisito generazionale e fondativo legato al concetto di *auctoritas*. Un concetto rigido e monolitico ma che ha saputo adattarsi ed imporsi per intere stagioni alle necessità di sopravvivenza della famiglia stessa ma che con l'evoluzione storica e sociale del Novecento ha lasciato il passo a paradigmi più flessibili e densi di significati educativi, quali *alleanza* e *diversità*.

Oggi, ci ricordano gli autori, questo tipo di famiglia non esiste più ed è stata *oltrepasata* dalla rivoluzione dei costumi e delle idee che ha contrassegnato tutto il Novecento. È una rivoluzione che «ha posto al centro un'identità nuova della famiglia e un ruolo diverso dei genitori e dei figli» (Cambi, 2006, p. 24). Oggi la famiglia si è ridescritta in base al canone della diversità e del pluralismo e insieme alle trasformazioni culturali e scientifiche del Novecento ha ridescritto le proprie forme e le proprie funzioni. Si di *cura* e di sostegno ma anche di emancipazione, di relazioni multiple (tra genitori e figli e legate a forme genitoriali *altre*), di rapporti meno istituzionali ma intenzionalmente scelti. Ancora oggi, però, la famiglia ha bisogno di *auctoritas*, almeno da un punto di vista giuridico, e questo ha sollecitato e spinto alla riflessione soprattutto i saperi pedagogici, impegnati soprattutto a dialogare e interpretare i tanti *volti* e le tante *storie* che abitano la galassia famiglia.

Oggi è più corretto parlare di *famiglie* al plurale, soprattutto per due motivi: il primo è che anche la famiglia più tradizionale cambia, nel tempo, il proprio «contenuto di vita», seguendo un mutamento ed una evoluzione intrinseca legata ai *movimenti* individuali e collettivi (la nascita dei figli, l'invecchiamento dei coniugi, gli spostamenti logistici, etc..). E quindi cambia di forma ma anche – questo è il secondo motivo – di contenuti relazionali (Saraceno, 2012). I recenti dati ISTAT ci hanno offerto un'immagine della realtà italiana relativa alla famiglia dove appare che il 30% dei nuclei familiari sono composti di soggetti non sposati oppure che hanno già contratto precedenti unioni legali e adesso vivono una realtà di coppia giuridicamente non ratificata e comunque, in questo 30%, non compaiono e non sono conteggiate le coppie omosessuali. Diventa necessario, quindi, decostruire il concetto tradizionale di famiglia per dare spazio ad una visione-realtà più complessa e critica del concetto di nucleo familiare. Ciascun individuo vive in maniera personale e differente i rapporti esistenti all'interno dei componenti della propria famiglia. «Nella vita pratica e nell'esperienza relazionale delle persone, i confini tra il “dentro” e il “fuori” della famiglia sono, infatti, definiti da criteri insieme oggettivi [...] ed emotivi. Legami di sangue formalmente simili hanno una “sostanza familiare” diversa a seconda dei soggetti concreti che vi sono coinvolti [...]. I membri di una “stessa” famiglia possono avere una percezione diversa di chi ne faccia effettivamente parte. E questa percezione può variare nel tempo per lo stesso individuo» (Id. p. 8). Questo perché sono i vincoli e gli intrecci affettivi a definire il ciclo di vita di una famiglia, una famiglia che può essere abitata in maniera trasversale da voci diverse e non giuridicamente tutelate in quella specifica circostanza, ma pur sempre *voci familiari* perché riconosciute di diritto come mondi affettivi di nostra appartenenza.

E' inevitabile – e del tutto legittimo – che ciascuno possieda il proprio *immaginario* familiare, il proprio ideale di famiglia, ma nella complessità dell'argomento, rileggendo e interpretando il fenomeno attraverso un'ottica di tipo educativo/pedagogico, non possiamo rinnegare o dimenticare le tante forme della famiglia *postmoderna*. Per diversi motivi: a) la realtà sociale si compone di tante *diversità* culturali e nella progettazione di percorsi educativi sarebbe riduttivo e non veritiero trascurare alcune delle dimensioni più *in movimento* della società di oggi; b) la pedagogia, in quanto *scienza* dell'uomo, non può limitare il proprio campo di indagine al «già noto»: potrebbe eventualmente perimetrare di volta in volta l'area di ricerca, per rendere più accurati i prodotti da comparare; 3) attualmente il canone della pedagogia occidentale è contrassegnato dallo stemma della *complessità* e in base a questo stemma è doveroso affrontare le sfide storiche e scientifiche che il *postmoderno* ci impone. Anche l'istituzione familiare rientra in questa prospettiva complessa e la riflessione educativa deve muoversi in questa direzione.

Il «progetto» famiglia

Come già più volte ricordato la famiglia ha subito notevoli trasformazioni nel corso del tempo e soprattutto, per quanto riguarda l'Italia e il mondo occidentale, nel XX Secolo. All'inizio del Novecento la famiglia patriarcale era il modello dominante, se non assoluto e unico, dove i ruoli tra i coniugi erano ben definiti – l'*auctoritas* del capofamiglia era indiscussa – e la vita quotidiana ruotava attorno al focolare domestico, custodito e protetto dalle donne. I legami parentali erano ben saldi e l'impronta educativa familiare era dettata dalla morale cristiana (Barbagli, 1984). A partire dagli anni '50 la struttura familiare ha subito notevoli cambiamenti – irreversibili – poiché la donna si è inserita nel mondo del lavoro a pieno regime e in relazione all'emancipazione femminile sono mutati i rapporti e i ruoli all'interno della cerchia familiare. Sono mutamenti sempre più visibili e definitivi poiché la società postmoderna ha visto l'affermarsi della donna in tutti gli ambiti della vita politica, economica e sociale (pur restando un percorso ancora oggi in divenire). Cambiano le relazioni familiari, cambia l'*immaginario* della famiglia e si riduce in maniera sensibile il numero dei legami parentali che ancora alla fine dell'Ottocento caratterizzavano il microcosmo famiglia. Oggi abbiamo un *pluralismo* di strutture familiari (nucleare, unigenitoriale, allargata, omosessuale) che niente ci dice sulla stabilità e durata di quei legami ma che suggerisce la necessità di una riflessione sempre più attenta e profonda sulle necessità e i bisogni dei molti nuclei familiari. Ci ricorda Cambi quanto oggi sia importante lavorare sull'educazione familiare in senso *plurale* e *problematico*. *Plurale* perché la complessità del postmoderno ha ridefinito il canone occidentale di famiglia; *problematico* perché la validità dell'istituzione famiglia è stata sottratta a quella *forma* eterna e immutabile nel tempo e quotidianamente riformula il proprio *progetto* pedagogico (educativo e formativo insieme). Ci sono *volti* e *storie* che reclamano di essere narrati e riconosciuti nelle loro specificità ed è nella *comunicazione* attiva e partecipata che si possono compiere progetti familiari di *emancipazione* e di *cura* a sostegno di tutti i componenti – in prima battuta dei figli. Le narrazioni raccontano storie e le storie disvelano problemi e questioni che riguardano le problematiche relazionali che possono insorgere all'interno del nucleo familiare e che sono spesso la causa di una insana elaborazione del «progetto famiglia». La conciliazione tra il mondo *emozionale* della famiglia e la realtà economico-lavorativa di ogni cittadino troppo spesso è legata e affidata a politiche sociali che non sempre sembrano rispondere appieno alle esigenze dei singoli individui (almeno per quanto riguarda l'Italia). Gli studi condotti dall'*Osservatorio Nazionale sulla Famiglia* di Bologna parlano di *strategie* educative e sociali in ambito lavorativo proprio per giungere ad una sorta di pacificazione organizzativa così da permettere a genitori, figli e agli altri componenti del nucleo familiare di creare dei percorsi plurali personalizzati fondamentali per la costruzione del «progetto-famiglia» (Donati, Prandini, 2008). Un progetto che dovrebbe avere almeno tre obiettivi specifici:

a) Sottrarre il ruolo educativo, comunicativo e di *cura* della famiglia all'egemonia dei modelli culturali imposti dai *mass media*. Da più fronti si sostiene che «famiglia, educazione e società sono, infatti, in crisi non solo come singole istituzioni, ma anche nelle reciproche relazioni» (Zappalà, in Aceti, 2010, p. 7). Il valore policentrico della primaria cellula sociale ha lasciato il posto a mode di costume imposte dai *media*, le quali hanno reso secondarie le scelte assiologiche della famiglia stessa. Viviamo la «cultura del frammento e del particolare che rende i contenuti sfuggenti e i riferimenti dubbi e precari sia a livello privato che a livello pubblico» (Id. p. 8). In questa sorta di «spazio indeterminato» la famiglia potrebbe affermare nuovamente il proprio ruolo educativo/progettuale: sicuramente con forme e strumenti nuovi ma legati a valori esperienziali e qualitativamente *divergenti* rispetto alla cultura dello *spettacolo* e del *nichilismo*, ripensando alle parole di Umberto Galimberti.

b) La costruzione di percorsi formativi *congiunti*. Se è vero che non esiste scienza che possa dirsi autonoma nel proprio statuto epistemico, quanto indifferente alle suggestioni delle altre discipline e saperi, è altrettanto verosimile che una sola agenzia formativa non sia in grado di provvedere ai molteplici bisogni educativi di tutti i soggetti in formazione. Dalla scuola agli Enti locali, dalle agenzie formative regionali e nazionali ai luoghi di aggregazione dedicati al tempo *informale* e all'*otium*, il soggetto-famiglia resta sensibilmente al margine della programmazione e definizione degli eventi mentre oggi – e la *querelle* del postmoderno lo evidenzia – potrebbe recuperare un ruolo centrale, ma non intrusivo, nella costruzione di *esperienze di valore* dedicate soprattutto al rapporto genitori-figli. La dimostrazione di *interesse* nei confronti delle ambizioni e dei desideri dei figli, o di fronte ai loro disagi e alle inquietudini (ma questo vale anche nel rapporto tra coniugi) è quell'elemento fondamentale per attivare un percorso di ricerca reciproca e di intenzionalità comunicativa. Oggi la famiglia potrebbe tornare ad essere centrale in questo delicato lavoro di costruzione e promozione di un *immaginario sociale* nuovo (individuale e collettivo) dedicato soprattutto alla realizzazione congiunta degli spazi di vita.

c) Creare una rete educativa territoriale forte a sostegno del soggetto-famiglia. Qui il percorso assume un andamento inverso e lascia intravedere la costruzione di un Sistema Formativo Integrato forte e funzionale. Le politiche sociali a sostegno della famiglia hanno (avrebbero) il compito di sostenere e agevolare tutte le attività e i processi di emancipazione che riguardano i soggetti che costituiscono il nucleo familiare. «Compito della politica è rendere la famiglia ancor più capace di svolgere questo specifico compito di bilanciamento tra rischi e opportunità, sostenendola nei punti di debolezza e valorizzandola nei punti di forza» (Boccaccin, p. 409). Questo implica un impegno non solamente nominale da parte delle istituzioni ma un lavoro concordato anche a livello comunitario ed europeo.

Innanzitutto dobbiamo sottolineare che a livello internazionale (almeno europeo) le politiche sociali a sostegno della famiglia sono ben definite e importanti. Se consultiamo le tabelle con i dati EUROSTAT di quest'anno in relazione all'educazione e alla cura dei figli comparando la situazione francese – un esempio tra i tanti possibili – con quella italiana, possiamo osservare che, ad esempio, alla voce «percentuale di genitori che ricorrono ad una baby sitter» vediamo che per la Francia è del 18% e per l'Italia 11%. La differenza sostanziale è che in Francia esiste l'*Assistante Maternelle Agréé* che prevede l'impiego di personale specializzato che va ad affiancare i genitori nella cura dei più piccoli. Per quanto riguarda l'Italia possiamo notare che non esiste, per la medesima condizione familiare, alcuna pratica di sostegno educativo affine. Se poi andiamo a comparare i dati sulla «Percentuale di spesa per la famiglia e per l'infanzia sul totale della spesa sociale» vediamo che la Francia investe più del doppio rispetto all'Italia (EUROSTAT, 2014). Le spese complessive che l'Europa in percentuale investe a favore della famiglia (con delle punte di eccellenza dei paesi del Nord) sono circa dell'8% mentre l'Italia ne investe meno della metà. Gli ultimi dati ISTAT (ISTAT, 2014) pubblicati il 12 febbraio 2014, offrono un quadro generale sulla condizione economica e sulla protezione sociale delle famiglie offerta dai diversi paesi europei ai loro cittadini. Ancora una volta i paesi del Nord Europa (in ordine di primato Lussemburgo 18.136 € per abitante, Danimarca 14.785 € per abitante, Svezia 12.071 € per abitante) investono in maniera massiccia relativamente al PIL nazionale e l'Italia si trova solamente all'undicesimo posto con circa 7.000 € per ogni cittadino.

È inutile continuare ad elencare vizi e virtù del sistema politico-sociale della nostra Nazione ciò che in ultima sintesi interessa sottolineare è il ruolo educativo e formativo che viene attribuito alla famiglia, un ruolo che, in base agli investimenti evidenziati dai dati qui sopra riferiti, è ancora poco incisivo. Il pluriverso mondo familiare esprime quotidianamente bisogni endogeni come il riconoscimento delle funzioni regolative a livello sociale che lo *status* famiglia potrebbe assolvere: e come mediatore culturale, come strumento di *bilanciamento* educativo e soprattutto come costruttore di nuovi saperi e significati, affinché amministrare le istituzioni formative e sociali di un paese non si riduca ad un semplice calcolo numerico.

L'impegno pedagogico è di contribuire a realizzare un *forma mentis* critica e radicalmente divergente, in grado di costruire *ex novo*, ma mai casualmente, reti di studio complementari: sia per promuovere studi specifici sul valore e sulla funzione della famiglia oggi; sia per attivare a livello locale (ma anche internazionale) progetti di studio e di lavoro che ri-mettano al centro del dibattito il concetto di *famiglie* inteso come valore culturale pedagogicamente fondato e storicamente in costante evoluzione.

Bibliografia

L. Boccaccin, *Le politiche sociali come fattori di sostegno e potenziamento del legame tra famiglia e comunità di riferimento*, in D. Bramanti (a cura di),

- La famiglia tra le generazioni*, Milano, Vita e Pensiero, 2007
- V. Boffo, *La comunicazione empatica*, Pisa, ETS, 2005
- M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto*, Bologna, Il Mulino, 1984
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- F. Cambi, *La famiglia che forma: un modello possibile?*, in «RIEF», 1, 2006, pp. 23-29
- F. Cambi, *Tra istituzioni e attività sociali*, in F. Cambi, R. Certini, R. Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale*, Roma, Carocci, 2010
- E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Roma, Carocci,
- P. Donati, R. Prandini (a cura di), *La cura della famiglia e il mondo del lavoro. Un piano di politiche familiari*, Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, Sede di Bologna, Milano, FrancoAngeli, 2008
- A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, formato anastatico a cura di G. Francioni, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2009
- M. Horkheimer (a cura di), *Studi sull'autorità e la famiglia*, Torino, UTET, 1974
- M. Leoni, *Sviluppo della moralità e costituzione della famiglia in J.-J. Rousseau. Un confronto tra il Saggio sull'origine delle lingue e il Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini*, in «Annali del Dipartimento di Filosofia» (Nuova Serie), XI, 2006, pp. 75-94
- K. Marx, F. Engels, *L'ideologia tedesca*, Roma, Editori Riuniti, 1958
- M. Piccinno, *La comunicazione educativa nella famiglia*, Roma, Armando, 2004
- J-J Rousseau, *Il contratto sociale*, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1945
- J-J Rousseau, *Saggio sull'origine delle lingue*, Torino, Einaudi, 1989
- C. Saraceno, *Coppie e famiglie. Non è una questione di natura*, Milano, Feltrinelli, 2012
- R. Zappalà, *Famiglia e società: quale futuro?*, in E. Aceti et alii, *Comunicare fuori e dentro la famiglia*, Roma, Città Nuova, 2008

Sitografia

www.eurostat.com consultato nel mese di febbraio 2014

www.istat.it, in particolare la sezione dedicata a *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, consultato nel mese di febbraio

Cosa è Evidente e cosa è Fondante in Educazione. Alcune riflessioni sull'Evidence-Based Education

Vasco d'Agnese

1. La questione meta-teorica

A partire, quanto meno, dall'opera di Dewey¹, la questione della fondabilità, scientifica ed etica, dell'educazione, ha assunto una dimensione centrale nel dibattito pedagogico. Ne è diventata il centro e per la sua problematicità, mai esaurita, e perché la ricerca di modelli di scientificità adeguati allo spiazamento epistemologico e culturale che si è prodotto nel Novecento ha causato fratture e mutamenti nello statuto e nell'applicazione di questo sapere².

La questione della fondabilità del pedagogico si è andata ovviamente intrecciando al tema più ampio della Crisi delle Scienze, mutuandone gli aspetti più radicali ed esaltandone la forza della problematicità etica, che in pedagogia è risultata – e risulta ancora oggi – primaria, essendo questa una disciplina volta all'agire trasformativo nel suo nucleo più profondo. E' bene sottolineare, a tale riguardo, che tale Crisi non è considerata da una parte consistente della stessa comunità scientifica, per motivi che, speriamo, verranno in luce più avanti.

Uno dei "dati" di maggiore interesse relativo al tema è che tale questione ha rilevanti conseguenze non solo – ed è più che ovvio – sul modo di "fare teoria"; essa ha un peso, non sempre riconosciuto, sul destino profondo delle

¹ Si vedano, a tale proposito, dello studioso statunitense, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961; e, con A. Bentley, *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; si veda, inoltre, sempre di J. Dewey, *Philosophy and education*, in *The Later Works, 1925-1953*, vol. 5, Southern University Illinois Press, Carbondale, Carbondale, 1985.

² Il tema è fra i più dibattuti in letteratura ed una sua, anche minima, ricostruzione, esula dai compiti di questo lavoro. E' assolutamente doveroso, però, citarne alcuni dei principali riferimenti: W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, Roma, Armando, 1980; F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986; A. Clausse., *Avviamento alle scienze dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970. Granese A, *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1976; W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1978; R. Laporta, *Ideologia, pedagogia e scienza dell'educazione*, in "Scuola e città", 10, ottobre 1974; A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.

professioni legate all'educativo: sul modo nel quale l'educazione, nei diversi luoghi nei quali prende forma, viene tematizzata e agita; sul ruolo e sulle professioni educative; sul senso profondo che l'educazione ha nella nostra cultura, in un momento storico particolarmente complesso e denso di fratture come quello attuale.

Quello della connessione *diretta* fra meta-riflessione – intesa *e* come filosofia dell'educazione *e* come epistemologia pedagogica – e agire educativo è un tema poco analizzato in letteratura; ed è un tema che, anche a partire da una riflessione sulle prassi e letterature anglosassoni, assume un peso rilevante, proprio in virtù di alcune letture e curvature dell'educativo che hanno preso corpo in Inghilterra e Stati Uniti e che, presentandosi come “oggettive”, auto-evidenti, ritengono di poter fare “piazza pulita” di letture ideologizzate e poco efficaci per aprire la strada ad un *modus operandi* fondato, esclusivamente, sull'evidenza scientifica.

E' nostro intento mostrare quanto letture del genere siano non solo pericolose sul piano politico-ideologico, ma poco fondate proprio da un punto di vista scientifico, e fortemente riduttive rispetto al ruolo ed alle funzioni dell'educativo, in qualunque forma esso venga declinato.

Da qualunque prospettiva si consideri il discorso pedagogico, infatti, il problema della metateoria – ossia il problema della riflessione *sulle* epistemologie del pensare-agire educativo – risulta implicato e fondante, in maniera implicita o esplicita. Da qualunque prospettiva lo si consideri tale problema riveste, anche, un ruolo pragmatico, in ordine alle professionalità educative ed al loro esercizio, di assoluto rilievo.

Tale questione, infatti, se da un lato risulta essere uno specifico settore della pedagogia, con metodologie proprie e suoi oggetti di indagine – la Filosofia dell'Educazione - dall'altro viene a designare una disposizione metariflessiva, uno stile del pensare-agire pedagogico-educativo volto a cogliere le invarianti strutturali, gli elementi sottesi alle modellizzazioni educative prodotte e, soprattutto *le modalità* nelle quali teorie e modellizzazioni vengono prodotte, *lo spazio della produzione* del discorso pedagogico³.

In quest'ottica, la riflessione sulle epistemologie del discorso pedagogico viene ad avere un ruolo, contemporaneamente, centrale e trasversale: centrale, poiché l'agire educativo e pedagogico non potendo prescindere dall'esplicitazione teorica, tanto meno può prescindere da ciò che ne produce le sue forme teoriche – ciò che propriamente viene definito aspetto metateorico o epistemologico, ossia analisi e costruzione delle forme della teorizzazione; trasversale, poiché tale riflessione si colloca, anche, accanto alla pedagogia, avendo modalità e strumentalità non immediatamente operative, con un elevato grado di astrazione – pensare le categorie e gli spazi teorici di un sapere-agire, infatti, significa collocarsi ad un doppio grado di astrazione rispetto al livello della prassi.

³ Questa definizione di Filosofia dell'educazione e la sua duplice funzione la si deve a F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

La riflessione epistemologica tocca, inoltre, un altro nodo nevralgico del pedagogico: la sua “legittimazione” - ed i *modelli* di legittimazione ai quali ci si riferisce -. Se non si dà alcuna descrizione universalmente valida di strutture permanenti, se ogni “fondazione” disciplinare altro non è che una delle sue possibili costruzioni o “genealogie”, come Foucault ha mostrato, ogni modello, allora, dovrà rendere conto della propria provenienza, della propria, necessaria, prospettività. Questo significa che l’educazione, come struttura formale e come prassi, non potrà più né esibire un fondamento ontologico, né fondarsi su una tradizione accreditata e, quindi, rassicurante. Costatare l’impossibilità di questa identificazione teoretica, sociale e culturale apre, contemporaneamente, alla necessità di pensare al costruito responsabilità come fondante e primario: responsabilità del formatore nel produrre o nell’utilizzare modelli non ultimamente validati e responsabilità del ricercatore nel produrre modelli che, piuttosto che essere fondati su un mondo, aprono un mondo – qui risultano fondamentali le lezioni di Heidegger, Gadamer, Rorty, oltre che quella di Michel Foucault.

Il problema della legittimazione del pedagogico - e dei modelli di legittimazione ai quali ci si riferisce – si pone come questione che attraversa il sapere-agire pedagogico-educativo a più livelli. Se, infatti, non è possibile prescindere da un’adeguata tematizzazione epistemologica del discorso pedagogico che sveli e ricostruisca i modelli di ragione *nei* quali ci si muove – problema, questo, che attiene allo spazio costruttivo della pedagogia – tanto meno è possibile prescindere dal terreno dell’ideologia sottesa ad ogni modellizzazione educativa proposta. Educare è agire in vista di un cambiamento, di una trasformazione auspicata e possibile; educare è, quindi, costitutivamente, un’azione progettuale valorialmente orientata. Che lo si voglia o meno, l’educazione è educazione per ciò che si reputa importante, valido, vero, utile. Inoltre, rispetto al discorso relativo ai modelli di legittimazione del pedagogico, anche questi non sono estranei ad una dimensione ideologica, che li attraversa, trasformandoli, validandoli. Ogni modello di legittimazione è, infatti, una dimensione valoriale – ciò che si considera legittimo è ciò che, in un dato momento storico, *vale*.

Tutto questo, come esplicitato in precedenza, ha un significato ancora più profondo per le scienze umane, da sempre impegnate a fare i conti con l’incertezza e l’apertura ermeneutica del metodo *e* dell’oggetto di studio, e, in particolare per la pedagogia, che rispetto alle altre scienze ha da gestire una difficoltà ulteriore: alle antinomie classiche, alle scissioni interne, come è noto, va aggiunta quella relativa alla intrinseca teleologia del pedagogico, al suo chiamare in causa il livello trasformativo e, quindi, necessariamente valoriale.⁴ In altri termini il processo di relativizzazione delle forme di sapere e

⁴ A tale riguardo rimane ancora oggi fondamentale il testo del 1986 di Franco Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, op. cit.; si veda, inoltre, dello stesso autore, *Manuale di filosofia dell’educazione*, op. cit.; si confrontino sem-

degli insiemi valoriali che, almeno a partire da fine Ottocento, ha radicalmente colpito la cultura occidentale, esponendola al non-senso ed all'impossibilità di una legittimazione ultima, espone la pedagogia, più di altre scienze, in quanto sapere-agire trasformativo, intenzionato, al rischio di una mancanza di legittimazione.

Educare, infatti, significa agire per il cambiamento, promuovendolo, alimentandolo o anche, semplicemente, mostrandolo. Educare, quindi, implica l'indicazione al soggetto in formazione di una possibile trasformazione in vista di un fine. Più che mai in pedagogia, la teoria – e l'epistemologia rispetto alla quale questa si staglia – ha una valenza prassica, chiama in causa il livello etico, prima ancora di quello teoretico. La *possibilità* data al ricercatore di costruire modelli non iscritti già nell'ordine del possibile, e la *responsabilità* che da ciò ne deriva sono temi pedagogicamente fondanti.

Il senso originario del formare – e del formarsi – è infatti radicato nella responsabilità verso l'altro da sé, e nel progetto che lo accompagna e lo compie; parimenti, ogni forma di responsabilità è, *di fatto*, messa sotto scacco dalla trasformazione del mondo in interpretazione, resasi palese ed evidente almeno a partire da Nietzsche. Che la relatività del vero si presenti come un fatto, e che tale fatto assuma la forma dell'*attuale* verità egemone non sembra essere un paradosso, proprio sulla scorta del valore storico del concetto di verità.⁵ Tutto ciò, unitamente al “dato” della rivoluzione epistemologica accaduta nel Novecento, ha conseguenze rilevanti sul modo di pensare la teoria e la prassi del sapere-agire pedagogico; conseguenze che, non sempre, vengono tenute in debito conto.

2. *La vecchia epistemologia dell'Evidence-Based Education*

La discussione sugli effetti dell'Evidence-based Education, sui rischi connessi alla “democraticità” e sulla cornice etica di tale modello sono piuttosto estesi; meno discussa – stranamente – e la legittimità epistemologica e, a cascata, metodologica, di tale approccio. Ciò sembra tanto più strano in quanto uno dei “dati” fondamentali dell'epistemologia del Novecento, uno dei “fatti”, vorremmo dire, maggiormente rilevanti, è il depotenziamento della conoscenza scientifica, da “specchio del vero” a struttura di significato.

La letteratura è nota quanto estesa e non rientra negli obiettivi di questo saggio discuterla. Occorre, però, relativamente ai nostri scopi, discuterne alcuni elementi:

pre a tale proposito le posizioni di G. Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Milano, Unicopli, 1992 ed E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Roma, Carocci, 2008.

⁵ Si vedano, a tale proposito, le letture fondamentali che Gadamer e Vattimo danno dell'opera heideggeriana, circa l'apertura alla verità come apertura-nel-tempo (H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983; G. Vattimo, *Il soggetto e la maschera. Nietzsche e il problema della liberazione*, Milano, Bompiani, 1994).

- il movimento che va “verso l’incertezza”, che mostra, anche, l’inevitabile aporeticità ed incompletezza della metodologia scientifica parte da molto lontano, scorrendo nella storia del pensiero occidentale da Gorgia a Guglielmo di Ockam, a Locke, Hume, a Nietzsche fino ad approdare ad un deciso “dominio” nel Novecento; comprendere questo è fondamentale, poiché non ci si trova di fronte ad un dato estemporaneo, ma, come heidegger e, in modo diverso, Emanuele Severino hanno mostrato, ad un “destino” del mondo occidentale⁶;
- la lettura di quelli che, filosoficamente, vengono considerati i “Padri fondatori” della metodologia scientifica suggerirebbe, come verrà evidenziato più avanti, una maggiore cautela nel discutere di “evidenze” e di “dati al di là di ogni dubbio”;
- la rivoluzione epistemologica affermata nel Novecento parte dalle cosiddette “Scienze dure” (Logica, Fisica e Matematica innanzitutto) per approdare, successivamente, alle “scienze umane”; chi lavora negli ambiti considerati, anche comunemente, il regno della certezza sa perfettamente di avere a che fare con verità ipotetiche e “statistiche”;
- tale movimento non intende fungere come delegittimazione del metodo scientifico, ma, anzi, ne dà un’interpretazione alta, problematica e intrisa della necessaria umiltà che ogni azione umana dovrebbe portare con sé.

Il primo tema, data l’ampiezza e la portata, non può essere discusso qui puntualmente; non è chiaramente intento di questo saggio ripercorrere o reinterpretare la storia del “depotenziamento” della realtà in favore del dialogo/conflitto delle interpretazioni, per quanto è opportuno notare quanto questo compito sia pienamente dentro una dimensione pedagogico-formativa. Il formarsi dell’uomo è un divenire forma nella conoscenza e nei valori che fondano e attraversano il divenire storico; discutere la formazione dell’uomo è discutere la struttura profonda della cultura che lo ospita⁷.

⁶ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976; si veda, del filosofo tedesco anche la *Lettera sull’umanismo*, Milano, Adelphi, 1995. Per una disamina dell’opera heideggeriana in chiave pedagogica si veda F. Cambi, *Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni*, in “Studi sulla formazione”, IX, 2, 2006, pp. 7-15. Anche l’opera del filosofo torinese insiste, in modo decisamente diverso, su questi temi; si cfr.: Severino E., *Studi di filosofia della prassi*, Milano, Adelphi, 1984; Severino E., *Il giogo. Alle origini della ragione: Eschilo*, Milano, Adelphi, 1989; Severino E., *Legge e caso*, Milano, Adelphi, 2002; Severino E., *La specializzazione scientifica e il nulla*, in *Oltre il linguaggio*, Milano, Adelphi, 2007.

⁷ E’ opportuno ricordare che questo tema è stato introdotto in pedagogia con chiarezza e fermezza da Dewey: “Ogni educazione deriva dalla partecipazione dell’individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo si inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell’individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e formando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa educazione inconsapevole l’individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l’umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà. L’educazione più formale e tecnica che esista al mondo non può sottrarsi

Occorre però esplicitarne un punto essenziale, già noto al dibattito scientifico sull'essenza del nichilismo: l'instabilità costitutiva del mondo ha da sempre accompagnato, in Occidente, ogni forma di interrogazione sul mondo stesso; in altre parole la forma di pensiero riflessivo, di cui la metariflessione è una declinazione possibile, ha già in sé lo sviluppo, o se si preferisce, la deriva nichilista dell'assenza di fondamento - si chiede del senso del mondo quando ne è già avvertita l'assenza, la perdita. Pertanto, il modo, lo spazio nel quale pensiamo il sapere-agire pedagogico ed il suo costruito fondamentale - la formazione - non è semplicemente toccato o attraversato dall'incertezza, ma vi è radicato, proprio *in quanto* pensiero riflessivo. E proprio in quanto pensiero che lavora sull'incertezza è pensiero che comporta il rischio della perdita, dello scacco, del fallimento e porta con sé la responsabilità per i propri costrutti, che si pongono come il frutto di una scelta che è esclusivamente fondata su se stessa, non avendo più garanzie di rispecchiamento o di fondamento né in un'ontologia definita apriori, né in una tradizione certificata. La stessa partizione scienze della natura-scienze dello spirito, spiegazione-comprensione, con tutto ciò che ne consegue, rischia di essere vuota di senso, priva di effetti pragmatici per il *fare* ricerca.

Riguardo al secondo punto notiamo come, nel leggere *Il discorso sul metodo* e le *Meditazioni metafisiche* si rimanga spiazzati non tanto dall'approdo verso la certezza del razionalismo, quanto dalla profondità assoluta dell'abisso nel quale Cartesio precipita il pensiero occidentale e, difatti, solo un Dio potente e misericordioso può garantirci rispetto al non-senso del mondo e della nostra conoscenza. Talvolta si dimentica questo passaggio fondamentale in cartesio, dove la razionalità non ha né può avere una giustificazione ed un fondamento interni e, quindi, razionali⁸;

Rispetto al terzo punto notiamo come i dubbi più pressanti riguardo la consistenza della metodologia scientifica nascono e si affermano a partire dai primi del Novecento nella Logica e nella Fisica, che hanno funto da canoni per la metodologia scientifica, diremmo, generale. L'idea di un meta-linguaggio esplicativo che chiarifica e comprende in maniera ultima si mostra logicamente ed empiricamente impraticabile, a partire dal livello strettamente logico per approdare, necessariamente, alle analisi empiriche.

Sul punto quarto è necessario notare come stabilire, guardare l'incertezza di una procedura non significa delegittimarla: significa volere andare a fondo

senza rischio a questo processo generale. Può soltanto organizzarlo o trasformarlo in qualche direzione particolare. [...] L'educazione è perciò un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro. [...] L'educazione deve essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza; [...] il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa. Il costituire qualsiasi fine esterno all'educazione come tale che dia ad essa il suo fine e la sua norma equivale a privare il processo educativo di gran parte del suo significato; e tende a indurci a fare assegnamento su stimoli falsi ed esterni nei nostri rapporti col fanciullo." J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954, p. 3.

⁸ R. Descartes, *Opere 1650-2009*, Milano, Bompiani, 2009.

nella sua analisi, che non può consistere unicamente in un'applicazione cieca di metodologie pre-elaborate. Ogni ricercatore sa che ad una necessaria applicazione metodologica va unita una altrettanto necessaria "attività dubitativa", che problematizzi e ampli progressivamente l'orizzonte della disciplina. Appare sempre più chiaro, infatti, come il problema del soggetto conoscente - e delle trasformazioni possibili del soggetto e della conoscenza - non riguardi la comprensione degli oggetti della conoscenza, ma la comprensione del modo in cui un oggetto è costituito come tale da un soggetto che lo può conoscere.

Il nesso pensiero-linguaggio-mondo, svincolandosi dal modello platonico, appare come dubbio, problematico: nulla, da un punto di vista logico e razionale, garantisce un aggancio fra questi tre elementi, poiché la razionalità stessa consiste in questo nesso, che ne è, pertanto, il postulato. Il problema è che oggi lo si *ricosce* come postulato, tutt'altro che evidente.

Il modello nel quale l'azione, individuale e collettiva, scaturiva come precipitato automatico da forme di conoscenza assolutamente vere, ultimamente fondate è oggi, da qualunque lato si voglia guardare la questione, insostenibile. E ciò perché, da un lato, le conoscenze "vere" disponibili sono diverse e talvolta antagoniste - tanto l'ermeneutica quanto l'epistemologia della complessità hanno mostrato come il passaggio decisivo compiuto dalla conoscenza nel XX secolo sia quello dalla verità al senso della verità, dalla versione unica, legittima del mondo alle versioni di esso, plurali e non sempre comparabili; dall'altro, anche considerando e utilizzando un unico modello conoscitivo, le risposte prodotte sul piano dell'azione possono variare considerevolmente, a seconda dei contesti e dei soggetti interpretanti.

Un'epistemologia ed una metodologia che vadano alla ricerca di "evidenze al di là di ogni dubbio"⁹ si pongono, pertanto, come:

- fallaci e anacronistiche da un punto di vista strettamente epistemologico e metodologico, rifacendosi ad un'ideale di scientificità prekantianoe, a ben vedere, mai tematizzato in termini così riduttivistici - abbiamo visto l'abissalità del pensiero cartesiano;
- dubbie da un punto di vista etico, poiché fanno decidere altrove cose e temi di stretta pertinenza etica e morale - le finalità del processo educativo -; che l'etica non abbia una risposta ultima in termini di certezza è sicuramente spiazzante, ma, a ben vedere, rimane l'ultima garanzia nei confronti di un pensiero totalizzante;
- fortemente riduttive dal punto di vista delle politiche educative, che, dovendosi esclusivamente fondare e rivolgere a ciò che *sembra* funzionare, perseguiranno esclusivamente obiettivi strettamente quantifica-

⁹ La letteratura, sull'Evidence-based education è molto ampia; per una disamina critica si veda il fondamentale G. Biesta *Why "what works" won't work: evidence based practice and the democratic deficit in educational research*, Educational Theory, n. 57, 2007, pp. 1-22; si cfr. anche E. Atkinson, *In Defence of Ideas, Or Why 'What Works' Is Not Enough*, British Journal of Sociology of Education, n. 3, 2000, pp. 317-330.

bili e misurabili; anche da un punto di vista strettamente funzionale l'attenzione al qui ed ora è fuorviante;

- frustranti e limitanti per coloro che sono impegnati quotidianamente nei processi educativi; già assistiamo tristemente alla novella di docenti delle Scuole di ogni ordine e grado costretti a fornire determinate quantità – misurabili – di istruzione, determinate quantità – misurabili anch'esse – di competenze, determinate quantità di “pensiero riflessivo”.

La necessità di un'evidenza ultima risponde non ad un genuino bisogno cognitivo, ma affonda le sue radici nel bisogno di certezza; è un dato emotivo, non scientifico. Anzi: proprio la storia delle scienze insegna che il metodo scientifico differisce da ogni altro tipo di conoscenza per l'alto grado di problematicità e di variabilità interna. Werner Heisenberg ricorda come Albert Einstein affermasse, lapidariamente: “E' la teoria a decidere cosa è possibile osservare”¹⁰.

Se l'esperienza del soggetto è esperienza di verità quando trasforma il soggetto conoscente, gli ambiti del vero e dell'esperire sono altro rispetto all'ambito del verificabile.¹¹ Stare nell'esperienza significa stare nel tempo e nell'incertezza prospettica che non ha – a tutt'oggi – alcuna risoluzione rassicurante.

3. *L'incertezza come elemento fondante della Formazione*

Nella formazione si decide, quindi, per il cambiamento in cui l'esistenza consiste. E' in gioco non solo – e non tanto – l'atteggiamento e la decisione verso la singola cosa ma l'apertura del soggetto al mondo, la sua *disposizione verso*, che rende possibile l'essere in un modo o nell'altro di questa o quella cosa. L'educazione è ciò che agisce verso questa disposizione originaria, tentando di orientarla e modificarla. Ed è qui che si apre lo spazio dell'incertezza, dell'instabilità costitutiva dell'educativo, la sua irriducibilità, poiché fra questa disposizione, questa apertura e il mondo c'è salto, non continuità logica. E c'è salto, rottura anche nella trasformazione di questa disposizione, nel suo passaggio da uno stato all'altro, poiché non c'è continuità logica o empiri-

¹⁰ W. Heisenberg, *Fisica e oltre. Incontri con i protagonisti 1920-1965*, Torino, Boringhieri, 1984.

¹¹ Su questo tema esiste una forte consonanza fra Nuova filosofia della scienza e Meta-paradigma della complessità (si vedano, in particolare, i lavori di H. von Forster, H. von Glasersfeld e, in Italia, M. Ceruti) e la linea ermeneutica che si rende visibile a partire da Gadamer e, in Italia, da Vattimo. Le “radici”, a loro volta, di queste due linee, possono rintracciarsi, per la prima, nell'epistemologia genetica di Jean Piaget, dove si evidenziano le trasformazioni reciproche di soggetto conoscente e oggetto conosciuto, e nell'opera di Gregory Bateson – paradigmatica è la sua domanda su “cos'è un numero che può essere conosciuto da un uomo e cos'è un uomo che può conoscere un numero” in *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976 -. Per il secondo tema rimane imprescindibile l'opera di Heidegger, anche se tracce di questo tema sono presenti nell'intero cammino del pensiero occidentale, in quanto pensiero volto a se stesso e, contemporaneamente, al mondo esterno.

ca in questa trasformazione, essendo l'apertura a ciò che produce la logica o l'empiria così come le conosciamo. Trasformare l'apertura del soggetto al mondo, cambiare la disposizione verso le cose implica questa duplice rottura, questa doppia discontinuità – dell'apertura verso se stessa e dell'apertura verso il mondo – che nessuna logica ricuce o colma. Il cambiamento può solo essere preparato o descritto a-posteriori. L'esistenza stessa non consiste in un "accordo" fra mondo e soggetto, ma è nella relazione, nell'attrito, nella rottura – anche - che si esperisce fra mondo ed esistere.

Ciò che è stato messo ampiamente in discussione è proprio quest'ideale di autotrasparenza del soggetto a se stesso, quest'ideale di soggetto quale luogo fondante del pensiero e, conseguentemente, dell'azione¹², in favore di una soggettività tematizzata come prodotto mutevole, incompiuto, di una soggettività quale "scena aperta" nella quale le cose accadono in virtù delle decisioni instaurate, decisioni che piuttosto che risultare il punto terminale di un processo trasparente al soggetto sono l'inaugurazione di una nuova configurazione di eventi e segni già presenti, ne sono una inedita tessitura. Il soggetto non è il centro e il vertice di ciò che gli accade ma è costituito da ciò che gli accade nell'apertura agli eventi.

Se l'educazione è il modo dell'uomo di progettarsi e progettare, di curarsi e di avere cura dell'altro – tanto che rinunciare ad essa significa rinunciare all'umano – allora le dimensioni della scelta e dei valori per i quali si sceglie sono, parimenti, modi che fondano l'umano nel suo esser proprio¹³. Scelta e

¹² "La soggettività autoconsapevole, riflettente è solo il punto terminale, l'estremità che affiora da questo teatro di scene, di segni, di casi ed eventi che si aggregano per così dire in noi ma prima di noi, e che sono tutta la passione del nostro vivere. La coscienza non è il teatro dove si constata che un processo si è svolto; piuttosto: che un processo si sia svolto e ora giunga fino a noi, questa è la coscienza insieme allo sfondo della necessità che è l'imposizione del suo stesso pensiero. [...] Dunque, il pensiero non è un'essenza specifica, autonoma e indipendente che interpreta, forma idee, versioni o concezioni del mondo. Altrettanto poco quanto si possa dire che il pensiero genera pensieri o che la volontà forma gli atti volontari. No, il pensiero è la tessitura concreta formata da una costellazione imprevedibile di eventi, di scene diverse, di segni di passioni e se si togliessero questi eventi, queste scene, questi segni diversi, particolari introdotti dal caso o dalle accidentalità della vita, dai frammenti che ognuno vive di questa esistenza, non rimarrebbe ancora qualcosa che potremmo chiamare "il pensiero". Il pensiero è lo stato della coesistenza di questi tratti, di questi segni di eventi, di queste figurazioni di una scena della vita, dei segni delle loro passioni. [...] Il pensiero non è un'essenza specifica, non è l'attività autonoma di una coscienza, ma è lo stato di una varietà di tracce, di casi che coesistono insieme; è la relazione delle loro emozioni e passioni; è la stessa perturbazione del loro presentarsi, della circostanza che semplicemente accadono." Si vedano, a tale proposito, i lavori di A.G. Gargani; in particolare si cfr. il testo *Stili di analisi. L'unità perduta del metodo filosofico*, Milano, Feltrinelli, 1993.

¹³ Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010, 2010, p. 72: "Infatti che altro è il processo formativo se non il percorso dialettico fra io e mondo, vissuto nella sua ampia articolazione e pensato e ripensato nel suo attivare eventi (i più svariati, ma significativi per il soggetto, per quel soggetto) e distillato nel suo iter che dà-forma, che instaura un'identità e un atteggiamento di cura?"

valori nascono *con* l'uomo, non sono ad esso successivi. In questo senso non si dà una non-scelta, o una scelta che non si radichi in un orizzonte valoriale.

E se, spingendoci un po' più in là, la riflessione, il pensiero su se stessi è ciò che determina a far nascere il soggetto a sé e al mondo, la riflessione sull'educazione – la pedagogia – è quanto di più radicale l'uomo abbia in quanto essere che si progetta e sceglie e riflette su tale nesso. Nel comprenderci come oggetti che si progettano, ci comprendiamo come soggetti educabili, come soggetti pedagogici. La situazione nella quale siamo come esseri umani è immediatamente educativa e pedagogica nella misura in cui siamo animali progettanti e riflettenti. Educativa in quanto progetto di sé ed educazione si co-appartengono; pedagogica in quanto la riflessione sul modo di progettarsi co-appartiene alla pedagogia, o, più radicalmente è il senso stesso della pedagogia.

Riconoscersi come soggetti educabili, significa riconoscersi come progetti che si compiono scegliendo *in vista* di sistemi valoriali. Riflettere su questo nesso è collocarsi nel cuore della riflessione pedagogica; in senso inverso: la riflessione pedagogica è il nucleo fondante della relazione progetto-scelta-sistema di valori-riflessione.

E qui si trova anche il paradigma scientifico della pedagogia che non può consistere nella “messa a disposizione” di un'oggettività pienamente pre-determinabile ma in una comprensione – aperta e prospettica – di un processo in azione; di un processo che si determina *in quanto* agisce e *in quanto* si trasforma. Se il senso dell'educazione è il cambiamento nell'apertura, l'oggetto di una scienza dell'educazione è strutturalmente in-terminato.

Se pensare consiste nel “considerare la portata dell'avvenimento su quel che può essere [...]”¹⁴, se anche il minimo processo inferenziale comporta un salto dal noto all'ignoto, come può un processo complesso e strutturalmente in-terminato, un processo che, in definitiva, coincide con la vita, essere oggetto di certezze ed evidenze “oltre ogni ragionevole dubbio”¹⁵?

Nel momento in cui il destino educativo del singolo non è già pre-deciso – e anche volendolo, come potrebbe esserlo? – l'educazione si pone come evento, progetto che, intenzionalmente voluto, accade. Il carattere di accadimento non implica affatto la rinuncia all'intenzionalità ed alla progettualità: tutt'altro. Queste si pongono come categorie fondanti del pedagogico. Il punto è che in esse non è esaurita la ricchezza – e l'imprevedibilità del formarsi. Se il senso del formare – e del formarsi – è nell'altro da ciò che si manifesta nella semplice presenza attuale, allora questo sfuggirà necessariamente allo sguardo iniziale: il *telos* profondo del processo formativo è quest'istanza trasformativa che produce cambiamenti che si rendono visibili solo ad un secondo sguardo. Problematicità dell'agire formativo e problematicità dello statuto epistemologico della pedagogia vanno di pari passo.

¹⁴ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1954, p. 143.

¹⁵ R. E. Slavin, *Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research*, Educational Researcher, n. 7, 2002, pp. 15–21. (N.D.R., traduzione mia)

E' questo elemento che fa della riflessione sulla formazione qualcosa di costitutivamente incerto e tensionale; determinarlo apriori significa chiuderlo arbitrariamente, mutilarlo, privarlo della sua apertura originaria. Il tema del progetto come apertura indeterminabile, apertura che agendo determina se stessa è connesso, e questo è chiaro, alla scientificità del pedagogico.

Ciò che fa della formazione un lavoro libero e inconcluso, pericolosamente aperto e problematico, è precisamente questa oscillazione fra ciò che è dato e ciò verso cui tendere – il non-ancora – fra ciò che è necessario e ciò che è aleatorio. La determinazione del progetto, la forma della formazione può, in tal senso, perdersi nel rischio della conformazione o, all'opposto, della deriva, muovere verso la sponda rassicurante – ma, talvolta, annichilente – del già noto, del già agito, del già presente o verso l'aperto indeterminato e sempre di là dal compiersi che, in quanto tale può portare al naufragio o al rimando del compito.

Assumere questa radice di doppia problematicità come elemento fondante, consustanziale del processo formativo significa muovere verso una scientificità problematica – ma quale scienza, da almeno un secolo, non ha tale statuto? – e di formatività complessa e mai pacificata.

Riferimenti bibliografici

- E. Atkinson, *In Defence of Ideas, Or Why 'What Works' Is Not Enough*, British Journal of Sociology of Education, n. 3, 2000.
- G. Biesta *Why "what works" won't work: evidence based practice and the democratic deficit in educational research*, Educational Theory, n. 57, 2007.
- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, Roma, Armando, 1980F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986.
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma – Bari, Laterza, 2000.
- F. Cambi, *Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni*, in "Studi sulla formazione", IX, 2, 2006.
- E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Roma, Carocci, 2008.
- A. Clause, *Avviamento alle scienze dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954.
- J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- J. Dewey, A. Bentley *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- J. Dewey, *Philosophy and education*, in *The Later Works*, 1925-1953, vol. 5, Southern University Illinois Press, Boydston, Carbondale, 1985.
- H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983.

- A.G. Gargani; *Stili di analisi. L'unità perduta del metodo filosofico*, Milano, Feltrinelli, 1993.
- A. Granese, *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976.
- M. Heidegger, *Lettera sull'umanismo*, Milano, Adelphi, 1995.
- W. Heisenberg, *Fisica e oltre. Incontri con i protagonisti 1920-1965*, Torino, Boringhieri, 1984.
- W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.
- R. Laporta, *Ideologia, pedagogia e scienza dell'educazione*, in "Scuola e città", 10, ottobre 1974.
- E. Severino, *Studi di filosofia della prassi*, Milano, Adelphi, 1984.
- E. Severino, *Il giogo. Alle origini della ragione: Eschilo*, Milano, Adelphi, 1989.
- E. Severino, *Legge e caso*, Milano, Adelphi, 2002.
- E. Severino, *La specializzazione scientifica e il nulla*, in *Oltre il linguaggio*, Milano, Adelphi, 2007.
- G. Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Milano, Unicopli, 1992.
- R. E. Slavin, *Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research*, *Educational Researcher*, n. 7, 2002.
- G. Vattimo, *Il soggetto e la maschera. Nietzsche e il problema della liberazione*, Milano, Bompiani, 1994.
- A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.

L'educazione alla differenza oggi. Formare l'altro

Renzo Dameri

1. *L'Altro pre-esiste all'Io*

Per Husserl, nella sua metodologia fenomenologica, è il soggetto ad essere origine del senso: il soggetto si costituisce attraverso l'identificazione, un atto di conoscenza non passivo, e oggettivo che precede e determina l'alterità. La coscienza dà senso a tutto, è la coscienza trascendentale come coscienza ego-logica prima e prioritaria di ogni relazione con gli altri.¹ Perciò si tratta ancora di un'azione colonizzatrice dell'io, di una priorità del conoscere rispetto alle altre dimensioni dell'uomo, soprattutto a quella sociale, producendo una riflessione sulla vita separata dalla vita stessa.

Levinas critica l'essere che diventa comprensione del proprio nulla, una filosofia che ha cercato di pensare la sovranità dell'io senza riferimento ad un Trascendente, e si è condannata ad una forma di immanentismo nichilistico e nel culto di un essere impersonale.

C'è ambiguità in *Essere e tempo* di Heidegger, perchè partire dall'essere, che è omnicomprendente, astratto e lontano dall'uomo e da esso arrivare all'uomo, al suo senso e alla sua differenza rispetto agli altri enti, il soggetto è reificato e dissolto nella dimensione ontologica.

Il pensiero di Heidegger pone la persona in modo che sia priva di appoggi con l'Eterno, nell'essere per la morte, infatti la persona non può scoprire il nulla su cui poggia. L'interesse per l'uomo, in Heidegger, è condizionato dalla priorità data al problema dell'essere in generale, e questa lite porta a sacrificare la dignità stessa dell'uomo. Per Levinas la relazione fondamentale costitutiva dell'uomo sarebbe la comprensione dell'essere, l'ontologia, il potere totalizzante dell'io che al fine dissolve il soggetto. Bisogna uscire da queste forme di nichilismo tramite la scoperta di un modo nuovo di concepire la trascendenza dell'altro ma l'Essere heideggeriano soffoca ogni riferimento all'altro.

Levinas, riallacciandosi alla tradizione religiosa di cui fa parte, pensa al concetto di creazione che è l'ennesimo elemento di rottura con la tradizione

¹ Vds: E. Husserl, *V Meditazione*, in *'Meditazioni Cartesiane'*, Bompiani, Milano, 1970

filosofica occidentale, dalle cui aporie Levinas sta lentamente intravedendo la via d'uscita. Se l'io è creato, evidentemente viene dopo: infatti, prima di lui c'è l'Altro.

La creazione permette di riconoscere l'altro come unico e a rispettarlo nella sua alterità. Allora l'intenzionalità principale dell'io rispetto agli oggetti non è – come voleva Husserl – la rappresentazione, ma il “godimento” delle cose, vivere in mezzo a loro.

In Heidegger, vivere quotidianamente nel mondo comportava la caduta nell'esistenza inautentica, mentre per Levinas respirare, mangiare, bere, passeggiare... insomma usufruire del mondo, equivale a sottrarsi all'anonimato dell'esistere e vivere in maniera autentica. Vivere nel mondo con i desideri e le preoccupazioni tipiche della quotidianità non consiste in una caduta nell'inautentico, ma anzi amplifica la resistenza nei confronti dell'Essere anonimo confermandosi una propria identità di Io.

Levinas esce dall'essere e dal suo orizzonte annichilente, introduce la figura dell'Altro come colui che, solo, può aprire il dinamismo del tempo per uscire dalla solitudine dell'io.

Il tempo non fa parte del modo d'essere di un soggetto isolato e solo, ma è la relazione del soggetto con altri.

“Per mezzo della vista, del tatto, della simpatia, del lavoro comune, noi siamo insieme con gli altri. Tutte queste relazioni sono transitive: io tocco un oggetto, io vedo l'Altro. Ma io non *sono* l'Altro. Sono solo è dunque l'essere in me, il fatto che esisto, il mio *esistere* che costituisce l'elemento assolutamente intransitivo, qualcosa che è senza intenzionalità, senza rapporto. Gli esseri possono scambiarsi tutto reciprocamente, fuorché l'esistere. Perciò ciascuno è monade, senza porte né finestre”.²

Il solipsismo non è un'aberrazione, né un sofisma: è la struttura stessa della ragione. Qui c'è ancora una polemica con un preciso filone del pensiero occidentale: l'idealismo e la sua egologia solipsistica. La conoscenza non incontra mai qualcosa che le sia altra perché pretende di assimilare, di comprendere tutto, di conoscere tutto, eliminando la diversità.

In questo modo Levinas interpreta l'evento della morte del soggetto: per lui, ancora in polemica con Heidegger, va separata la trattazione della morte dalle problematiche concernenti l'angoscia e il nulla: la paura di fronte alla morte non va interpretata come angoscia davanti al nulla, ma come orrore senza prospettiva per un essere spersonalizzante, un Io senza prospettiva per cui oltre a sé, c'è il Nulla.

Levinas prende le distanze rispetto all'*essere per la morte* di Heidegger: nel filosofo tedesco la morte è un evento di libertà e limite dell'idealismo, è l'assunzione consapevole dell'ultima possibilità dell'esistenza che rende possibili le altre possibilità e, quindi, anche la libertà.³ Per Levinas la morte è inafferra-

² E. Levinas, *Il tempo e l'Altro*, Il Melangolo, Genova, 2001, p. 45

³ Vds: R. Dameri, *Il vizio dell'occidente e l'arte in Heidegger*, SEC, Genova, 1978

bile e segna la fine della virilità e dell'eroismo del soggetto. L'eroe cerca sempre l'ultima possibilità, ma davanti alla morte è destinato a soccombere.

Ma la morte ci apre anche la strada verso l'altro: "Questo modo di presentarsi della morte indica che siamo in relazione con qualcosa che ha in sé l'alterità non come una determinazione provvisoria, che può essere da noi assimilata per mezzo del godimento, ma qualcosa la cui esistenza stessa è fatta di alterità. La mia solitudine, così, non è confermata dalla morte, ma è spezzata dalla morte. In tal modo, diciamolo subito, l'esistenza si fa pluralistica."⁴

Come hanno rilevato gli interpreti, la concezione levinasiana della morte apre degli interrogativi: ad esempio, come può un soggetto uscire dalla propria solitudine senza perdere la propria soggettività? Come può sussistere un pluralismo in una relazione in cui un termine perde la propria identità e l'altro resta senza volto? Levinas non vuole, in *Il tempo e l'altro*, andare a fondo sulle questioni implicate del problema, quanto piuttosto segnalare un'esperienza, una situazione concreta in cui si realizza la situazione dialettica delineata dall'ipotesi della morte: la relazione con altri. Infatti leggiamo: "Questa situazione in cui l'evento accade ad un soggetto che non l'assume, che non può potere nulla nei suoi confronti, ma in cui tuttavia esso gli è in un certo modo di fronte, è la relazione con altri, il faccia a faccia con altri, l'incontro con un volto che, nello stesso tempo, dà e sottrae altri". La morte ha il ruolo di drammatizzare la relazione del soggetto con l'altro, in termini di radicale rottura, e di porla sul terreno della differenza.

Non è un semplice *alter ego*, ma è ciò che io non sono. Levinas lo esemplifica così: "E', per esempio, il debole, il povero, 'la vedova e l'orfano', mentre io sono il ricco o il potente". Si tratta di simboli della marginalità sociale, figure della passività che contrastano con lo strapotere che spesso si attribuisce al soggetto. La relazione con l'altro non idillica ed armoniosa relazione di comunione, né una simpatia grazie alla quale, mettendoci al suo posto, lo riconosciamo come simile a noi ma esterno a noi; la relazione con l'altro è una relazione con un Mistero"⁵

Levinas in *Totalità e infinito*,⁶ dà una spiegazione dello Stato Assoluto in maniera molto vicina a Lacan: lo stato tiranno: non mette mai in questione il Medesimo, ovvero il soggetto che resta sempre uguale e se stesso, senza aprirsi all'altro, e perciò finisce con l'essere una filosofia dell'ingiustizia.

Il pensiero dell'Occidente è violento perché incapace di uscire da sé, volto come'è ad inquadrare ogni cosa nel suo orizzonte totalizzante. Nel pensiero occidentale la verità viene cercata con l'attenzione verso qualcosa che non si possiede e va rispettato, con l'arroganza di chi si sente nel vero quando si appropria dell'altro.

⁴ E. Levinas, *Il tempo e l'altro*, cit. p. 56

⁵ *Ibidem*, p. 27

⁶ E. Levinas, *Totalità ed infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano, 1977

Da qui si capisce come il principio di identità da Aristotele in poi, fonda una cultura massificante e inglobante. Il superamento, quando avverrà, sarà il passaggio al principio dell'alterità.

Concordiamo con il concetto di superamento della metafisica totalizzante di Hegel a favore del riconoscimento dell'Altro. Però annotiamo che Levinas pare dimenticare che negli ultimi cinquant'anni del 900 il concetto di "altro" è stato sinonimo di individualismo edonistico che, complice la tecnologia esasperata di cui vediamo ancora oggi gli effetti negativi, si è disgregato in una molteplicità plurima identitaria che ha dato luogo al faking al nickname, agli avatar e agli androidi.⁷

In generale, è la filosofia occidentale come filosofia del soggetto che va ripensata, ovvero l'indirizzo del pensiero iniziato da Cartesio: in un passo della terza delle sue *Meditazioni metafisiche*, il filosofo francese scrive che l'unico argomento per fondare l'esistenza di altri uomini è l'idea chiara e distinta che il soggetto ha di se stesso. Ecco l'individualismo! L'altro non esiste se non filtrato dalle categorie della *mia* mente. Non si tarderà a tradurre questo individualismo sul piano gnoseologico in individualismo sul piano etico e socio-politico. C'è, infatti, connessione tra un pensiero che fagocita e assimila tutto, e la sua realizzazione storica sotto forma di conquista e guerra, incapace di sopportare un'alterità che resti tale, la filosofia del soggetto cancella ogni alterità.

Scriverà però più tardi, nel 1963, Levinas: "La filosofia occidentale coincide con quel disoccultamento dell'Altro in cui, manifestandosi come essere, l'Altro perde la sua alterità. Dalla sua infanzia, la filosofia è colpita da orrore per l'Altro che rimane Altro, è colpita da insuperabile allergia. Per questo essenzialmente una filosofia dell'essere; la comprensione dell'essere è la sua ultima parola e la struttura fondamentale dell'uomo. Per la stessa ragione diventa filosofia dell'immanenza e dell'autonomia, o ateismo. Il Dio dei filosofi, da Aristotele a Leibniz, passando per il Dio degli scolastici, è un dio adeguato alla ragione, un dio oggetto di comprensione, incapace di turbare l'autonomia di una coscienza che ritrova da sola la sua strada attraverso tutte le sue avventure, che ritorna a casa come Ulisse il quale, attraverso tutte le sue peregrinazioni, non fa altro che andare verso l'isola natale".⁸

La nostra cultura occidentale, secondo Levinas, si è costituita attorno al principio di identità, per cui l'altro viene pensato a partire da sé e diventa un prolungamento del proprio io, il principio di identità porta all'annullamento della differenza dell'altro. Il pensiero occidentale è stato una filosofia dell'Identico ispirata al narcisismo dell'io, caratterizzata dal comprendere l'essere e il divino come frutto della mente umana. Levinas vuole passare dal principio di identità al principio di "alterità" decostruendo il soggetto quale indiscutibile padrone di sé.

⁷ Vds. la nostra pubblicazione: R. Dameri, *Il virtual EGO. Identità e dis-identità alla fine del post-moderno*, Dell'Orso, Alessandria, 2011

⁸ E. Levinas *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, op. cit., p. 125

Per Levinas è Abramo il paradigma della verità nomade, della ricerca inesausta, dell'attesa e della speranza extrarazionale, dell'abitare errando, colui che si rimette al volere divino e che fa in modo "sia sempre fatta la sua volontà". Colui che obbedisce al volto dell'Altro.

In *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, del 1961, Levinas sostiene chiaramente che una persona riceve, senso in maniere facile e banale, in relazione a qualcosa d'altro. Il volto di questo Altro non può diventare un contenuto afferrabile dal pensiero perché conduce al di là, non rinvia ad un altro da sé. Il volto dell'Altro non è un concetto astratto, ma la presenza concreta dell'altro uomo che appartiene al mio mondo, che disordina il mondo, mi inquieta e mi "risveglia".

Cercheremo ora di delineare alcuni dei tratti che ci sembrano più significativi della concezione del volto che emerge dalle pagine di Levinas.

L'Altro e l'esteriorità radicale non può essere assorbita e inglobata dal Medesimo. La relazione tra il Medesimo e l'Altro è metafisica ma è possibile solo come relazione etica; la vera soggettività è ciò che accoglie Altri.

Levinas parla di "esteriorità" piuttosto che di interiorità per puntare sull'incontro "esteriore" con l'altro suo simile per cui il senso dei rapporti umani sta nella risposta che diamo a chi viene da fuori e non può essere riassunto nei nostri schemi mentali o subordinato ai nostri piani di azione.⁹

Per Levinas la relazione metafisica si produce concretamente nella relazione etica con l'altro. La relazione con l'infinito è per Levinas – ben diversamente da Cartesio – una relazione sul piano etico e non sul piano conoscitivo.

2. L'Io "in dissolvenza" con il Tu

L'uomo ha un desiderio che non è paragonabile ad un sogno romantico, che non raggiunge mai e che dà luogo allo struggimento nostalgico del soggetto: il Desiderio di cui parla Levinas non coincide con un bisogno insoddisfatto, ma si attua nella relazione con Altri, o idea dell'Infinito. Uno "strano desiderio d'Altri che nessuna voluttà riesce a coronare, a chiudere, a scoprire".¹⁰

Nel libro *Etica e infinito* Levinas ancora si esprime in questi termini: "Penso piuttosto che l'accesso al volto è immediatamente etico. Quando si vedono un naso, degli occhi, una fronte, un mento, si possono descrivere e ci si rivolge agli altri come verso un oggetto. La maniera migliore di incontrare altri è di non notare neppure il colore dei suoi occhi! Quando si osserva il colore degli occhi non si è in relazione sociale con altri. La relazione con il volto può certo essere dominata dalla percezione, ma ciò è specificatamente volto è ciò che

⁹ Questo è anche un forte richiamo al nostro modo di intendere le relazioni educative, che spesso non salvaguarda l'esteriorità dell'altro perché troppo preso ad integrarlo pienamente nel 'progetto' formativo che abbiamo elaborato per lui che spesso, discutibilmente, lo contrabbandiamo come 'offerta formativa'

¹⁰ E. Levinas, *Totalità e infinito*, op. cit., p. 201

non vi si riduce [...] il volto è esposto, minacciato come se ci invitasse a un atto di violenza. Al tempo stesso, il volto è ciò che ci vieta di uccidere.¹¹ Il volto dell'Altro è mistero non oggetto di descrizione o catalogazione.

Ricordiamo che nell'opera *il principio dialogico*, Martin Buber¹² stabiliva che, all'interno della relazione Io-Tu, il Tu non è un oggetto qualsiasi, ma una presenza che irrompe nella vita dell'Io: l'essenza dell'Io è fondamentalmente una relazione a un Tu, un Tu che mi viene incontro.

Lo scopo della relazione è il contatto con il Tu e, in questo incontro, si coglie un alito della vita eterna. Infatti, nella relazione si partecipa a una realtà che non è né pienamente nell'individuo né completamente fuori di lui. L'Io si costituisce unicamente nella relazione con l'altra persona, nel dialogo con il Tu: non è l'oggetto della mia rappresentazione, è il soggetto, e grazie a lui anch'io divento soggetto, tanto che la scomparsa del Tu implicherebbe il depauperamento del mio Io. Levinas preferisce rimarcare una relazione asimmetrica tra l'io e l'altro, per cui l'altro si pone in una posizione di maestà rispetto all'io, mentre Buber tende più a insistere sulla reciprocità della relazione.¹³

Levinas ha evidenziato il significato della trascendenza, che evita di farsi tematizzare sul piano dell'essere: non si fa rinchiudere in un significato oggettivo, perché tale significare, che non è evidente, rischia continuamente di non essere riconosciuto e perciò ha bisogno di un'attenzione peculiare.

In altri termini, la trascendenza si esprime come appello che esige una risposta fino al sacrificio per l'altro. Dire che il volto altrui sia nella traccia dell'Infinito, implica che se vado verso il prossimo, vado verso la trascendenza sempre tenendo presente che la trascendenza resta nella sua alterità radicale. E' quindi una trascendenza di tipo immanente.

La libertà, per Levinas, è soprattutto gratuità, sia per l'asimmetria della relazione tra gli uomini, sia perché si è responsabili in maniera gratuita. Ma, in fondo, è questa radicalità che garantisce alla vita un senso: se la vita fosse egoismo, se la limitazione della propria responsabilità arrivasse fino all'oblio dell'altro, ad esempio in nome della cura del proprio essere di heideggeriana memoria, la morte avrebbe ragione d'essere la mancanza di senso della vita umana. L'Altro si avvicina, abolisce l'egoismo e dà alla morte un senso. La morte ha il poter di annullare il l'io ma non può annullare quanto di buono si è fatto per l'altro. La rigidità di questa concezione richiama la *Critica della ragion pratica* di Kant col suo formalismo morale: Levinas, in effetti, mostra di apprezzare il fatto che la legge morale dell'imperativo categorico abbia valore a prescindere da riferimenti ad un destino terreno e ultraterreno dell'uomo o alla possibilità di essere giudicato da Dio.

La metafisica fa violenza all'altro semplicemente perché non lo lascia mai esser "altro", lo riduce sempre ad una apparizione modale dell'essere. Tutti gli

¹¹ E. Levinas, *Etica e infinito*, Città Nuova, Roma, 1984, p. 197

¹² M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo, Milano, 1993

¹³ Vds. G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di M. Buber*, Città Nuova, Roma, 1994

“altri” sono sempre modi dell’essere. L’essere era la Totalità, secondo il pensiero metafisico da Parmenide in poi, pertanto, tutto era diventato identico.

Perché un’etica fondata sull’altro? Anzitutto perché c’è stata una creazione dal nulla, che ci ha inserito in un solco già tracciato. Eppure eravamo “gettati”, heideggerianamente, in un determinato contesto spazio-temporale quasi a caso, ma in un mondo in cui per Levinas ci sono altri. Perciò io non posso essere la misura di tutte le cose, il creatore di senso: prima di me è successo qualcosa, per cui io sono nato dopo, eletto, legato al prossimo. Una libertà contrassegnata da Altri: questo è il senso di eteronomia che Levinas sembra riconoscere.

Stando in ascolto dell’Altro, l’Io, riorientando il “suo essere-a-casa” è il suo godimento, come Lacan, trova un significato ultimo che dà senso alla sua esistenza nella ricerca della verità.

3. *“Ti ascolto e condivido!”*

Il primo elemento che viene meno nella pedagogia dell’alterità, dopo Levinas, è la figura dominante dell’educatore cui per tradizione, da Socrate in poi, si è sempre attribuito una priorità assoluta fino a raggiungere la sua “potenza” nell’autoidendificazione del pensiero di Gentile, un Io puro nel quale l’allievo si identifica fino ad annullarsi. A nulla son servite le pedagogie “permissive” o “alla pari” di Neill o Snijders a stemperare queste figure di educatori dell’Io disgregatore di contenuti e risorse la cui imitazione diventava quasi inevitabile, modello da ripetere a cui uniformarsi. In questo modo per duemila anni la pedagogia dell’identità ha garantito immortalità a se stessa, conservando un Io incontaminato e granitico mai messo in crisi dell’altro soggetto “subente” che era l’altro pronto a recepire tutto il possibile quasi per un “travaso illuminato” di un conoscere insensibile ai bisogni e alle necessità dell’altro. Termine del rapporto didattico, da Lacan a Levinas siamo stati introdotti nel rapporto di “reciprocità” che fa giustizia della subalternità dell’educando che riconquista la “sua” scena dopo millenni.

“Tutta l’esperienza educativa è costellata di tante continue presenze dell’altro. La vicenda educativa è galleria di ‘volti’ che irrompono nel nostro spazio vitale e ai quali rispondiamo in forme diversissime e a ciascuno, a suo modo, in forma singolare e assoluta. Anche quando l’educatore si sforzerà di essere imparziale ed ‘uguale per tutti’ nello svolgimento della sua funzione educativa, ciò resterà sempre un ideale mai completamente raggiunto [...] non è infatti l’incapacità dell’educatore ma, al contrario, il volto dell’altro a determinare la differenziazione e la specificazione assoluta di ogni relazione. L’irruzione dell’altro, in questo senso, viene a configurarsi come irruzione della ‘differenza’ nell’universo omologante di una scuola che predilige ancora il riferimento a paradigmi di ‘identificazione’ scarsamente differenziati, selettivi o gerarchizzati, non rispettosi della pluralità dei soggetti e delle culture. La presenza del ‘diverso’ a scuola genera conflitti e mette in crisi il normale funzionamento del sistema educativo, come se la presenza del ‘diverso’ non fosse stata prevista [...] una scuola pesante (e ristrutturata) per l’altro a partire dall’altro,

invece, dovrebbe funzionare diversamente: l'altro, il diverso, che fa irruzione nella comunità dei simili, dovrebbe essere 'accolto' non perché viene cancellata o rimossa la sua diversità ma perché questa sua 'differenza' viene percepita da tutti come 'valore', come 'risorsa', come 'diritto' che può anche generare conflittualità ma che non per questo legittima una discriminazione".¹⁴

Nella relazione educativa, mettere l' "altro" al centro significa porsi il problema dell'ascolto e dell'accoglienza, perché l'altro mi precede, mi pre-esiste ontologicamente come abbiamo visto, e viene da fuori, infrangendo la mia identità perché da Levinas in poi, è possibile soltanto educare a partire dall'altro perché "in principio è l'altro". Come se l'Io ancora fosse un contenitore e dispensatore di risorse.

Educare da Levinas in poi significa un ragionamento sulla differenza, sull'altro che trascende e, quindi, va considerato in maniera adeguata. L'educatore deve comprendere l'altro a partire dalla sua storia, dal suo ambiente e dalle sue abitudini. "L'umanità della coscienza non risiede affatto nei suoi poteri, ma nella sua responsabilità. Nella passività, nell'accoglienza, nell'obbligo nei confronti d'altri: è l'altro che è primo e, qui, la questione della mia coscienza sovrana non è più la prima questione. L'umanesimo dell'altro uomo deve cominciare anche con un diverso modo di impostare la relazione educativa, più aperto e decentrato, in ascolto dell'altro".¹⁵

L'altro è la risorsa più importante per la crescita umana del soggetto e della sua identità, chi ci educa, in senso proprio è l'Altro. Ciò è una presa di distanza della lezione di Socrate, per cui ogni insegnamento è sempre stato considerato "maieuticamente" già nell'anima e al maestro non restava che far emergere la conoscenza che già dorme nell'inconsapevole allievo. In Levinas è l'altro che ci "tira fuori" dall'ego e ci sollecita all'avventura della sua accettazione.

La scuola oggi come istituzione deve insegnare a dialogare con gli altri vicini (compagni, insegnanti) e con i lontani (le altre culture), capacità che si è persa nonostante la grande diffusione delle comunicazioni di massa: infatti più del dialogo vero e proprio, dell'Io con il Tu, oggi c'è un comunicare, da Wolf in poi, che va in un solo senso: "dall'emittente al ricevente, dove il primo tenta di imporre al secondo i propri gusti e le proprie scelte (vds tutti gli spots) anche quando dichiara, per ovvie ragioni di mercato e di concorrenza, di tener conto dei cosiddetti indici d'ascolto (l'audience). Non c'è dialogo o è sempre più raro in una società che è un'immensa chiacchiera in comune, come ben aveva sottolineato Heidegger con il *Si deve, si pensa* in modo inautentico".¹⁶

Educare a partire dall'altro nella scuola significa escogitare metodologie che chiamino l'alunno ad un protagonismo attivo nel processo didattico, ad un vero e proprio io cooperativo.

¹⁴ A. Nanni, *Educare alla convivialità*, Bologna, 1995, pp. 211 e segg.

¹⁵ E. Levinas, *Il pensiero dell'Altro*, Lavoro, Roma, 1999, p. 191

¹⁶ Vds. il nostro testo R. Dameri, *Il vizio dell'Occidente e l'arte in Heidegger*, op. cit., in particolare la II parte

Questo se non vogliamo che i ragazzi che possono contare su telecomunicazioni veloci ed efficaci (messaggi SMS, e-mail) debbano solo reperire informazioni sugli argomenti più disparati (grazie ad internet), e utilizzare *software* didattico con tanto di ipertesti e animazioni multimediali di cui rimanere schivi e vittime¹⁷.

Nella scuola si possono insegnare religione, storia, geografia e tutte le altre discipline a partire dall'altro e nell'ottica di una nazione che vuole avere sempre il sopravvento sull'altro.

4. Levinas e il post-moderno

Abbiamo visto nel nostro lavoro precedente¹⁸ come con il crollo dell'impianto razionalistico del pensiero forte, si siano aperte strade alternative al nichilismo e alla sfiducia dilaganti, strade che passano per l'esperienza del limite, della diversità e dell'alterità rispettata.

Si è verificato lo smarrimento del soggetto, la frammentazione del sapere, la perdita di senso, si è scivolati nella deriva relativistica ma queste caratteristiche ci hanno ancora restituito un "altro" edonista ed individualista dove il potere di pochi (l'Idea di Hegel, il Reale di Fichte) è divenuto potere di massa, di ogni singolo Io, fino alla sua "disgregazione" con l'ambito tecnologico di Internet e la sua spersonalizzazione ulteriore con tanti avatar a parte.

Se noi riconosciamo l'Altro come pre-esistente dentro di noi e che ci costituisce (Lacan), possiamo ascoltare piuttosto che parlare, ossia riconoscere veramente la presenza dell'Altro, avvertirla come fondamentale e prioritaria per orientare le proprie scelte.

Levinas pensa che Dio possa offrire un valido sostegno. Il volto dell'altro l'educazione in *Totalità e infinito*, rimanda a Dio, non come immagine del divino, ma perché è segnato dalla traccia di Dio. Il volto sulla traccia del Dio-Assente, che a sua volta è passato in un tempo remoto. Andando verso gli altri che sono nella traccia di Dio, si trova Dio attraverso gli altri.

La teologia e la filosofia della Modernità hanno pensato Dio tematizzandolo come ente e razionalizzandolo, conducendolo nel percorso dell'essere, mentre è il Dio della Bibbia che significa l'al di là dell'essere, la Trascendenza vera. Così la filosofia finisce con l'essere soprattutto immanenza. Il progetto della filosofia occidentale ha escluso la trascendenza dell'io vero un Dio assolutamente altro, costruendo -. Al posto di Dio -. Vari idoli che nei secoli si sono rincorsi nelle pagine dei filosofi: Logos, Esse ipsum, Sostanza, Natura, Spirito... fino alle filosofie neohegeliane, al marxismo e al Divino heideggeriano come Non-detto.

L'uomo non può vedere il volto di Dio (non dimentichiamo l'appartenenza di Levinas alla religione ebraica). Dio, la Trascendenza dell'Infinito, non può

¹⁷ Vds. Ibidem

¹⁸ Vds.: R. Dameri, *Il virtual Ego*, op. cit..

essere raggiunto con una dimostrazione filosofica. Ma allora, cosa può dirci il pensiero di Levinas in vista dell'educazione religiosa? Levinas insiste sul tema dell'Assistenza di Dio per togliere all'uomo la presunzione di arrivare a Dio in maniera troppo frettolosa e totale. Nella nostra società che rincorre la perfezione tecnologica, la provvisorietà e l'incertezza godono di cattiva fama. Perciò, talvolta gli uomini rincorrono sintesi di tipo totalitario nel desiderio di cogliere pienamente la Verità. Hegel criticava la teoria di Fichte per cui l'uomo non avrebbe mai raggiunto l'Infinito, finendo sempre con il tendervi senza mai arrivare alla fine, deridendola come "cattivo infinito". Scrive ironicamente Levinas: "Non è certo che la nozione di 'cattivo infinito' di Hegel non ammetta alcuna revisione".

Levinas si mette al servizio della Verità, più che padroneggiarla e servire la Verità significa mettersi al servizio degli altri.

Un Tu si inserisce tra l'Io e l'Egli assoluto, non è il presente della storia il diaframma enigmatico di un Dio umiliato e trascendente, ma il volto dell'Altro. Nel volto d'altri si sente la parola di Dio, negli altri c'è una presenza reale di Dio.¹⁹

Siamo tentati di dire che sia un Dio che lo s'incontra nel povero, nel misero e nell'orfano, quasi un Dio con un volto, che ha bisogno dell'uomo per compiere il suo progetto.

Dio, nella sua bontà, ha voluto l'alterità e così facendo si è autoeliminato rinunciando a tutto il potere che gli era stato conferito dalla metafisica tradizionale.

Levinas pensa ad un Infinito inconoscibile con la ragione, ma non con la vita.

Il nostro richiama sempre la figura di Abramo che si mette in cammino verso l'ignoto, senza sicurezza e con la sola certezza della speranza e mettersi in cammino verso la patria intravista ma mai posseduta.

Di fronte a questa "convivialità delle differenze" e in un'ottica di reciprocità l'altro, il diverso che fa irruzione nella comunità dei simili, dovrebbe essere accolto non per cancellare la sua diversità, ma perché questa viene considerata da tutti come valore, risorsa e diritto.

Se gli "altri" sono i deboli e gli oppressi, e se sono questi a fondere ogni Io, avremo materia come la storia che sarà non dei vincitori ma dei vinti per la riconciliazione 'nella verità storica', senza manipolazione e revisionismi, ma con l'unica preoccupazione di pacificare il passato con il presente e il presente con il futuro. Allora occorrerà riconsiderare i programmi delle materie umanistiche facendo spazio ai "vinti" e ai "diversi". Pensiamo ad esempio agli ebrei perseguitati e cacciati nelle situazioni di maggior tensione, fino alla ghettizzazione e allo sterminio pianificato; agli arabi, identificati a lungo in maniera strumentale con la negazione della civiltà; ai neri pensati sempre e ridotti a semplice forza-lavoro. Allora per Levinas, la prima relazione con l'altro non è conoscitiva ma "etica" e una persona deve saper accogliere la trascendenza dell'altro e valorizzare la sua "differenza". A questo punto pensiamo che l'etica

¹⁹ E. Levinas, *Totalità e infinito*, op. cit. p. 221

sia il settore di attività dominante su tutte le altre conoscenze e/o discipline da quelle economiche a quelle estetiche.

5 *L'affettività e l'amore nell'educazione interattiva*

Leggiamo in *Il tempo e l'altro*: “La differenza dei sessi non è neppure la dualità di due termini complementari, poiché due termini complementari presuppongono una totalità preesistente. Ora dire che la dualità sessuale presuppone una totalità, significa porre in partenza l'amore in termini di fusione. Il carattere patetico dell'amore consiste nella dualità insuperabile degli esseri. E' una relazione con ciò che si sottrae per sempre. La relazione non neutralizza *ipso facto* l'alterità, ma la conserva. L'aspetto patetico del piacere sessuale sta nel fatto di essere in due. L'altro in quanto altro non è qui un oggetto che diventa nostro o che finisce per identificarsi con noi; esso, al contrario, si ritrae nel suo mistero.²⁰”

L'amore è assorbimento, ed è comune a tante coppie di giovani in cui la personalità più forte si impone sull'altra, affascinandola e ponendola in subordine; dove l'eros non è possesso: è mistero. Nell'eros facciamo l'esperienza dell'alterità irriducibile all'altro, proprio quella che non troviamo in tempi dominati dalla volgarità e dall'uso indiscriminato del corpo come in questi tempi di fine post-modernità dalle “cover” patinate e compiacenti.

Quindi Levinas lascia intravedere il superamento di una concezione dell'amore di tipo romantico, in cui si vagheggia una fusione con l'altro che non ha rispetto per l'alterità e dove si corre il rischio dell'assorbimento di un partners a vantaggio di quello più forte. Nelle analisi sull'eros e sul femminile, Levinas confuta ogni accezione dell'amore come possesso o identificazione.

Nessun possesso fine a se stesso è dato nella relazione erotica.

Levinas ricorda che l'altro non può essere strumentalizzato per piaceri egoistici, perché in esso è presente-assente la “traccia” dell'Infinito.

In questo concetto di amore, l'altro va posto al centro senza diventare una parte di me. L'altro resta soggetto e, come tale, mi comanda e non è oggetto di possesso.

Inoltre la responsabilità per il prossimo, che senza dubbio è l'austero nome di ciò che si chiama l'amore per il prossimo, amore senza eros, carità e amore in cui il momento etico domina il momento passionale, ossia amore senza concupiscenza. Non mi piace molto la parola amore, che viene usata e abusata. Parliamo piuttosto di una presa su di sé del destino altrui. Come dire: “avere l'altro nella propria pelle, ossia farsi coinvolgere direttamente dall'altro”.

Sembra quasi che significhi riferirsi ad un'alterità in noi che condiziona senza poter far nulla, un'alterità a cui non ci si può sottrarre e che è subita passivamente: un'alterità che è dentro noi come essere-nella-pelle, come aver-l'altro-nella-propria-pelle. E' quell'incantesimo assoluto che ci sta dentro (J.P.

²⁰ E. Levinas, *Il tempo e l'altro*, op. cit., p. 43

Sartre) verso il quale si nutre responsabilità assoluta per l'altro, in cui non si può essere sostituiti, come se i ruoli fossero intercambiabili e permettessero ad un altro, ugualmente capace e abilitato, di prendere il nostro posto. "Sostituirsi non consiste nel mettersi al posto dell'altro uomo per sentire ciò che egli sente, in maniera che uno diventi l'altro e, anche nel caso in cui questi sia bisognoso e disperato, nel coraggio di una tale prova. Sostituirsi è portare conforto associandosi a questa debolezza ed essenziale finitezza d'altri, sopportarne il peso sacrificando il proprio inter-essamento e la propria compiacenza-a-essere, che si trasforma in responsabilità per altri.²¹ E ancora: "Affar mio è la mia responsabilità e la mia sostituzione iscritta nel mio io, iscritta come *io*. L'altro può sostituirmi a chi vorrà, tranne che a me. Se invece di sostituirmi ad altri aspetto che un altro si sostituisca a me, non ci può lasciare rimpiazzare per la sostituzione, come non si può lasciarsi rimpiazzare per la morte.²² Ma questa "abnegazione incondizionata" per l'altro non comporta il rischio di propagandare un'educazione che porti alla spersonalizzazione del soggetto, invece di garantire l'acquisizione di un'identità precisa? Come identificarsi in un'opera che predica di perdere se stessi?

Ci sentiamo di dire che l'io non diviene un altro generico, alienato come Altro indifferenziato, infatti la sostituzione non è intercambiabile, essa implica l'insostituibilità, l'unicità dell'io e come mi sostituisco io all'altro è unico. Quindi nessuna alienazione: proprio io stesso, nella mia interiorità costituita, sono altro, esposto alla sostituzione.

E' chiaro che il soggetto deve deporre il suo potere e instaurare una relazione dis-interessata con l'altro. C'è quasi una "impossibile indifferenza" nel rapporto con l'altro; ma non è una responsabilità di un essere "freddo" come Caino, dice Levinas, nei confronti di suo fratello. Caino doveva essere responsabile in maniera più radicale di suo fratello senza accordi cavillosi e impegni concordati a tavolino, ma responsabili in quanto obbligati da un comando superiore esattamente come li sentiva Abramo.

Da qui si capisce quanto la filosofia di Levinas oltre, che rivolta ad un nuovo modo di pensare la nostra cultura e il rapporto con gli altri, ci insegna che la nostra vita non può essere disgiunta dalla carità, dall'attività pratica a sostegno e a favore del prossimo, come dire che è sempre l'altro che ha precedenza su di me.

L'io, a differenza dei Heidegger che era solo essere-nel-mondo, per Levinas è anche essere-per-l'altro.

Levinas lascia chiaramente manifestare, a questo punto, che io devo sempre dare la precedenza all'altro, occuparmi di lui, anche della sua morte dove è insostituibile. Occupandomene e prendendomene cura non posso aspettarmi in cambio una reciprocità di ritorno obbligatoria e necessaria perché la relazione non è simmetrica.

²¹ E. Levinas, *Il pensiero dell'altro*, op. cit., p. 118

²² Ibidem

Come abbiamo più volte sottolineato nei nostri lavori precedenti, dobbiamo pensare a educare persone pronte a convivere con verità precarie, continuamente in ricerca, capaci di accettare la debolezza per rinforzare. Si lavora dunque per un pensiero nomade, per un'educazione all'incertezza, al rischio, alla parzialità, alla capacità di sapersi orientare nello smarrimento relativo che la società complessa e post-moderna ha determinato.

Dopo Levinas, la verità non può essere un insieme di certezze artificiosamente acquisite che sono trasmesse meccanicamente: ma, per il nuovo concetto di verità, dobbiamo metterci in viaggio verso l'altro.

Se siamo chiamati a decostruire l'etnocentrismo che si annida dietro alle nostre convinzioni, alle nostre parole e a smascherare tutti i pregiudizi e gli stereotipi, l'atteggiamento predominante non deve più essere l'illuministica tolleranza, che è inadeguata ai tempi in cui viviamo: la cultura europea ha cercato di risolvere il problema della diversità con la tolleranza, nobile concetto borghese noto nell'illuminismo, a cui appartiene però una nascosta contraddizione. Infatti, chi tollera tende sempre a porsi su un piano superiore, relegando il tollerato ad un piano inferiore. La situazione complessa che viviamo non ci consente più questo perché oggi occorre portare la civiltà al di là del rispetto, aprendo agli spazi della cooperazione, dell'accoglienza, della condivisione, dello scambio e della reciprocità. Non possiamo più limitarci a rispettare il diverso, siamo chiamati a collaborare con lui per costruire una nuova città dell'uomo che renda possibile la convivialità planetaria delle differenze.²³

Da ultimo, S. Latouche²⁴ dichiara che il ruolo dell'intellettuale nella nostra "decostruzione della modernità", comincia dall'economico, ossia dallo smontare la dinamica socio-economica dell'umanità contemporanea, come l'attuale processo di modernizzazione/globalizzazione, per decifrarne il significato profondo, ma anche decostruire la tecnica, di cui Heidegger è stato il precursore.

²³ A. Nanni, *Educare alla convivialità*, op. cit. p. 129

²⁴ S. Latouche, *Il mondo ridotto a mercato*, Lavoro, Roma, 1998

Testi, editori e lettori “digitali”. Riflessioni pedagogiche

Cosimo Di Bari

1. Alcune definizioni introduttive

Gli strumenti del comunicare sono, da sempre nella storia dell'uomo, parte costitutiva del contesto di ogni cultura e, conseguentemente, dell'universo simbolico di ogni soggetto. Se il secolo trascorso è stato anche il secolo dei media – oltre ad essere stato il secolo del fanciullo, delle masse, della scuola, delle donne, ecc. –, si può notare come negli ultimi decenni l'innovazione tecnologica stia trasformando in modo sempre più frenetico gli strumenti e i modi della comunicazione. È anche per questo che una riflessione sistematica, organica e critica sulla Tecnica si impone tra i temi/problemi più rilevanti della pedagogia contemporanea. In particolare, all'interno di questo ampio dibattito, una delle frontiere più dibattute oggi riguarda le trasformazioni tecnologiche che stanno coinvolgendo i supporti di lettura e di circolazione dell'informazione e della comunicazione. Il tema non è, ovviamente, di interesse esclusivo da parte della ricerca pedagogica, anzi viene spesso affrontato da punti di vista di altre scienze umane (psicologia, letteratura, sociologia, *in primis*): tali riflessioni però reclamano anche un'ottica pedagogica, che sia in grado di coordinare e regolare le “fonti” provenienti sul tema da tali scienze ed orientarle secondo finalità educative e formative.

Si ritiene utile per affrontare l'argomento cercare di comporre prima di tutto una sorta di “glossario minimo” che vada a definire alcune parole che, pur (anzi: “proprio in quanto”) entrate nell'uso e nel senso comune, richiedono oggi di essere meglio specificate. A partire dalla loro etimologia, infatti, diviene possibile coglierne spiegazioni più approfondite e problematiche rispetto a quelle offerte dal linguaggio quotidiano, così da evidenziare le varie accezioni che i termini hanno assunto o possono assumere e da comprendere meglio le frontiere attuali dell'editoria.

Una prima definizione utile per affrontare il tema è proprio quella di “editoria”. L'etimologia del vocabolo è latina: *editus* è il participio passato di *edere*, ovvero “metter fuori”; l'editore, da Gutenberg per arrivare fino ad oggi è, appunto, colui che per mezzo delle stampe “mette in luce” o “rende pubbliche” le opere altrui, curandone l'impressione. Negli ultimi anni l'uso del verbo *to*

edit della lingua inglese è diventato talmente comune che spesso il vocabolo viene importato in altre lingue e le funzioni di *editing*, attraverso i programmi di videoscrittura, sono tra le più frequenti tra le operazioni compiute da un utente medio di personal computer.

La traduzione del vocabolo inglese *to edit* con “pubblicare” è indicativa dell’azione del “tirare fuori”, del “mettere in condivisione”, del “rendere pubblico” e si può notare come un verbo simile all’italiano “pubblicare” fosse utilizzato anche nell’Antica Grecia. Il vocabolo, in quel caso, era utilizzato però per riferirsi all’oralità: la “pubblicazione” infatti non corrispondeva al momento in cui il testo era “chiuso” e “concluso” sulle pagine di un volume, ma l’occorrenza in cui l’autore pronunciava il testo davanti ad un pubblico. Sempre prima dell’invenzione dei caratteri mobili di Gutenberg e della rivoluzione della stampa, la presenza di un “editore” che avesse una funzione di riproduzione e di diffusione dei testi si può ritrovare già in epoca romana, ad esempio con Tito Pomponio Attico, il quale favorì la circolazione delle opere di Cicerone¹.

Quando, a partire dall’invenzione dei caratteri mobili di Gutenberg, gradualmente la tipografia rende la scrittura uno strumento di comunicazione di massa, prende avvio uno strettissimo il rapporto tra il libro e il commercio. Tale situazione è perdurata fino al XX secolo, quando, attraverso la comunicazione elettronica prima e attraverso la diffusione della Rete poi, si diffondono nuovi strumenti e si creano nuovi spazi che, accessibili potenzialmente a tutti, offrono supporti per ospitare varie tipologie di informazioni e di contenuti e per utilizzare simultaneamente più linguaggi. Prima di procedere e di occuparsi dei compiti attuali dell’editoria può essere utile interrogarsi su altre parole-chiave di questa riflessione, a partire dall’aggettivo “digitale”.

Il vocabolo ha un’etimologia molto semplice, che rimanda al “contare”. In linguistica l’aggettivo “digitale” viene usato in contrapposizione ad “analogico” e riguarda i modi di produzione della comunicazione. Mentre l’analogico è fondato su una somiglianza fisica tra il segno e l’oggetto, il digitale si fonda – appunto – sul calcolo numerico. Ad esempio, l’immagine riprodotta sul computer o una musica registrata su un supporto digitale hanno per la vista e per l’udito un effetto analogico, ma il loro processo di produzione è in realtà digitale, in quanto vengono immagazzinati, trasmessi ed elaborati numeri anziché elementi analogici.

Nell’uso dell’aggettivo “digitale” rispetto alla comunicazione (e ai suoi strumenti), oggi, non è sempre chiaro se il riferimento è alle caratteristiche dello strumento utilizzato oppure alle modalità con la quale la comunicazione umana fa riferimento agli oggetti. Le parole, ci dicono Paul Watzlawick e gli autori della scuola di Palo Alto², stabiliscono rapporti arbitrari

¹ A. Anichini, *Il testo digitale*, Milano, Apogeo, 2010.

² P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

(“numerici” e dunque “digitali”) tra il nome e la cosa nominata; le immagini sono invece espressioni della comunicazione analogica, nella quale i segni utilizzati possiedono elementi “specificatamente simili” a ciò che rappresentano. Se l’uomo è – come notano gli stessi autori della scuola di Palo Alto – l’unico essere vivente in grado di combinare la comunicazione digitale con quella analogica (ovvero il linguaggio verbale con quello non verbale), perché allora utilizzare le espressioni “uomo digitale”, “nativi digitali” o l’idea di “essere digitali” soltanto per i soggetti che vivono e crescono in un’epoca contraddistinta dalle nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione?

L’uso dell’aggettivo “digitale” per indicare la contemporanea rivoluzione culturale si è diffuso a partire dagli anni ’90, grazie anche al contributo di alcuni autori che hanno tracciato una mappa delle trasformazioni in atto. Nicholas Negroponte, ad esempio, parla di *Being digital* dell’uomo³, riferendosi in particolar modo al modo in cui viene codificata l’informazione e già nel 1995 prospetta un futuro nel quale i *bit* sostituiranno sempre più gli atomi. Un “bit” (neologismo nato dalla contrazione dell’espressione *binary digit*) è una unità minima a livello informatico: l’informazione viene codificata quindi a partire da un sistema binario, che utilizza un sistema di rappresentazione fondato su un alfabeto composto da due simboli (0 e 1). Insieme di bit vengono raggruppati in unità più vaste, che possono raggiungere una gamma di valori maggiori: ad esempio un *byte* corrisponde a otto bit e costituisce l’unità basilare in campo informatico. Il passaggio dagli atomi ai bit – è la tesi di Negroponte – non avrebbe soltanto ricadute sui modi del comunicare, ma l’autore statunitense sostiene che sia destinato a provocare una profonda rivoluzione nelle abitudini di vita dei soggetti e che apra inediti scenari comunicativi, a partire dalle “autostrade dell’informazione”, per arrivare fino alla trasformazione delle abitudini culturali e comunicative dei soggetti.

Tornando ad una definizione attuale di “editoria” o, comunque, alle definizioni di “editoria digitale” (o di “editoria multimediale”), si può notare come si renda oggi necessario allargare il campo, includendo tra gli strumenti in grado di “mettere fuori” contenuti proprio quei nuovi strumenti dell’informazione e della comunicazione, che, con conseguenze che saranno approfondite nei prossimi paragrafi, si servono di bit anziché di atomi e, dunque, codificano l’informazione in forma digitale per veicolare, creare o condividere contenuti.

Prima di concludere questo paragrafo introduttivo è opportuno riflettere su un terzo concetto rilevante per l’approfondimento del tema, ovvero la categoria di “infanzia”. Sempre facendo riferimento all’etimologia, la parola rimanda al vocabolo latino *infans* e dunque si riferisce a colui che non è (ancora) “in grado di parlare”. A partire da questa impossibilità di comunicare tramite il linguaggio verbale col mondo esterno, l’infanzia si definisce come

³ N. Negroponte, *Essere digitali*, Milano, Sperling & Kupfer, 1995.

una fascia di età che è bisognosa di cure adulte⁴. Una necessità che riguarda sia la prima, che la seconda che la terza infanzia, dunque copre un periodo biologico dell'uomo che va dalla nascita fino ai 12-14 anni⁵. Nel Novecento, tra le definizioni di infanzia più efficaci è opportuno sottolineare quella di Philippe Ariès, per il quale vi sarebbe una distinzione tra parlare semplicemente di bambini o di infanzia. Mentre, come è ovvio, i bambini sono sempre esistiti nella storia dell'uomo, il "sentimento dell'infanzia" si diffonde grazie alla presa di coscienza da parte degli adulti che l'età infantile è contraddistinta da specifiche caratteristiche psicologiche, biologiche e culturali. E che, in virtù di queste specificità, tale fascia di età necessita di cura e di protezione. Come si vedrà più avanti, queste definizioni di infanzia richiedono di essere attualizzate rispetto alle trasformazioni tecnologiche (e dunque culturali⁶) dell'epoca contemporanea: infatti, se è vero che l'infanzia rimane una fascia di età con caratteristiche specifiche, la quale necessita di sviluppare le proprie capacità linguistiche oltre che i propri sensi e i propri organi, si può notare anche come nella prima infanzia i bambini sviluppino capacità di utilizzare in modo intuitivo strumenti comunicativi pensati per il mondo adulto. Una familiarità con la tecnologia che però non deve portare a considerare l'infanzia come potenzialmente indipendente, ma che anzi, proprio vista la possibilità dei bambini di accedere al mondo degli adulti, dovrebbe spingere la società a rivolgere ai bambini stessi sempre maggiore attenzione, cura e protezione.

A partire dalla tre citate definizioni, e dalle riflessioni che nell'attualità si impongono su ciascuna di esse, si può notare come l'editoria digitale in generale e quella per l'infanzia in particolare siano campi assolutamente fertili per nuove indagini. E per una rielaborazione che, servendosi delle varie "fonti" delle scienze dell'educazione, dovrebbe essere curvata in un'ottica pedagogica, affinché tali fonti vengano coordinate riflessivamente e orientate secondo finalità formative per l'uomo.

2. *Media e libri vs nuovi media e nuovi libri*

Potrebbe essere utile integrare le tre definizioni citate nel precedente paragrafo con una quarta: cosa si intende con "medium"? La sociologia della comunicazione e altre discipline hanno proposto numerose definizioni che consentono di includere vari oggetti sotto l'etichetta di "mezzi di comunicazione". Conviene innanzitutto ricordare la definizione che Marshall

⁴ Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1976, p. 480.

⁵ Cfr. Voce *Infanzia*, in *Enciclopedia italiana di scienze, lettere ed arti*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, XVIII, p. 188; P. Bertolini, Voce *Infanzia*, in *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli, 1996, p. 264.

⁶ Cfr. in proposito H. Innis, *Le tendenze della comunicazione*, Milano, Sugar & Co., 1982; M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967, p. 15; R. Williams, *Televisione: tecnologia e forma culturale*, Bari, De Donato, 1981; N. Postman, *Technopoly*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.

McLuhan utilizza per spiegare cosa sia un “medium”: secondo un’immagine semplice, ma densa di significato, un medium altro non sarebbe che un’estensione del corpo dell’uomo⁷. Dunque sarebbero da catalogare come media non soltanto i giornali, la televisione, il cinema e la radio, ma, suggerisce il sociologo canadese, anche mezzi di comunicazione come la parola parlata, la parola scritta, il denaro, le automobili, abbigliamento, ecc.⁸. In virtù di questo allargamento di significato, occorre andare oltre il senso comune – che di solito definisce un media come uno strumento capace di diffondere messaggi di vario tipo a distanza – e sarebbe opportuno confrontarsi con tutte le “estensioni di noi stessi” che ci consentono di metterci in comunicazione con l’altro. A partire da questa definizione, non è difficile comprendere come una delle più sconvolgenti rivoluzioni comunicative della storia dell’uomo sia la stessa invenzione dei caratteri mobili di Gutenberg e come il libro sia, a tutti gli effetti, uno dei media che in modo indelebile hanno segnato la storia, la cultura e i modi di pensare dell’uomo.

Ovviamente quella di McLuhan non è l’unica definizione di “medium” degna di attenzione: si pensi, soltanto per fare alcuni esempi, a quella fornita da Neil Postman, per il quale i media sono sinonimo di “sistemi di informazione” e rappresentano schemi e modelli di comunicazione in grado di controllare la società, stabilendo e mantenendo i parametri del pensiero e dell’apprendimento all’interno di una cultura⁹. O si pensi a quella proposta da Calvani, per il quale il medium è una “interfaccia” che è orientata alla “costruzione”, alla “negoziante” e alla “condivisione dei significati”¹⁰. In generale comunque, senza qui approfondire ulteriormente l’argomento, si può notare come oggi sia necessario mettere in discussione una visione esclusivamente “trasmissiva” della comunicazione e pensare al medium soltanto come un canale che veicola un messaggio da un punto A ad un punto B: i media sono agenzie formative a tutti gli effetti e sono strumenti in grado di rivoluzionare la vita dell’uomo. E non è un caso che le rivoluzioni comunicative, anche se inizialmente caratterizzate da una portata prettamente tecnologica, hanno spesso avuto conseguenze culturali che hanno inciso profondamente sui contesti nei quali i soggetti si formano. Dalla conquista

⁷ “Le conseguenze individuali e sociali di ogni medium, cioè di ogni estensione di noi stessi, derivano dalle nuove proporzioni introdotte nelle nostre questioni personali da ognuna di tali estensioni o da ogni nuova tecnologia” (M. McLuhan, *op.cit.*, 1967, p. 15).

⁸ McLuhan, nel suo *Gli strumenti del comunicare*, suggerisce vari esempi: non soltanto la stampa, il cinema, la televisione, i fumetti, ecc. ma anche la parola parlata, la parola scritta, perfino l’abbigliamento, le automobili, gli alloggi, il denaro.

⁹ N. Postman, *Ecologia dei media*, Roma, Armando, 1981.

¹⁰ “Un medium non va considerato come un semplice canale della comunicazione, intesa nel senso tradizionale di ‘trasmissione di messaggio’, ma come una ‘interfaccia’ orientata alla costruzione, negoziazione e condivisione di significati, sostenuta da un supporto tecnologico predisposto alla elaborazione di sistemi socialmente identificabili” (A. Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carocci, 1999).

della posizione eretta (che ha permesso lo sviluppo del linguaggio¹¹), passando per la diffusione della scrittura e per l'invenzione dei caratteri mobili, che ha reso la stessa scrittura una forma comunicativa "di massa".

Dopo la "Galassia Gutenberg"¹², oggi è in atto una nuova rivoluzione, che, lungi peraltro dall'essere "inavvertita"¹³, potrebbe avere effetti altrettanto incisivi sui modi di pensare e di vivere dell'uomo. Oggi infatti il libro, dopo secoli di "monopolio" nella trasmissione e la conservazione della cultura, è affiancato da nuovi supporti, che, pur mutuandone alcune caratteristiche, offrono alla testualità nuove possibilità, nuove strutture e, perfino, nuove funzioni. Le rivoluzioni che durante il Novecento hanno messo in discussione il "dominio" del libro sono state principalmente due: prima la comunicazione elettronica, che ha favorito la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, e poi la digitalizzazione dell'informazione, che ha consentito alla comunicazione informatica di mettere a disposizione di ogni soggetto una quantità pressoché infinita di informazione. Gino Roncaglia parla in proposito di "quarta rivoluzione"¹⁴ e, d'accordo con Roger Chartier, sostiene che quella in atto sia una rivoluzione ancora più radicale di quella gutenberghiana: mentre le precedenti rivoluzioni comunicative avevano creato strumenti alternativi (non "sostitutivi") al libro con caratteristiche e funzionalità specifiche, tra le nuove tecnologie multimediali e digitali vi sono strumenti che tendono a rispecchiare la struttura del libro. E che, dunque, anziché porsi al suo fianco, si pensa possano arrivare a sostituirlo. Tali tecnologie da un lato modificano la tecnica di riproduzione di un testo, ma anche alternano le strutture e le forme stesse del supporto che ha il compito di comunicare il testo ai lettori.

Come si è visto, l'uso dell'aggettivo "digitale", pur circolando in modo sempre più capillare sia tra l'opinione pubblica che in ambito scientifico, è tutt'altro che esente da problematicità. In generale comunque si parla di "documento" o di "testo digitale" quando le informazioni vengono memorizzate su un supporto elettronico e "rappresentate" in una forma (nel linguaggio tecnico in un "formato") comprensibile dal computer. Ovvero quando, come ha notato Negroponte, gli atomi sono sostituiti dai bit, quindi l'informazione è codificata sotto forma di numeri.

Occuparsi di testi digitali significa inaugurare una nuova frontiera di ricerca, estremamente vasta. Significa occuparsi delle nuove forme di testualità favorite dalla diffusione delle tecnologie multimediali. Significa interrogarsi

¹¹ Cfr. A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1977.

¹² M. McLuhan, *La Galassia Gutenberg*, Roma, A. Armando, 1962.

¹³ E. L. Eisenstein, *La rivoluzione inavvertita*, Bologna, Il Mulino, 1985.

¹⁴ Cfr. G. Roncaglia, *La quarta rivoluzione*, Roma-Bari, Laterza, 2010, ma anche: R. Chartier, *Cultura scritta e società*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 1999; R. Darnot, *The case for book*, Public Affairs, NY, 2009; D. De Kerchove, *Dall'alfabeto a internet*, Milano-Udine, Mimesis, 2008; W. Ong, *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino, 1986; R. Simone, *La terza fase*, Roma-Bari, Laterza, 2000

sulle caratteristiche dei nuovi supporti e sulla loro continua evoluzione tecnologica. Ma significa pure interrogarsi su come cambino rispettivamente i ruoli dell'autore e del lettore, in un rapporto di cooperazione interpretativa che, se da un lato ricalca le orme del rapporto sviluppato rispetto alla tipografia, dall'altro inaugura nuove direzioni. E significa anche valutare le recenti trasformazioni dell'editoria, che, se da un lato rischia di perdere la centralità assunta durante l'epoca gutenberghiana, dall'altro è chiamata a resistere e rilanciarsi per occuparsi di nuove ed essenziali funzioni.

3. *Testo, autore e lettore nell'epoca digitale*

Si è detto che è possibile parlare di “testo digitale” rispetto a informazioni che vengono memorizzate su un supporto elettronico e “rappresentate” in una forma comprensibile dal computer, ovvero quando i bit sostituiscono gli atomi. Una definizione complessa di “testo digitale” ci costringe però ad indagare anche cosa si intenda per “testo”. Avvalendosi nuovamente dell'etimologia del vocabolo italiano, è bene sottolineare che esso proviene da *textus*, ovvero tessuto, intreccio, insieme delle parti collegate tra loro da una rete di rapporti. Nell'uso quotidiano poi si intende come testo l'insieme delle parole che nella loro forma sono contenute in uno scritto o in un documento, ma anche come un qualunque scritto di un autore, o come un libro “culturalmente fondamentale”. Accanto a questi usi, nel corso del Novecento a partire dalla semiologia si è diffuso anche un allargamento del concetto di testo. Citando solo due celebri definizioni di Umberto Eco, il testo è ogni porzione del mondo sensibile sulla quale un “lettore” decide di esercitare un'attività interpretativa, ma anche una “occorrenza espressiva interpretata come segno di un contenuto”¹⁵. Attraverso queste definizioni, ma anche quelle tracciate dallo stesso Eco di “testo aperto”, senza dimenticare i contributi di semiotica interpretativa offerti da altri autori, è possibile arrivare ad includere nella definizione di “testo” anche segni che vadano oltre la scrittura alfabetica. Se si definisce il testo come una catena di artifici espressivi che devono essere attualizzati dal destinatario, se esso viene identificato come un “meccanismo pigro”, che rimane puro *flatus vocis* fino a quando un utente (o un lettore) non mette in atto una serie di meccanismi cooperativi attivi e coscienti, allora si può comprendere come il libro non sia ormai né l'unico né il principale supporto in grado di veicolare “testi”.

I “testi” nel corso del Novecento si sono fatti sempre più “multimediali”, ovvero hanno cominciato a servirsi di supporti fisici più elaborati, intrecciando più linguaggi comunicativi, conseguentemente con la possibilità di attivare più stimoli percettivi. Il suono e le immagini innescano infatti un dialogo col testo alfabetico, portando il soggetto in una situazione di “immersione”

¹⁵ Cfr. in particolare U. Eco, *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1962; Id., *Trattato di semiotica*, Milano, Bompiani, 1975; Id., *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979; Id., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani, 1994.

nel contenuto che è tipica appunto della multimedialità¹⁶. Il testo, oltre a farsi multimediale, diventa anche sempre più interattivo. Infatti, oltre al consueto coinvolgimento che, in virtù della “apertura” di ogni testo, riguarda il lettore-fruitori, i testi digitali, sganciandosi da supporti cartacei diventano sempre più “manipolabili” e “trasformabili” da parte del soggetto che entra in contatto con essi. Si pensi, come esempio paradigmatico, alla forma di testualità condivisa ormai più celebre rappresentata da *Wikipedia*, solo una delle forme di scrittura collaborativa possibili attraverso la rete, ma anche alla possibilità di diventare editore di contenuti (dai “cinguettii” di *Twitter* agli “stati” di *Facebook*), di commentare ogni contenuto presente sulla rete o di “valutare/votare” col proprio giudizio aziende, prodotti, insegnanti, ecc.

Il testo digitale si fa poi anche “inter-“ ed “iper-“ testuale. Da un lato esso si pone in collegamento con sempre più testi, in modo sempre più reticolare e più esteso rispetto a quanto avveniva in modo esplicito (con note e riferimenti bibliografici) e in modo implicito (con il riferimento ad altri testi) attraverso il libro, anche se sulla Rete non sempre i riferimenti e i collegamenti vengono evidenziati (con l’effetto della perdita spesso di autorialità dei contenuti di Internet). Dall’altro la dimensione iper-testuale, cioè la possibilità che viene offerta al lettore di procedere in modo non soltanto lineare, ma anche attraverso nodi concettuali, e di scegliere autonomamente attraverso quali percorsi procedere con la “navigazione”. Una possibilità che ovviamente era a disposizione anche con la tipografia, attraverso strumenti quali gli indici anche nei testi a stampa, ma che la Rete (e in particolare il linguaggio HTML) rende ancora più pratica e più rapida.

Esistono poi altre trasformazioni che i nuovi media offrono al testo digitale: come evidenzia Van Dijk oltre – come si è visto – a favorire sempre una maggiore interattività, i nuovi media aumentano la “portata” e la “velocità” con la quale l’informazione può essere trasmessa; i testi digitali impongono riflessioni sulla capacità di memoria, diventata ben più ampia, e consentono di immagazzinare sempre più dati rispetto a quanto avveniva nei media analogici; può aumentare anche l’accuratezza nella rappresentazione della realtà attraverso i testi, così come la selettività per raggiungere gruppi mirati di destinatari. Queste e altre “capacità” dei nuovi media identificate da Van Dijk possono spesso non essere del tutto positive e non rappresentare un arricchimento per il soggetto: si pensi ad esempio al rischio di sovrabbondanza informativa che l’aumento di portata e di velocità possono favorire, ma anche all’esigenza che avvenga una corretta catalogazione dell’informazione per poterla recuperare e non perderla, o alla possibilità che, a fronte di un aumento dell’interattività attraverso le nuove tecnologie, si vada impoverendo la comunicazione interpersonale, che da sempre nella storia dell’uomo è la più interattiva. Senza assumere un punto di vista né “apocalittico” né “integrato”, attraverso queste e altre capacità della comunicazione dei “nuovi media”, Van Dijk suggerisce

¹⁶ R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

una griglia interpretativa attraverso la quale valutare ogni strumento del comunicare. Una griglia attuale e utile per leggere ed interpretare le rivoluzioni tecnologiche in atto.

4. *I supporti della lettura, oggi*

Isaac Asimov, in un breve racconto del 1951 intitolato *Chissà come si divertivano*¹⁷, narra di due bambini che nel 2157 ritrovano un “vecchio” e “vero” libro di carta che parla della scuola. Dopo aver riflettuto sulla scarsa praticità di un oggetto che può contenere un solo testo e che, una volta conclusa la lettura, diventa “inutile” e “da gettare”, i due protagonisti del racconto si interrogano sulle differenze tra la scuola del passato e quella a loro contemporanea, che non solo fa a meno del libro, ma anche dell’insegnante umano. Asimov, tra fantascienza e antiutopia, parla infatti di un’educazione completamente individuale e computerizzata, impartita da uno “scatolone di arnesi con fili e con quadranti” posizionato nella stanza accanto alla camera dei bambini, sempre in funzione alla stessa ora ad eccezione del sabato e della domenica. A partire dall’ingresso nel nuovo millennio, il provocatorio racconto di Asimov – che non a caso si conclude con l’amara considerazione che dà il titolo al racconto: “chissà come si divertivano” –, diventa sempre più attuale: nell’opinione pubblica, infatti, circola l’interrogativo se sarà davvero possibile uno scenario futuro in cui si guarderà al libro come ad un oggetto del passato. E, conseguentemente, a quali trasformazioni potrebbe andare incontro la scuola in una situazione simile. Prima di provare a rispondere a questi interrogativi, può essere utile una brevissima ricostruzione storica che esplori quali sono stati i dispositivi attraverso i quali è stata veicolata l’informazione scritta nel corso dei secoli.

Anche se una storia dei supporti per la lettura dovrebbe cominciare già prima della diffusione del testo a stampa¹⁸, è a partire dalla seconda metà del XV secolo, quando le stamperie si diffondono da Magonza nei principali centri europei, che la “rivoluzione inavvertita” della quale parla Eisenstein comincia in realtà ad avere una enorme portata e che iniziano a trasformarsi sia le modalità di lettura (la quale da pubblica si fa sempre più silenziosa, privata e individuale) sia gli stessi modelli mentali dei lettori. Se per la trasmissione di testi scritti il libro ha avuto una sorta di monopolio fino agli inizi del Novecento, gazzette, riviste e quotidiani hanno cominciato a diffondersi parallelamente all’incremento dell’alfabetizzazione. Le trasformazioni che sono avvenute a partire dalla seconda metà del XX secolo hanno poi repentinamente trasformato il contesto culturale e tecnologico e il libro, pur senza scomparire, è stato

¹⁷ I. Asimov, *Il meglio di Asimov*, Milano, Mondadori, 1978.

¹⁸ Cfr. I. Illich, *La vigna del testo*, Milano, R. Cortina, 1994; G. Cavallo, R. Chartier (a cura di), *Storia della lettura*, Laterza, Roma-Bari, 1995; A. Anichini, *op.cit.*

affiancato da nuovi supporti. Dalla televisione¹⁹, al *personal computer* (da scrivania o portatile), al *notebook*, dall'*e-book* al *tablet* e perfino al cellulare, forse lo strumento che in modo più efficace sta realizzando la tanto annunciata (e forse mai compiutamente avvenuta) convergenza tra media diversi.

Tornando al libro, Umberto Eco nota che il successo da esso incontrato nei secoli non può certo essere casuale: a partire dalla facilità di lettura e di trasporto, dalla sua economicità, alla sua resistenza all'uso, dalla comodità per l'immagazzinamento, alla funzionalità per l'impaginazione numerica. Nota Eco infatti che il libro è un'invenzione non migliorabile²⁰ e che, pur potendo evolversi nelle sue componenti, pur potendo cambiare il supporto fisico sul quale in futuro si "imprimerà" il testo, nella sua forma, nelle sue strutture, esso rimarrà simile a ciò che il libro è sempre stato, anche prima dell'invenzione della stampa.

Se la maggior parte degli *e-book* stanno effettivamente rispecchiando la struttura e l'impaginazione dei libri tradizionali, si può però notare come l'editoria sia chiamata a confrontarsi con nuove forme di testualità digitali, che presentano anche profonde differenze rispetto ai libri. Nel tentativo di comporre una strategia interpretativa che valga per ogni tipo di supporto, Gino Roncaglia propone di distinguere tra due tipi di interfaccia²¹: quelle *hardware* e quelle *software*. Le prime rappresentano una superficie di contatto tra i nostri sensi e la macchina; le seconde rappresentano il modo in cui un programma si presenta a noi e ci permette di utilizzare le sue funzionalità: in queste ultime avviene una mediazione ad altissimo contenuto simbolico. Roncaglia nota dunque che "mentre nel libro a stampa il supporto e la 'forma' del testo finiscono per costituire un oggetto unico e inscindibile, nel mondo digitale dispositivo di lettura e testo elettronico sono oggetti separati, che si incontrano nel momento della lettura ma hanno, prima e dopo, vita autonoma"²².

Si può sostenere che i *software* oggi siano rappresentati dai programmi attraverso i quali gli *hardware* rendono fruibile l'informazione. E che una delle principali sfide degli editori di oggi consista proprio nel cogliere le trasformazioni in atto tra contenuto e forma. Si fa infatti sempre più pressante l'esigenza di elaborare programmi ("applicazioni" o *software*) che siano in grado di supportare ogni tipo di *hardware*; o, al contrario, nel formare un mercato di

¹⁹ È opinione di molti autori che la stessa televisione possa essere intesa come un "supporto di lettura": pur non essendo la sua principale funzione, essa costituisce un supporto a disposizione per la testualità multimediale e la parola scritta in essa non ha affatto un ruolo secondario.

²⁰ "Le variazioni intorno all'oggetto-libro non ne hanno modificato la funzione, né la sintassi, da più di cinquecento anni. Il libro è come il cucchiaio, il martello, la ruota, le forbici. Una volta che li avete inventati, non potete fare di meglio. [...] Il libro ha superato le sue prove e non si vede come, per la stessa funzione, potremmo fare qualcosa di meglio. Forse evolverà nelle sue componenti, forse le sue pagine non saranno più di carta, ma resterà quello che è" (U. Eco, J.-C. Carrière, *Non sperate di liberarvi dei libri*, Milano, Bompiani, 2009, pp. 16-17).

²¹ G. Roncaglia, *op.cit.*

²² Ivi, p. 124.

software esclusivi per rendere ancora più forte il commercio di un tipo specifico di *hardware*. Le difficoltà che molte ditte stanno incontrando nel fornire contenuti compatibili tra loro (il formato e-PUB corrisponde a questa esigenza) sono la testimonianza di come sia necessario per un editore porsi sulle frontiere dell’innovazione, non soltanto informandosi sulle trasformazioni in atto, ma “abitandole” in prima persona, comprendendole prima ancora che esse diventino realmente operative. La tendenza forse più rilevante riguarda la trasformazione dei *software*: ovvero se l’*hardware* (ovvero lo strumento che veicola il testo) tende a ricalcare la struttura tipografica del libro, i *software* tendono a proporre forme di testualità nuova, sempre più aperte, sempre più impennate sull’interattività, sulla multimedialità e sulla transmedialità. Ciò spesso trasforma il prodotto editoriale, che da libro può diventare anche altro: strumento ludico, *in primis*, ma anche “applicazione” a disposizione per la vita quotidiana. Il mercato editoriale dunque si apre non soltanto alla funzione di pubblicazione di testi, ma anche alla creazione, alla manutenzione e all’aggiornamento di “applicazioni” chiamate ad accompagnare il soggetto in ogni contesto di vita quotidiana, grazie al crescente utilizzo di dispositivi mobili.

5. *Il ruolo dell’editoria*

Le riflessioni citate devono fare i conti con un problema che non può essere trascurato, ovvero la tendenza della rivoluzione digitale in atto a sfuggire ad ogni tentativo di indagine. Le riflessioni teoriche che le varie discipline riescono a mettere in atto sulle tecnologie dell’informazione e della comunicazione sono solitamente molto più lente della stessa evoluzione tecnologica. Dunque, un’altra difficoltà è comportata dalla stessa rapidità con cui la produzione introduce nel mercato strumenti sempre più potenti (in termini di quantità di informazione immagazzinabile e di velocità di esecuzione delle operazioni) e sempre più “leggeri”²³ (e dunque capaci di accompagnare l’uomo in tutti i momenti della vita quotidiana). Questa continua evoluzione rischia persino di rendere obsoleto uno strumento ancor prima che questo abbia davvero raggiunto una distribuzione su larga scala.

Mentre la comunicazione di massa, veicolata dai primi media elettronici, aveva favorito la diffusione di un’editoria molto simile a quella della carta stampata, i nuovi media impongono una trasformazione continua e frenetica all’editoria stessa, chiamata ad esplorare nuove frontiere. Con l’esponentiale diffusione dei *mass media* avvenuta durante il XX secolo, per quanto fosse cambiato il supporto fisico e per quanto si fossero trasformate le forme di testualità rispetto alla tipografia, un canale televisivo o radiofonico o una casa cinematografica avevano comunque compiti, strutture e funzioni piuttosto simili a quelle editoriali tipiche della carta stampata. Oggi, invece, la rivolu-

²³ Per una distinzione tra i media “pesanti” e quelli “leggeri” cfr. U. Eco, *A passo di gambero*, Milano, Bompiani, 2006.

zione in atto comporta lo sviluppo di nuove frontiere nell'editoria. Il passaggio dal *broadcasting* della comunicazione di massa (ovvero: della diffusione dell'informazione da uno a molti) al *one-to-one* dei nuovi media ha consentito (e consente) al soggetto potenzialmente di diventare produttore, diffusore e conservatore di informazione, anche senza l'esigenza di avere la mediazione di un editore e comunque senza la necessità di disporre di ingenti forze economiche e industriali. Infatti, mentre prima della rivoluzione digitale le operazioni di *editing* – ovvero di “pubblicazione”, proprio nel senso che si è visto nel par. 1 di “rendere pubblico” – erano riservate ad un editore, oggi tale possibilità è praticamente a disposizione di ogni soggetto. Il singolo utente può diventare editore e, al tempo stesso, gli editori tradizionali sono a rischio di scomparsa, in quanto le fonti di profitto che erano garantite nei decenni passati oggi sono pressoché prosciugate e il “mercato” (se così ancora si può chiamare) propone competitori inediti.

Viene dunque da chiedersi se, a fronte delle trasformazioni in atto, si possa ancora parlare dei documenti digitali come di prodotti editoriali. Una legge italiana²⁴ del 2001 si riferiva proprio al “prodotto editoriale” come ad un prodotto realizzato su un supporto cartaceo, compreso dunque il libro, o su un supporto informatico, destinato alla pubblicazione o, comunque, alla diffusione di informazioni. Anche se la diffusione sempre più capillare di supporti di lettura e scrittura digitali impone nuove riflessioni all'editoria, in realtà la rivoluzione digitale già da tempo ha costretto il mondo editoriale a profonde trasformazioni: il concetto di *desktop publishing*, ad esempio, sta ad indicare i processi di creazione dei prodotti editoriali (libri, giornali, riviste) attraverso tecnologie digitali ed è sempre più diffuso l'utilizzo dei software per l'impaginazione e per la gestione della grafica, attraverso processi che hanno sostituito le tecnologie tipografiche precedenti.

Al di là dell'ovvia esigenza di stare al passo con la rapida evoluzione tecnologica (un compito fondamentale dell'editore è quello di aggiornarsi sulle trasformazioni dell'*hardware*), vi è anche quello di proporre nuovi contenuti, ovvero sviluppare *software* che sfruttino a pieno le potenzialità tecnologiche degli strumenti a disposizione, considerando l'importanza di affiancare le forme della testualità tipiche dell'epoca tipografica con le nuove forme dell'epoca digitale²⁵. Nella situazione attuale può essere interessante riflettere su come l'editore sia chiamato ad enfatizzare il suo ruolo di garanzia. In un momento

²⁴ Legge del 7/03/2001, n. 62, in materia di nuove norme sull'editoria e sui prodotti editoriali.

²⁵ Cfr. A. Balzola, A. M. Monteverdi, *Le arti multimediali digitali*, Milano, Garzanti, 2007; A. Cadioli, *Dall'editoria moderna all'editoria multimediale*, Milano, Unicopli, 2010; F. Ciotti, G. Roncaglia, *Il mondo digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2000; V. Eletti, *Manuale di editoria multimediale*, Roma-Bari, Laterza, 2009; M. Ferraris, *Anima e i-pad*, Parma, Guanda, 2011; L. Sechi, *Editoria digitale*, Milano, Apogeo, 2010; B. Sterling, *La forma del futuro*, Milano, Apogeo, 2006; F. Tissoni, *Lineamenti di editoria multimediale*, Milano, Unicopli, 2009. L. Toschi, *Il linguaggio dei nuovi media*, Milano, Apogeo, 2001; J. Van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2002

in cui tutti i fruitori dei media – almeno potenzialmente – possono diventare produttori di informazione, in cui l’informazione gratuita può provenire da qualsiasi utente, in cui la promozione può passare da un semplice filmato caricato su Internet, diventa fondamentale che l’editore assuma un ruolo di “garante” rispetto all’informazione. Attraverso un filtro che sia in grado di rassicurare l’utente, che sia una sorta di “certificazione” rispetto all’attendibilità, che assicuri aggiornamenti costanti dei contenuti, ma che anche operi una forma di orientamento e di selezione rispetto ai contenuti stessi: la Rete (pur con i suoi sistemi di valutazione affidata agli utenti: *Tripadvisor* è soltanto una delle molteplici testimonianze) non sempre è in grado di garantire una certificazione di qualità e di autorevolezza dei contenuti e dunque questo può essere un compito che l’editore può incaricarsi di assolvere, cercando di agevolare la scelta degli utenti tra le molteplici informazioni a disposizione nella Rete.

L’editoria deve anche occuparsi delle trasformazioni che riguardano il “co-testo”, ovvero tutte le informazioni paratestuali che accompagnano la “storia” o il testo dell’autore. Si pensi ad esempio ad una sezione del libro che rischia l’estinzione: che fine fa la quarta di copertina in un *e-book* o di un testo digitale? A pensarci bene, la quarta di copertina non scompare, ma diventa un *link*. Essa, forse, emigra dall’ultima pagina del libro per andare in contesti *social*, diventando realmente efficace se riesce a contaminare tutti quei luoghi (reali e/o virtuali) nei quali un determinato testo può diffondersi. A ben guardare, cosa sono i commenti e le recensioni degli utenti di ristoranti o alberghi, se non (più o meno) autorevoli “quarte di copertina” a disposizione per i possibili “clienti”?

In un’epoca in cui l’utente è portato a cercare soprattutto informazioni a disposizione gratuitamente, si rende necessario anche trovare il giusto equilibrio tra la necessità di non offrire prodotti troppo cari e l’esigenza per gli editori di trovare le risorse economiche per sopravvivere. I vertiginosi cali delle vendite dei principali quotidiani nazionali (italiani, ma non solo) è il sintomo sì di una trasformazione nei “gusti” dei lettori, ma anche dell’abitudine ad avere accesso all’informazione senza bisogno di spendere. Lungi dal doversi rassegnare alla resa, l’editoria dovrà cercare di offrire maggiore informazione, sempre più selezionata e filtrata, autorevole ed aggiornata. Se ciò è già chiaro da qualche anno agli editori di quotidiani e riviste, lo sta diventando anche per l’editoria che si occupa di narrativa e di saggistica.

In questo contesto, compito di un editore digitale (o comunque di un editore nell’epoca digitale), è anche quello di fiutare quali sono le tendenze in atto. E oggi, come si è visto, le tendenze sono rappresentate da una sinergia tra *hardware* e *software*, da una necessità di servirsi dei *social network* e di far percepire queste “reti sociali” come strumenti non soltanto più accessibili ma perfino “indispensabili” per essere presenti sul mercato e per fruire di certi servizi; senza dimenticare poi la tendenza alla miniaturizzazione degli oggetti tecnologici, le cui caratteristiche li rendono adatti per stare *en poche* ad ogni soggetto o perfino “indossabili” (si pensi agli occhiali di *Google* o ad altri strumenti analoghi); oppure la costante connettività e la dialettica (già tipica degli

sms e delle *e-mail*) tra sincronia e a diacronia, secondo la quale il messaggio, pur raggiungendo in tempo reale il soggetto in ogni situazione professionale o della vita quotidiana, non richiede un *feedback* istantaneo ed offre la possibilità di dare una risposta in tempi successivi.

A conclusione di queste rapide riflessioni si può tornare a un interrogativo già più volte posto in queste pagine: il testo tipografico è ancora una tecnologia attuale? Per quanto il mercato dell'editoria non goda del suo momento di massimo splendore e per quanto lo stesso giornalismo digitale (insieme alle varie forme di giornalismo partecipativo) stia mettendo a repentaglio l'esistenza di molti giornali cartacei, il giornalismo di inchiesta della stampa continua a rappresentare un modello, le librerie (e le biblioteche) continuano ad esistere, il libro non è affatto un oggetto obsoleto e i grandi successi dei volumi di narrativa continuano ad essere stampati in numerose copie. Nonostante ciò, gli editori si stanno però confrontando con lo stesso interrogativo che il racconto di fantascienza di Asimov citato in precedenza suggeriva. Ovvero: può essere plausibile un futuro in cui il libro verrà totalmente sostituito dai supporti digitali? Come spesso avviene rispetto alle nuove tecnologie, la risposta a questo interrogativo dispone gli autori che si sono occupati del tema su due fazioni opposte, simili a quelle citate da Eco nel 1964 rispetto alla cultura di massa, ovvero tra "apocalittici" ed "integrati"²⁶.

Da un lato alcuni autori si mostrano pessimisti circa le conseguenze di una sempre più possibile scomparsa del libro (e della sua materialità) e comunque si mostrano convinti che la cultura tipografica sia portatrice di un "modo di pensare" specifico che non può essere abbandonato. Dall'altro, editori, programmatori e altri attori del mercato sponsorizzano i loro prodotti, sottolineando la possibilità di avere sempre in tasca milioni di parole e scaffali pressoché infiniti di biblioteche.

Né "apocalittico" né "integrato", Roncaglia, nota che lo strumento che dovrebbe rendere obsoleto il libro tradizionale – ovvero il libro elettronico –, "dal punto di vista della forma testuale [...] si riallaccia alla eredità della cultura del libro, dunque si affida ad un testo strutturato, ragionevolmente esteso, compiuto, opportunamente codificato e accompagnato da un insieme di metadati descrittivi, organizzato per una lettura lineare attraverso interfaccia paginata"²⁷. Dunque, a cambiare è il supporto che garantisce la fruizione, ma non la tecnologia-libro, che – come suggerivano Eco e Carrière – è destinata a sopravvivere, anche se si servirà di nuovi e specifici dispositivi di lettura (a ciò esclusivamente dedicati, ma anche multifunzionali) e interfacce *software* capaci di permettere una lettura sempre più agevole.

Secondo numerosi autori è probabile che i libri, come supporto fisico, non scompariranno²⁸, neppure quando le generazioni nate con la rivoluzio-

²⁶ U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.

²⁷ G. Roncaglia, *op.cit.*, p. 48.

²⁸ U. Eco, J.-C. Carrière, *op.cit.* Come notano gli autori, la "tecnologia-libro" rimane ancora

ne digitale già in atto avranno raggiunto un'età avanzata; tuttavia, è probabile che negli scenari futuri la centralità del libro cartaceo sia sempre meno evidente e che esso sia affiancato da altri supporti per la trasmissione e la conservazione di testi.

Riassumendo e, provando rapidamente a semplificare un dibattito che richiederebbe maggiori approfondimenti, è un bene o un male la rivoluzione digitale in atto? Si potrebbe rispondere che essa può essere interpretata come pericolosa se si pensa di sostituire secoli di cultura legata alla tipografia con la comparsa di nuovi supporti digitali e, al tempo stesso, se coloro che per secoli (o anche per decenni) si sono occupati di editoria cartacea credono di poter continuare nel loro lavoro come se nessuna trasformazione tecnologica fosse avvenuta. La rivoluzione in atto è una risorsa se tutti gli attori in gioco (editori, autori ed lettori/utenti) si faranno consapevoli delle trasformazioni avvenute e riusciranno a leggerle/interpretarle criticamente e creativamente. Se, dunque, l'esperienza accumulata in secoli di editoria tradizionale non diviene soltanto una roccaforte da preservare, ma piuttosto la base di partenza dalla quale interpretare in modo critico e creativo i nuovi supporti. E se i nuovi linguaggi a disposizione vengono fatti interagire con quelli tradizionali, sempre tenendo presenti sì le finalità economiche (senza le quali l'editoria rischia di scomparire), ma anche (anzi, soprattutto) le finalità formative (e dunque di emancipazione) che il testo (orale e scritto, cartaceo e digitale) possiede o dovrebbe possedere.

6. Sfide pedagogiche

Nei paragrafi precedenti sono state valutate le conseguenze sociali e culturali della diffusione di tecnologie digitali per la codifica e la trasmissione dell'informazione. Tali trasformazioni impongono anche alla pedagogia di confrontarsi con nuove sfide, che si inseriscono all'interno di un'ampia riflessione sul rapporto tra uomo e Tecnica, ma che necessitano di essere approfondite in modo specifico. Se l'uomo del XX secolo è stato definito come *homo ludens*, come *homo videns*, come *homo zappiens*, ecc., negli ultimi anni per spiegare alcune trasformazioni antropologiche in atto si sta diffondendo anche l'espressione “uomo digitale”. Un uomo le cui caratteristiche non si discostano molto dalle previsioni fatte da Negroponte negli anni Novanta. Anche se, come suggeriscono gli autori della Scuola di Palo Alto, l'essere umano è sempre stato l'unico animale capace di combinare nella sua comunicazione messaggi analogici con messaggi numerico-digitali, il fatto che la sua vita oggi sia sempre più accompagnata dall'utilizzo di tecnologie digitali produce

attuale e, vista il modo in cui vengono progettati solitamente gli *e-book*, si può notare come ancora l'idea di un supporto cartaceo, “sfogliabile”, non modificabile, fondato sulla lettura di righe di testo incolonnate una dopo l'altra, contraddistinte da margini e da interlinea, ecc. sia tutt'altro che obsoleta

indiscutibilmente cambiamenti culturali, che incidono sulla sua educazione, sulla sua istruzione e sulla sua formazione.

Si pensi soltanto a come cambiano le modalità di lettura attraverso l'utilizzo di supporti digitali: anche quando tecnologie come l'*e-reader* o il *tablet* tendono a riproporre la struttura tipografica del libro tradizionale, possono cambiare i modi e i contesti di fruizione; anche se l'evoluzione tecnologica consente la produzione di schermi a risoluzione sempre più elevata, viene a trasformarsi la capacità di riconoscimento dei caratteri durante la lettura su schermo rispetto a quella su carta²⁹. Il tema merita ovviamente di essere ulteriormente approfondito, ma qui può essere sufficiente sottolineare come il supporto del testo possa avere un ruolo fondamentale nell'evoluzione dei modi e delle forme di lettura e, conseguentemente, sui nostri modi di pensare. Come nota Roncaglia, "le caratteristiche del supporto, e più in generale gli strumenti e il contesto materiale della lettura, costituiscono l'orizzonte al cui interno certe forme di testualità e certe tipologie di lettura risultano possibili e più o meno facili"³⁰. Anche senza arrivare a sostenere, parafrasando McLuhan, che il supporto "sia" il messaggio, è possibile notare che esso sia in grado di determinare "uno spazio di possibilità, che può essere riempito in modi e forme diverse, ma che ha una sua specificità"³¹.

A livello pedagogico è fondamentale poi comprendere che, come si è visto, per il lettore si aprono una serie di possibilità in più rispetto all'epoca tipografica. Il rapporto tra autore e lettore, descritto come un lavoro di cooperazione interpretativa da Umberto Eco³², si arricchisce nel momento in cui il lettore diventa sempre più attivo e, oltre ad un lavoro di interpretazione e di collegamento alle proprie conoscenze e competenze linguistiche, ha la possibilità di interagire (trasformando, ma anche commentando pubblicamente o *taggando*) e di "rilanciare" il testo stesso. In questa situazione si rende ancora più urgente un'alfabetizzazione alla lettura (e in particolare alla lettura di testi digitali), che accompagni il soggetto lungo tutto l'arco della vita.

Se il cambiamento del contesto culturale e tecnologico nel quale il soggetto abita coinvolge in modo ineludibile l'adulto, la pedagogia ha poi il compito fondamentale di valutare come tali contesti accompagnino la crescita dei sog-

²⁹ In proposito Jacob Nielsen qualche anno fa notava che i caratteri presentati su schermo siano più difficili da definire per l'occhio umano a causa della loro bassa risoluzione (J. Nielsen, *Web Usability*, Milano, Apogeo, 2000). È opinione diffusa anche che a livello cognitivo divenga più difficile la decifrazione di frasi lunghe: "il lettore deve tenere in memoria gli elementi più a lungo di prima di chiudere un discorso e arrivare a decifrare tutte le componenti e sembra che questo renda un po' più difficile la comprensione" (M. Lupia, M. Tavosanis, V. Gervasi, *Editoria digitale*, Torino, Utet, 2011, p. 89).

³⁰ G. Roncaglia, *op. cit.*, p. XI.

³¹ Ivi, p. 4.

³² Si vedano in particolare U. Eco, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979 e Id., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani, 1994, in cui il semiologo alessandrino descrive tale rapporto come una dialettica in cui gli attori sono non solo l'autore empirico e il lettore empirico, ma anche l'autore modello e il lettore modello.

getti che crescono fin dalla prima infanzia in un’epoca contrassegnata dalle tecnologie digitali. Si è preso in esame altrove la problematicità del concetto di “nativi digitali”³³, che rischia di banalizzare le trasformazioni in atto, tuttavia è innegabile il fatto che l’infanzia del XXI secolo cresca e si sviluppi in contesti profondamente nuovi rispetto a quelli delle generazioni che l’hanno preceduta. Se i *mass media* (dalla radio, alla televisione, al cinema) hanno rappresentato nel corso del secolo scorso un’agenzia educativa e formativa efficace e capillare (anche se spesso omologante) per le società occidentali, oggi i nuovi media – con le loro caratteristiche di trasportabilità, di connettività, di interattività – offrono alle nuove generazioni contesti inediti e molteplici possibilità di fare esperienza che non possono essere trascurate.

Occorre quindi che la pedagogia si confronti con le forme di educazione esplicita ed implicita che i nuovi media promuovono. Da un lato i nuovi media si fanno strumenti per l’educazione e diventano supporti didattici che possono aiutare insegnanti e genitori: dalla LIM, ai *tablet*, alla Rete, il bambino del XXI secolo ha la possibilità di servirsi di nuovi strumenti che gli consentono di “immergersi” in simulazioni prima impossibili, di interagire con l’informazione, di costruire conoscenza e di dividerla con sempre maggiore facilità. La stessa letteratura per l’infanzia è di fronte a nuove sfide: come testimoniano gli sforzi di molte case editrici, il testo tradizionale illustrato viene accompagnato anche da contenuti digitali e multimediali, che spesso non sostituiscono il tipografico, ma piuttosto lo integrano e lo accompagnano, cercando di arricchirlo.

Dall’altro lato i nuovi media si fanno anche canali impliciti di educazione: così come televisione, cinema e radio hanno educato (e stanno educando: non si può dimenticare che tali media considerati obsoleti fanno ancora parte della “dieta” mediatica dei soggetti) implicitamente, favorendo ad esempio nella Penisola la diffusione della lingua italiana, ma anche veicolando valori, modelli e schemi di comportamento, allo stesso modo l’uso dei nuovi media può educare anche secondo direzioni non previste o non intenzionali. Il bambino, posto di fronte a una Babele informatica, ha la possibilità di ricercare una quantità pressoché infinita di informazioni, di consultare testi, di diventare egli stesso autore³⁴.

³³ C. Di Bari, *Bambini ed anziani “digitali”: la sfida della Media Education*, in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa, ETS, 2012; C. Di Bari, *Nativi digitali: l’ultima metamorfosi della mente infantile/giovanile*, Atti del Convegno CIRSE, Novembre 2012, in corso di stampa. Per la letteratura più aggiornata sul tema, cfr. P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011; S. Livingstone, *Ragazzi online*, Milano, V&P, 2010; J. Palfrey, U. Gasser, *Nati con la rete*, Milano, BUR, 2009; M. Prensky, *Digital Natives. Digital Immigrants*, in «On the Horizon», NBC University Press, IC, 5, 2011; M. Ranieri, *Le insidie dell’ovvio*, Pisa, ETS, 2011; P. C. Rivoltella, *Neurodidattica*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

³⁴ Henry Jenkins cita l’esempio di Dino Ignacio, uno studente liceale filippino-americano, il quale ha creato con un programma del suo pc una sorta di collage nel quale il personaggio Bert di *Sesame Street* affiancava Osama Bin Laden; come testimoniano delle immagini della

Sia che si consideri l'educazione esplicita, sia che si prenda in esame l'educazione implicita, la diffusione dei nuovi media non è esente da problematicità. Spesso i nuovi media vengono decantati come strumenti in grado di favorire interazione, partecipazione, condivisione, senza ricordare che ciascuna di queste caratteristiche, per essere realmente costruttiva e formativa, deve essere favorita e sviluppata dalla mediazione di un insegnante; e dimenticando che buona parte di funzioni e valori riconosciuti oggi ai nuovi media, erano in realtà già alla base di esperienze scolastiche e didattiche del Novecento, anche ben prima dell'utilizzo di tecnologie: si pensi alle scuole attive, ma anche a Freinet o a Don Milani e tanti altri educatori che aspiravano a rendere l'allievo protagonista di un percorso di conoscenza incentrato sulla ricerca, sulla condivisione e sulla scrittura collettiva.

La stessa editoria per l'infanzia, pur avendo colto la necessità di aggiornarsi e di stare al passo con l'evoluzione tecnologica, tende spesso oggi a creare testi digitali che enfatizzano la dimensione ludica, ponendo in secondo piano quella letteraria. Il "testo digitale" diviene quindi più simile ad un videogioco che ad un testo. Anche se non mancano esempi significativi di "applicazioni" per *tablet* e *smartphone* che narrano utilizzando la multimedialità, valorizzandone la ricchezza di stimoli percettivi, si può notare come una buona parte del mercato sia in realtà costituita da strumenti che sono prima di tutto ludici. Strumenti che possono ovviamente avere una funzione formativa, ma che spesso pongono in secondo piano la ricchezza narrativa che era presente nei testi tipografici per l'infanzia.

Rispetto all'educazione implicita dei nuovi media, può essere sufficiente ricordare che l'infanzia, nel momento in cui entra nella Rete senza la mediazione adulta, viene ad immergersi in un mondo che non è – né può esserlo – protetto. La linea di demarcazione che esisteva tra mondo adulto e mondo infantile, che Neil Postman ha individuato nell'invenzione dei caratteri mobili di Gutenberg e dunque nella distinzione tra coloro che sanno leggere e coloro che non sanno leggere³⁵, dopo essere stata cancellata dalla televisione, non è stata certo reintrodotta dalla diffusione dei nuovi media, che riportano il bambino in una condizione in parte analoga a quella medievale, quando egli circolava per la città senza avere né contesti, né abiti, né luoghi specifici in cui stare. Un fenomeno che ha conseguenze dunque sulla "scomparsa" dell'infanzia (o meglio del "sentimento dell'infanzia") e di quel "pudore" tanto faticosamente conquistato dall'invenzione della stampa in poi. È un fenomeno necessita di essere indagato non solo per tenere conto dei rischi spesso affrontati dall'opinione pubblica, ma anche per considerare le difficoltà che il bambino può incontrare nell'orientarsi tra i contenuti della Rete e nel filtrare, nel selezionare e nel comprendere l'informazione.

Queste considerazioni non fanno altro che riportare a un compito irrinunciabile per la società contemporanea: ovvero formare i soggetti ad un utilizzo

CNN, tale immagine, circolando sulla rete, è stata poi involontariamente utilizzata da alcuni manifestanti in Medio Oriente, i quali non conoscevano il personaggio Bert (H. Jenkins, *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007).

³⁵ N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Roma, Armando, 1984.

critico e consapevole delle nuove tecnologie. Un compito del quale si è fatta carico la *Media Education*, ma un compito che spesso non viene sufficientemente valorizzato all'interno dei contesti educativi³⁶. Occorre dunque sensibilizzare tutti gli attori in gioco. A partire dagli editori, i quali devono rendersi consapevoli della alta valenza pedagogica anche dei testi digitali. Senza dimenticare gli insegnanti, gli educatori e i genitori, che devono essere i primi a formarsi per colmare il *gap* generazionale che li separa dall'infanzia, così portata all'utilizzo dei nuovi strumenti del comunicare, per diventare promotori di un'alfabetizzazione dei bambini-ragazzi che non sia soltanto superficialmente tecnologica, ma che sia consapevole delle strutture-funzioni che caratterizzano quegli strumenti. E, ovviamente, tale educazione ai media deve riguardare l'infanzia: una categoria che, come ricordava Postman insieme ad un'ampia letteratura sul tema, va protetta e va curata. Affinché le enormi potenzialità dei nuovi media vengano valorizzate pienamente e affinché i rischi che essi possiedono vengano analizzati, compresi e prevenuti.

La pedagogia, in questo processo di sensibilizzazione, ha un compito fondamentale. Al pari degli editori, deve tenersi aggiornata con l'evoluzione tecnologica, comprendere le trasformazioni dei supporti e valutare in che modo il testo si sta trasformando. Deve informare l'opinione pubblica circa la necessità di non lasciare sola l'infanzia con le nuove tecnologie, ma anche pensare alle strategie da mettere in atto per favorire la creazione di soggetti critici, consapevoli ed autonomi nei confronti della realtà. Deve poi far sì che la tecnologia-libro rimanga – a prescindere dal supporto – un veicolo di educazione, di istruzione e di formazione per i soggetti, in grado di integrarsi con i nuovi strumenti. Deve anche ricordare che la comunicazione interpersonale è fondante per l'essere umano e far sì che le agenzie educative del futuro non somiglino allo scenario antiutopico di Asimov.

La riflessione pedagogica è chiamata a coinvolgere anche gli autori e gli editori dei testi digitali, che dovranno mantenere vive le caratteristiche e le funzioni di un genere fondamentale per la mente e per l'immaginario dell'infanzia: come nota Franco Cambi, la letteratura infantile svolge nelle società contemporanee il ruolo di presentare “*itinerari di iniziazione sociale*, poi delinea *codici culturali*, infine apre verso dimensioni utopiche”³⁷; essa “informa e risarcisce, ma anche delinea paradigmi di esistenza” e costituisce “un tornante essenziale della crescita dell'uomo contemporaneo: alfabetizzato, evoluto, immerso in una società complessa”³⁸. Se nell'epoca tipografica la letteratura era chiamata ad offrire una prima visione del mondo e rappresentava “il primo

³⁶ Cfr. in particolare M. Banzato, *Digital literacy*, Milano, Bruno Mondadori, 2011; M. D'Amato, *Bambini multimediali*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2006; F. Cambi, *Media education tra formazione e scuola*, Pisa, ETS, 2010; D. Fedeli, *Il bambino digitale*, Roma, Carocci, 2011, H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali*, Milano, Guerini, 2010.

³⁷ F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura*, Pisa, ETS, 1996, p. 45.

³⁸ *Ibidem*.

alfabeto culturale ideologizzato, programmato, intenzionalmente veicolato³⁹, i media elettronici prima e i media digitali poi hanno insediato ed insediano questo ruolo. La letteratura (e la fiaba) però anche a fronte delle trasformazioni in atto conservano il compito già identificato da Bettelheim di sviluppare le “risorse interiori” dei soggetti, “in modo che le proprie emozioni, la propria immaginazione e il proprio intelletto si sostengano e si arricchiscano, scambievolmente”⁴⁰. E in un’ottica “ecologica” analoga a quella configurata da Postman per la scuola rispetto ai media, la letteratura è chiamata a rilanciare il suo ruolo, a farsi controcanto e a rimanere una testualità (anche digitale) capace di connettersi all’immaginario individuale, di esplorare “mondi fantastici” e di formare i giovani anche a livello più intimo e più personale⁴¹.

Viste le possibilità del testo digitale di rompere la “fissità” del testo scritto tipografico (immodificabile dopo la pubblicazione), di collaborare tra più autori (in modo più semplice rispetto alla stampa), di intrecciare le forme dell’oralità con quelle della scrittura (le immagini col suono, ecc.), di trasformare il rapporto tra autore e lettore (rendendolo più “intimo”), si è visto come la pedagogia sia chiamata a confrontarsi con nuove forme di alfabetizzazione, che vadano oltre il solo leggere, scrivere e fare di conto. Col suo consueto ruolo di coordinamento tra discipline (in questo caso soprattutto psicologia, sociologia, economia, linguistica, semiologia⁴²) e col suo *focus* sempre sulla formazione dei soggetti. Per sensibilizzare l’opinione pubblica. Per favorire un dialogo tra generazioni che rischiano di risultare sempre più distanti tra loro. Per costruire teste-ben-fatte prima che ben-piene⁴³ e dunque teste in grado di “abitare” – a tutte le età della vita – l’era digitale in modo sempre più critico, autonomo, consapevole.

³⁹ Ivi, p. 46. Sul ruolo della letteratura dell’infanzia di ieri e di oggi, cfr. anche F. Bacchetti, F. Cambi, A. Nobile, F. Trequadrini, *La letteratura per l’infanzia, oggi*, Bologna, Clueb, 2009; E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto*, Bologna, BUP, 2003; A. Faeti, *Letteratura per l’infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977; W. Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, Bologna, BUP, 2007.

⁴⁰ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, 1977. Note Bettelheim rispetto alle fiabe, che esse “recano importanti messaggi alla mente conscia, preconsocia e subconsocia, a qualunque livello ciascuna di esse sia funzionante in quel dato momento. Queste storie si occupano di problemi umani universali, soprattutto di quelli che preoccupano la mente del bambino, e quindi parlano al suo Io in boccio e ne incoraggiano lo sviluppo, placando nel contempo pressioni consce e inconsce” (Ivi, pp. 11-12).

⁴¹ Lo stesso Cambi notando che questi percorsi “sottolineano [...] la funzione complessa di quella letteratura e la sua identità plurale e intricata che agisce come conformazione ma anche come evasione, come acquisizione della incertezza dell’esistenza, delle sue ansie, dei suoi pericoli, del suo processo a zig-zag, anche se intenzionato al successo, e come esperienza-limite di gratificazione, dell’esistenza (possibile) di un ‘mondo incantato’ di universi in cui il meraviglioso abbia cittadinanza e si mischi alla vita quotidiana” (F. Cambi, G. Cives, *op. cit.*, p. 47).

⁴² J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

⁴³ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

Ricordando la Shoah. Nota pedagogica

Tommaso Fratini

1. *Sul lutto e la memoria*

Nella prefazione ai *Sommersi e i salvati* Primo Levi (1986) ricorda un vissuto prototipico e fatalmente ricorrente nei deportati nei campi di sterminio nazisti, che in particolar modo emergeva e si manifestava nei loro sogni notturni durante l'esperienza del *Lager*: quello animato dal bisogno non solo di essere a casa, tra i propri cari, in un'atmosfera di quiete, stabilità e sicurezza; ma anche, in modo egualmente impellente, di raccontare, di dire ciò che era stato ed era stato provato nell'esperienza del campo, per incontrare, all'opposto dell'essere ascoltati, consolati e capiti, un muro di diniego, silenzio, reticenza, incomprendimento da parte dell'altro, qualsivoglia egli fosse.

Levi – in termini così espliciti non si pronuncia, ma lo lascia intravedere – aggiunge anche che era probabilmente l'enormità della tragedia della Shoah, di fatto il più grave crimine della storia dell'umanità, che scatenava automaticamente una risposta di negazione tra la gente, come difesa inevitabile nei confronti di qualcosa di troppo grande e troppo grave per essere pensato fino in fondo, e concepito nel suo concreto accadimento in giorni a noi pur sempre vicini, nel nostro contesto storico, nel nostro modello sociale, nel nostro tessuto umano ordinario e quotidiano.

Tutte le volte che torniamo a meditare sulla tragedia della Shoah, è doveroso riflettere anche sulla valenza e sul monito della frase ricorrente che accompagna il "Giorno della Memoria", simbolicamente identificato con la data della liberazione del campo di Auschwitz ad opera delle forze militari sovietiche: non dimenticare. Spiacevolmente, viene da porsi anche la domanda se non ci sia un po' di retorica in taluni discorsi sulla tragedia della Shoah, e ciò quando essi trasmettono l'impressione di girare intorno a questioni fondamentali senza affrontarne i nodi cruciali, che pure sono, rispetto alla nostra realtà di sempre, e dunque anche a quella più recente, tutt'altro che distanti o privi di vincoli, in rapporto a determinanti, processi e dinamiche sociali suscettibili di riproporsi, sia pure in forme diverse, negli avvenimenti e nei caratteri della nostra attualità.

Attingendo dalla clinica psicopatologica, verrebbe spontaneo dire che, quando un trauma grave è stato subito, col tempo esso vada anche dimenti-

cato (Nissim Momigliano, 1997). Questo meccanismo è essenziale per potere vivere un po' più serenamente, ma altrettanto, si deve aggiungere, tale processo può compiersi solo a una condizione. Quella in cui un adeguato lavoro del lutto parimenti sia stato compiuto, in assenza del quale nessun dolore può essere autenticamente rimosso perché esso è ancora oltremodo presente, non digerito, e dunque inevitabilmente affrontato con modi e mezzi alternativi impropri, quasi sempre forieri di ulteriore dolore; non solo pena e confusione, ma anche sentimenti più negativi, tra cui la rabbia e un inevitabile desiderio di rivalsa e anche di vendicarsi, specie quando il trauma rimanda a una profonda violenza che è stata subita.

Quasi un popolo intero, circa quattro, sei, o addirittura otto milioni di ebrei, come ricorda ancora Levi, furono sterminati nell'esercizio intenzionale della più bieca crudeltà, e nessuno potrà ridare a quelle persone la vita, così come nessuno potrà alleviare quel portato e quel senso devastante di meno-mazione e decimazione che ancora persiste nel popolo ebraico. Un popolo che era sopravvissuto e si era mantenuto unito, pur già con molte ferite, attraverso vicissitudini storiche di secoli e che nel progetto messo in atto dai nazisti non doveva esistere più. È l'enormità della tragedia che rende ancora oggi molto difficile parlare della Shoah.

Perché un lutto autenticamente sia elaborato, occorre in linea teorica un percorso preciso, di fatto impossibile da realizzare quando è troppo grande. Anche per chi la devastazione non l'ha subita, ma ne porta testimonianza, o ne è stato in vario modo osservatore partecipe, il lutto implicherebbe profondo contatto con la perdita, ma anche autentico riconoscimento della colpa e della responsabilità, piena consapevolezza della portata del danno in tutti i suoi aspetti e in tutte le sue implicazioni. E ancora, disponibilità al contatto con la sofferenza, reale vicinanza con le vittime e i loro cari, assoluta onestà e sincerità, volontà di riparare e fiducia nel poterla perseguire, che nel mondo di oggi vorrebbe significare reale contributo alla pace e contro la violenza e le ingiustizie del mondo, in tutte le loro forme. Perché questo insieme di condizioni sia dato, nell'elaborazione di un lutto collettivo, alcune basi fondamentali devono porsi nel pieno sostegno umano e di solidarietà nella fratellanza tra i popoli e le comunità, che è cosa distinta dal sostegno politico e militare nelle vicende internazionali dei singoli stati.

Non dimenticare significa allora soprattutto ricordare a noi stessi, doverosamente, che quel lutto non è stato ancora in larghissima parte nella sostanza compiuto. Quantomeno non in modo sufficiente perché la sua portata possa essere almeno un po' alleggerita. Quel lutto che si è consumato nel cuore dell'Europa (Cancrini, 2002), e che brucia come una pagina terribile anche nella storia europea. Quel lutto che nel profondo l'Europa probabilmente non ha mai fino in fondo affrontato.

Hannah Arendt, nella sua fondamentale opera su *Le origini del totalitarismo* (Arendt, 1951), si interrogava tra l'altro su una questione di fondo: perché proprio gli ebrei? Perché proprio contro di loro era emersa a un certo punto in Europa, risolvendo una diffidenza e un'avversione già originate

in passato, una mistura così micidiale di odio, disprezzo, malcelata invidia, volontà vendicativa di ostracismo, vessazione, annientamento. Una delle risposte, da cui non sono indipendenti la crudeltà e la follia dei nazisti, si trova nel significato simbolico potentemente evocativo che la natura stessa del popolo ebraico era in grado in quell'epoca consciamente, ma ancor più inconsciamente di incarnare.

Gli ultimi decenni dell'Ottocento erano stati storicamente il momento della nascita dei grandi stati nazionali. Per la prima volta, dopo secoli di attesa tradita e molti tentativi, sforzi e insurrezioni, cominciavano in più regioni dell'Europa davvero ad affermarsi le nazioni, territori abitati da uomini e donne legati da un comune senso di appartenenza etnica, antropologica, religiosa; e ciò per lingua, usi, costumi, tradizioni, caratteri culturali. Finalmente in Europa gli stati cominciavano a non essere più identificati soprattutto con i regni, di dominio di una stirpe di sovrani, ma con dei popoli, animati da sentimenti e volontà di condivisione e definizione di sé sociali e collettive.

Come spesso è accaduto nella storia umana, e ciò vale per i singoli ma anche per i popoli interi, un momento tanto auspicato, a lungo atteso e tardivamente realizzato, copre le angosce per un altro immediatamente successivo, ancor più negato ma inconsciamente ben presente e carico di timore. Nel momento in cui si formavano gli stati nazionali, i popoli europei non potevano in realtà evitare di porsi ancora con più forza il problema della democrazia, e con esso quello dei principi cardine della Rivoluzione francese, della libertà, dell'uguaglianza, della fraternità, e ancora della solidarietà, nonché dell'incontro con le differenze.

Il popolo ebraico poteva rappresentare allora in quel tempo in Europa tante cose diverse. Analizzato in profondità era in verità un insieme di comunità piccole o piccolissime, in larga parte povere e disagiate, ma in quel dato periodo storico gli ebrei cominciarono a mettersi in luce anche per una precisa peculiarità: l'esistenza al loro interno di una specifica minoranza colta, geniale, incredibilmente evoluta dal punto di vista dell'avanguardia umana e civile; nel mondo sociale, dell'arte, della cultura, della scienza. Una minoranza enormemente consapevole, profondamente democratica nella sua essenza e nello spirito del suo messaggio, in grado con grande umiltà di prestarsi al ruolo e di fungere da tramite nel dialogo cooperativo internazionale tra i popoli, le nazioni e le culture europee. Ciò che, manco a dirlo, anticipava la questione oggi stringente dell'integrazione a livello continentale e mondiale, della convivenza all'interno delle entità sovranazionali come l'Unione Europea, e i grandi stati nazione come gli Stati Uniti, solo restando in Occidente.

Questo popolo inerme, profondamente dignitoso nell'attaccamento alle proprie radici, e imponente per la forza del suo messaggio e del livello evoluto della sua attitudine di funzionamento mentale collettivo, a cominciare dalle sue élites, divenne l'oggetto e il bersaglio primo e privilegiato contro cui si scagliarono premeditadamente e si accanirono l'invidia, l'odio, il sadismo, l'estrema crudeltà, la volontà e la determinazione di distruzione e anche di vendetta di Hitler e dei nazisti.

Gli storici, i sociologi e tutti gli studiosi delle scienze umane e non solo si sono interrogati anche su quale posto e quale ruolo ebbe la maggioranza del popolo tedesco di fronte alla tragedia della Shoah. Non va trascurato che un numero non indifferente di oppositori al regime fu sterminato e annichilito dai nazisti in Germania, in modi assolutamente brutali, negli anni che anticiparono la Seconda guerra mondiale. Ma è anche vero, come ricorda sempre Primo Levi, che il Partito Nazionalsocialista ottenne un numero assai consistente di voti in Germania alle elezioni politiche del 1932, prima di prendere definitivamente il potere, e che molti erano i cittadini tedeschi in vario modo favorevoli alla dittatura nazista. Non solo gli aderenti, i simpatizzanti, ma anche coloro che soprattutto ricavano in vario modo vantaggio da questa situazione (Fromm, 1941). La situazione in cui la Germania avrebbe potuto diventare incontrastabilmente la più forte potenza del mondo, al vertice di un'Europa asservita, da cui potere trarre immenso vantaggio, potere, ricavo di ricchezza.

Molti tedeschi, Levi lo sostiene rimarcandolo, si comportarono in quel frangente storico come persone notevolmente vili, laddove quegli stessi cittadini non erano dei delinquenti, ma per lo più persone normali – se ha ancora senso usare questo termine per riferirsi all'ordinario – mediamente intelligenti, mediamente acculturate, purtroppo anche assai grette e meschine, facilmente corruttibili e concrete, senz'altro nel profondo confuse e spaventate; e pur tuttavia tutt'altro che insensibili al richiamo del denaro, dell'utile, del tornaconto di un privilegio, della facile gratificazione di salire sul carro dei vincitori e aderire al richiamo del più forte, lucrando sulla disgrazia e la tragedia altrui.

L'atteggiamento del popolo tedesco all'indomani della Shoah e della fine della Seconda guerra mondiale è stato poi complesso, di non immediata decifrazione nella sua profondità. È doveroso ricordare che la Germania ha pagato a suo modo un ingente prezzo politico ed economico con la divisione in due stati distinti, e l'insediamento in uno dei due di un regime comunista e filosovietico. Il suo popolo si è per lo più all'inizio chiuso nel silenzio, di fronte a un insieme di atti criminali dei nazisti, durante la dittatura e la guerra, di portata inaudita, gigantesca e difficilmente comprensibile, ancor prima che perdonabile.

Verrebbe da dire che il popolo tedesco ha cercato di parlare dopo la guerra soprattutto con i fatti, con la democrazia, con il suo contributo importante e significativo, talvolta non privo di ambiguità, al progresso globale e soprattutto alla ricostruzione e alla riunificazione europee. Oggi la Germania appare uno stato democraticamente molto solido oltre che imponente sul piano culturale, economico e politico, la cui propria forza sembra risiedere prima di tutto nella solidità delle proprie istituzioni democratiche, nella sua organizzazione civile, nel contributo dei suoi cittadini, nelle sue varie comunità e nei suoi strati sociali, a un'etica del bene comune per la nazione e la comunità internazionale.

Il germe e il pericolo della dittatura, con la sua scia di violenza, aberrazione, vessazione, fino alla volontà di sterminio delle minoranze, nonché con i suoi diversi ma anche, per molti versi, analoghi connotati ideologici, sembrano essersi spostati in altre parti dell'Europa. Prima in Romania e ancor più nella ex-Jugoslavia, più di recente in Bielorussia, in Ungheria, in vario modo in parti diverse dell'Est europeo.

Lo sterminio degli ebrei rimane una catastrofe unica nella sua sproporzione, eppure abbiamo avuto i campi di concentramento e la pulizia etnica nella ex-Jugoslavia, le uccisioni di massa in Romania, i crimini taciuti in Bielorussia, e nel tempo attuale, di pericolosa crisi economica, in più aree dell'Europa abbiamo segnali preoccupanti e crescenti di allentamento della forza delle istituzioni democratiche, apertura delle popolazioni verso nuove direzioni eversive, proliferazioni di movimenti politici di estrema destra, rigurgiti di odio razziale e attacchi verso minoranze inermi e svantaggiate.

2. *Educazione alla consapevolezza: alcune considerazioni*

Sia pure in un breve spazio, cerco di sostenere come un modello di educazione alla consapevolezza nei confronti del dramma collettivo della Shoah possa compiutamente integrare la memoria, e da questo punto di vista il rigore ma anche la partecipazione emotiva nella ricostruzione storica, con un'analisi dei processi sociali che ancora oggi rendono conto dello sviluppo e del diffondersi nella società occidentale del razzismo, e che potenzialmente possono riemergere in momenti storici diversi, e dunque anche nel nostro. Tale modello di educazione alla consapevolezza, qui si sostiene, deve tenere conto per quanto possibile anche dei destinatari, e dunque delle difese suscettibili in ciascuno di riattivarsi di fronte al racconto della tragedia.

È arduo realizzare in pratica, anche di fronte alla Shoah, il compito che ci si prefigge con l'obiettivo di un'educazione alla consapevolezza. Sempre più spesso, spiacevolmente, nella società di oggi gli sforzi più seri di sensibilizzare, o per davvero indurre ad aprire gli occhi sulle questioni più dolorose incontrano ben poco spazio e attenzione tra la gente, a volte in modo crudele vengono fraintesi come tentativi sterili e poco utili, o semplicemente del tutto ignorati. Nello stesso tempo, assistiamo in altri casi a manifestazioni di ciò che suona come una retorica falsa e sgradevole, conforme al fine di non cambiare i modi di pensare in profondità; quei modi spesso già conformistici e anche egoistici, che dietro l'adesione a taluni canoni di condotta socialmente accettabili esercitano una difesa contro la ricezione di un messaggio profondo, proprio quando esso altrimenti potrebbe mettere in contatto con i temi universali dell'ingiustizia, la violenza, la sofferenza.

Un cattivo esempio. In una grande *kermesse* di attribuzione di premi cinematografici o di musica leggera, si parla, a un certo punto, della tragedia della fame nel mondo o dei morti in Africa in guerre terribili. A introdurre l'argomento è sul palco una popstar superfamosa, che sembra venuta dalla luna o da un altro mondo, in un'atmosfera quasi surreale nella sua maniacalità inebetita

e nel suo vuoto di emozioni. Quel messaggio sembra introdotto apposta, come per favorire una tenue espiazione e una rassicurazione che, di fronte a tanto vuoto e scempio di sé, che peraltro viene negato, ancora si può credere in qualcosa, si può essere utili a una causa, e dunque, dopo questo piccolo momento di falso raccoglimento, ci si può assicurare dai sensi di colpa quanto basta, al ritmo della musica, della danza e dello stordimento di prima.

Un secondo esempio. Un grande numero di tifosi negli stadi di calcio arriva a imprecare con rabbia e a stupirsi francamente, non solo a meravigliarsi ma anche a protestare manifestamente, per l'interruzione di una partita di fronte all'emergere assordante o strisciante di cori razzisti sugli spalti. Quegli spettatori sono talmente abituati negli stadi a vederne di tutti i colori che può essere per loro qualcosa che lascia indifferenti se ci si sfoga un po' anche verso gli ebrei o i neri, prendendo a pretesto l'origine o l'appartenenza etnica, di nazionalità o di religione di un calciatore. Senza rendersene forse del tutto conto, quei tifosi sanno in verità che il messaggio che scaturisce dagli spettacoli a cui assistono durante le partite è pieno di contraddizioni. Per certi versi esso contiene già elementi di razzismo, per la violenza degli spettatori sugli spalti, per la scorrettezza dei giocatori in campo, a cui va aggiunto il divismo, il *doping*, le partite truccate, ma soprattutto l'incredibile esagerazione mediatica di cui gode questo sport, utilizzato oggi sempre più come una droga sociale e un nuovo oppio dei popoli. Cosa vi è di fatto da stupirsi, a quel punto, di fronte alla concreta manifestazione di un atto di razzismo conclamato, se ciò che lo anticipa e lo determina è invece tollerato, se larga parte dell'impianto sociale e di valori che fa da cornice a quel messaggio è da lungo tempo improntato a muoversi in una direzione coerente, ancorché in modo falsamente negato e contraddittorio¹.

Un terzo caso macroscopico. Tutti noi ormai sappiamo quello che è avvenuto e sta avvenendo in Grecia dall'inizio dello scoppio della sua crisi finanziaria, ormai alcuni anni fa. Del dramma sociale di questo popolo, conseguente alla sua crisi economica e politica, si parla attualmente sempre meno. Se non fosse che anche il destino dell'Italia è in bilico, probabilmente anche gli italiani sarebbero pienamente allineati con un pensare sottaciuto ma da molti condiviso nei paesi dell'Unione Europea, secondo cui il popolo greco

¹ Con una posizione senz'altro molto netta e molto dura, portatrice di polemica, David Harvey (2005) sottolinea che molte contraddizioni sono presenti in tutto la retorica dell'Occidente capitalistico sulle libertà fondamentali, secondo una linea che permea perfino la condotta di molte organizzazioni impegnate nella lotta per i diritti umani, volte alla tutela dei diritti civili e politici mentre di converso trascurano quella dei diritti economici, in merito alla questione centrale dell'incremento delle disuguaglianze sociali e dello sfruttamento dei paesi in via di sviluppo, o semplicemente caduti in disgrazia in seguito a crisi economiche. Allo stesso modo, Harvey scrive, «gli Stati Uniti, per esempio, insistono sul proprio diritto a non rendere conto di crimini contro l'umanità, proprio mentre esigono che i criminali di guerra di altri paesi siano condotti in giudizio negli stessi tribunali ai quali, quando si tratta di cittadini americani, non riconoscono alcuna autorità» (Harvey, 2005, p. 205).

in fondo ha meritato il dramma della povertà, del disastro sociale, dell'esilio o della fuga dei suoi giovani, razionalizzando quello che è di fatto un esproprio dei suoi diritti e delle sue ricchezze con l'attribuzione di tutta la colpa e la responsabilità alla corruzione, alle inadempienze, alle cattive abitudini di condotta dei cittadini greci in materia di contribuzione fiscale, quand'anche solo di una parte minoritaria e non di tutti. L'impressione è che molti in Europa si siano compiaciuti della crisi greca, e non abbiano lavorato autenticamente per risolverla. Questa posizione appare molto pericolosa nella direzione di una destrutturazione anche del progetto dell'Unione Europea, di un attacco profondo alla politica solidaristica tra gli stati, mentre si paventano volontà restrittive all'accordo di libera circolazione dei lavoratori all'interno dell'Unione, distinguendo il diritto dei cittadini che provengono da paesi più o meno ricchi dell'Europa.

Tutto ciò è in linea con un aspetto inquietante: il fatto che alle più gravi tragedie nella nostra società ci si può arrivare per gradi, abituandosi a poco a poco, normalizzando progressivamente quelle forme di abuso e di violenza, che in teoria possono sembrare per tutti aberranti e che poi non lo sono più tanto, quando si impara a convivere e a trarre da esse anche vantaggio, sguazzandoci dentro e lucrandoci sopra, e allentando in quel modo il contatto con i sensi di colpa. Il problema ulteriore è che tutto questo di fatto significa allentare anche il contatto con i propri buoni sentimenti e i bisogni autentici.

Allentare o perdere il contatto con il senso della propria umanità è un danno terribile, ma che può evidentemente sempre essere negato e che eventualmente potranno essere altri ad espiare. Spesso, all'interno di una popolazione, proprio quelle minoranze che nel loro messaggio di fragilità ne esprimono anche uno assai temuto di onestà e umanità. Quelle minoranze che allora possono essere vessate e umiliate, come oggetto di un furore vendicativo e una malcelata invidia.

Di fronte a ciò, educare alla consapevolezza significa allora portare avanti un compito che vuol dire denunciare, combattere, ingaggiare una lotta molto dura (Cambi, 1997), che richiede per contro di stringere i denti, avere pazienza e tolleranza della frustrazione e delle contraddizioni.

La mia esperienza mi porta a non dimenticare alcuni insegnamenti che si possono trarre dalla conoscenza dei processi emotivi nel contesto clinico. Solo quando i fenomeni e i processi proiettivi più persecutori si sono affievoliti, solo quando gran parte della rabbia si è attenuata, è possibile aprire una breccia di pensiero vitale nella mente, alla riscoperta non solo dei fondamenti di una moralità, ma di una preoccupazione fattiva e sincera per l'altro.

Per capire nel profondo le radici del razzismo nella mente individuale, una modalità di analisi è quella che implicitamente non muove in origine – anche se ciò può sembrare paradossale in questo discorso – da attribuzioni di giudizi di valore, ma da processi di comprensione di confusioni emotive (Meltzer, in Mack Smith, 1998). Coloro che provano sentimenti razzisti, che si difendono dalle proprie angosce scatenate dal contatto con l'alterità e la diversità attraverso il desiderio di umiliare, di norma nell'intimo, anche se non lo rico-

noscono, stanno molto male. Si può stare molto male e pur tuttavia compiacersene, quando prevalgono l'odio e il piacere perverso del sadismo, ma nello stesso tempo quando nell'intimo si è completamente confusi circa la strada da prendere per ritrovare i propri buoni sentimenti, che si può essere portati a pensare di avere irrimediabilmente perduto. Chi si dispone in questo assetto emotivo è convinto nel profondo che quella strada non la troverà mai, che l'esperienza del sentire la colpa sarà soltanto il colpo di grazia che rischierà di farlo stare ancora peggio e renderlo ancora più confuso, e allora egli deve accanirsi il più possibile, rinforzando quelle difese patologiche che rendono una parte di sé ancora più sadica, perversa, crudele, vendicativa.

Solo quando del tempo sarà trascorso e buona parte della persecutorietà sarà stata assorbita, queste difese sadiche, onnipotenti, delinquenziali saranno meno forti, e la persona potrà accostarsi a un modello di pensiero e a un ordine di valori diverso, per lui come rivoluzionario, accogliendo forme di convivenza e rappresentazione interiore dei rapporti sociali più giuste, solidali, altruistiche e benevole.

Allo stesso modo, la presenza di un altro tipo, diverso ma in buona parte simile, di difese, meno gravi ma altrettanto pericolose per il bene comune, appartiene, in forma più o meno diffusa, a un vasto numero di persone. Sono quelle difese che inducono a proteggersi e a negare le manifestazioni del dolore e della sofferenza altrui in modo negligente, omertoso, cinico, non curante o qualunquista, e che poi, nei momenti di crisi sociale e di più grave disagio individuale e collettivo, possono portare ad avallare svolte sociali e politiche di tipo eversivo, in grado di scatenare, col tempo sempre di più, le più gravi violenze, ritorsioni, volontà punitive, vessatorie, vendicative o semplicemente crudeli.

Educare alla consapevolezza implica allora, a poco a poco, trovare il coraggio, nel compito di dare testimonianza, di raccontare, passo dopo passo, quello che davvero è avvenuto, avendo cura di tenere salda dentro di sé la rappresentazione corretta di processi umani, sociali, politici, psicologici alla base di dinamiche precise, come quelle che lungo il filo della violenza e della prevaricazione possono portare fino alla più immane tragedia. In questo senso, sostenere che qualcosa non debba più accadere deve affiancarsi, quanto possibile, al raccontare esattamente quello che è stato, ma anche, soprattutto, perché avvenuto.

È questo, se preso di petto e affrontato fino in fondo, un compito enormemente difficile, impegnativo, doloroso, perché aperto alla complessità (Cambi, 1997), e tale da addentrarsi nell'ambiguità e nelle contraddizioni dell'animo umano e della nostra società, ma fondamentale perché un processo educativo di avvicinamento alla consapevolezza abbia senso alla radice.

Ancora Primo Levi, ne *I Sommersi e i Salvati* (Levi, 1986), sostiene a un certo punto con forza una posizione: ciò che i nazisti hanno fatto agli ebrei non può fino in fondo essere capito. Non sappiamo se Levi pronunciasse volutamente quelle parole con enfasi, per essere interpretate, o se egli stesso realmente non potesse arrivare a capire la violenza che aveva subito e a cui aveva

assistito, perché così traumatica da impedire il pieno accesso alla comprensione. Il crimine che i nazisti hanno compiuto è una tale enormità che non può essere pensato, cioè perdonato, controllato, addomesticato e normalizzato con il ragionamento. Dal rischio di un'operazione di questo tipo ad arrivare a una giustificazione del crimine il passo può essere breve. Questo, forse, voleva dire Levi. Ma sta di fatto che proprio l'analisi che Levi opera, dentro la sua personale testimonianza, fornisce ulteriori prove convincenti per sostenere come la violenza, la follia e l'aberrazione spesso possano nascere semplicemente da una degenerazione anche rapida e improvvisa di quella dimensione dell'ordinario, con cui tutte le persone sono abituate a convivere; dimensione nel profondo molto più disturbata di quello che era stato assunto con leggerezza e molto cinismo.

Educare alla consapevolezza vuol dire porre l'accento sul fatto che l'animo e la mente umana spesso sono fragili, più corruttibili e inclini a scivolare nell'odio e nell'inferno di quello che possa sembrare. Significa ribadire inevitabilmente che anche nella società di oggi sono molti i problemi, le ingiustizie e le cose che non funzionano, e ciò per motivi non così diversi dal passato.

Avere cura di raccontare significa anche avere la tolleranza della frustrazione di oscillare tra atteggiamenti diversi, sebbene solo in apparenza contraddittori. Significa assumersi la responsabilità di un contatto con se stessi idoneo a tenere fermo il tono del discorso di fronte al rispetto dei valori umani più profondi, ma anche tollerare la frustrazione, a volte o anche più di frequente, di non essere capiti, ma piuttosto anche derisi, attaccati, sminuiti, respinti con distacco, o semplicemente inascoltati, in virtù di quelli che inevitabilmente sono da sempre comuni meccanismi di difesa dall'angoscia; difese come l'incredulità e la massiccia negazione, di fonte alle più gravi testimonianze e manifestazioni del dolore umano.

Bibliografia

- Th. W. Adorno (1966), *Educazione dopo Auschwitz*, in Adorno, Fromm, Horkheimer, Löwenthal, Marcuse, Pollock, *La scuola di Francoforte. La storia e i testi* (introduzione e cura di E. Donaggio), Torino, Einaudi, 2005.
- H. Arendt (1951), *Le origini del totalitarismo*, tr. it., Einaudi, Torino, 1999.
- Z. Bauman (1989), *Modernità e olocausto*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1992.
- B. Bettelheim (1979), *Sopravvivere e altri saggi*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1981.
- F. Cambi, *Emarginazione tra cultura, etnia e razza. L'intercultura come progetto e intervento pedagogico*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- F. Cambi, *La Shoah e la formazione giovanile (a scuola)*, in "Studi sulla formazione", VII, 2, 204, pp. 121-125.
- T. Cancrini, *Un tempo per il dolore*, Torino, Boringhieri, 2001.
- M. Cattaruzza, M. Floris, S. L. Sullam, E. Traverso (a cura di), *Storia della*

- Shoah. La crisi dell'Europa, lo sterminio degli ebrei e la memoria del XX secolo*, 5 voll., Torino, UTET, 2008.
- A. Chiappano, *Memorialistica della deportazione e della Shoah*, Milano, Unicopli, 2005.
- A. Chiappano, *I lager nazisti. Guida storico-didattica*, Giuntina, Firenze, 2007.
- E. Fromm (1941), *Fuga dalla libertà*, tr. it., Milano, Mondadori, 1995.
- S. Guetta, *I nonni testimoni dell'esclusione: come e perché raccontare la Shoah ai nipoti*, in S. Ulivieri, M. Corsi, *Progetto generazioni. Bambini e anziani: dei stagioni a confronto*, Pisa, Edizioni ETS, 2012, pp. 691-703.
- D. Harvey (2005), *Breve storia del neoliberalismo*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 2007.
- P. Levi (1958), *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 2005.
- P. Levi (1986), *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 2007.
- C. Mack Smith (1998), "A modo suo". *Un'intervista con Donald Meltzer*, tr. it. in S. Fano Cassese, *Introduzione al pensiero di Donald Meltzer*, Roma, Borla, 2001.
- R. Mantegazza, *Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- L. Nissim Momigliano, *La memoria del bene*, in «Diario», Supplemento de «L'Unità», giugno-luglio 1997.
- L. Nissim Momigliano, *Auschwitz*, in *L'ascolto rispettoso. Scritti psicoanalitici*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- E. Santerini, *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Roma, Carocci, 2005.
- L. Tussi, *Educazione e pace. Dalla Shoah al dialogo interculturale*, Milano, Mimesis Edizioni, 2011.

Infanzia e linguaggi narrativi in Dino Buzzati

Chiara Lepri

1. *Buzzati: il fantastico e l'infanzia come 'orizzonti'*

In uno dei pochi studi dedicati al tema dell'infanzia in Buzzati, Mara Formenti scrive: «ancor prima come protagonista, l'infanzia è presente nell'opera di Buzzati come orizzonte, categoria essenziale cui si riallacciano una certa visione del mondo e un certo modo di approccio alle cose»¹. Infatti, benché Dino Buzzati fosse prioritariamente giornalista (come Rodari, del resto) e si rivolgesse, coi suoi scritti e romanzi, prevalentemente ad un lettore adulto, l'intera sua produzione letteraria, la sua poetica sembra rivolgere all'infanzia un costante occhio di riguardo. Lo stesso occhio che più e più volte indossa la lente del fantastico e del meraviglioso per accostarsi al reale, riscriverlo, reinterpretarlo. Ma procediamo con ordine.

Una prima, memorabile immagine d'infanzia è presente nel secondo romanzo, *Il segreto del Bosco Vecchio* (1935)², che ha tutte le caratteristiche di una fiaba: c'è un bosco, luogo privilegiato del magico e del misterioso, ci sono delle creature incantate e una natura personificata (i genî custodi degli alberi, il vento Matteo), come pure degli animali parlanti in aiuto all'eroe. Il piccolo Benvenuto, protagonista del racconto, tenta di evitare il volere dello zio Sebastiano, intenzionato ad abbattere il bosco a fini speculativi. Col suo sguardo innocente e pulito, egli è l'unico in grado di scorgere ciò che è precluso al mondo adulto: in lui alberga il *puer ut poeta*³, un animo disposto a sentire e ad accogliere la vita della natura che brulica intorno a noi e reclama riconoscimento e rispetto. Benvenuto otterrà la salvezza del bosco e la redenzione di Sebastiano in un'allegoria che rappresenta non solo un percorso di iniziazione e di crescita dall'infanzia all'età adulta, ma anche, in tempi non sospetti, un accorato invito alla cura dell'ambiente e alla riflessione ecologista.

Una seconda (e magistrale) 'incursione' nel mondo dell'infanzia avviene nel 1945. Buzzati è al «Corriere della Sera» da ormai diciassette anni quando

¹ M. Formenti, *L'infanzia nell'universo buzzatiano*, in «Studi buzzatiani», 1, 1996, p. 45. Cfr. anche G. Bosetti, *Dino Buzzati et l'enfance mythopoiétique*, in «Cahiers Dino Buzzati», 6, 1985, pp. 165-180.

² D. Buzzati, *Il segreto del Bosco Vecchio*, Milano-Roma, Treves-Treccani-Tumminelli, 1935.

³ Cfr. M. Formenti, *L'infanzia nell'universo buzzatiano*, cit., p. 48.

l'amico e collega Radius, all'epoca direttore del «Corriere dei Piccoli», gli chiede di scrivere una favola per ragazzi. Stavolta Buzzati può dare libera espressione a parole e immagini, come da sempre gli è consueto e naturale: il primo romanzo, *Bàrnabo delle montagne* (1933)⁴, già conteneva piccole figure, come dei capiletteria, che l'editore Treves aveva rifiutato nel timore di 'svilire' l'opera, destinata non ai lettori di Yambo, bensì a un pubblico adulto. Nasce così dai disegni a matita realizzati per allietare le nipotine la storia che poi diverrà *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*:

Ecco la storia dei miei orsi.

Tanti anni fa, ogni mercoledì, la famiglia di mia sorella veniva a pranzo in casa nostra, cioè della mamma e di noi tre fratelli. Siccome io mi sono sempre divertito a disegnare, una di quelle sere, le nipotine Pupa e Lalla, che avranno avuto undici-dodici anni, mi hanno chiesto:

«Zio Dino, perché non ci fai un bel disegno?».

Allora ho preso le matite colorate e, chissà perché, mi sono messo a fare una battaglia di orsi e soldati, in un paesaggio di neve. Il disegno, fatto in pochi minuti, era abbastanza rozzo, ma piacque alle mie nipotine.

Il mercoledì dopo, naturalmente: «Zio Dino, perché non ci fai un altro disegno?». E allora ho immaginato che gli orsi della settimana prima avessero vinto la battaglia e fossero entrati nella città di un sultano, o arciduca, o tiranno che fosse. E ho fatto la scena del re degli orsi che entrava nella camera da letto del satrapo, che balzava sbalordito dalle coperte. Dopodiché, ogni settimana era un nuovo disegno. In tutto saranno stati sette otto, fin che le nipotine pensarono ad altro e la storia rimase lì.

Passarono gli anni e proprio nell'ultimo anno di guerra, Emilio Radius, che dirigeva allora il «Corriere dei Piccoli» mi disse: «Perché non mi scrivi una storia per bambini coi disegni relativi? Dovresti saperci fare, io penso». La proposta mi piacque, ma scrivere per bambini è molto più difficile che scrivere per i grandi, i quali più o meno si sa come la pensano⁵.

Il giornalista d'esperienza, già corrispondente di guerra e autore de *Il deserto dei Tartari* (1940), non sottovaluta affatto l'incarico: sa che parlare ai piccoli non è semplice né scontato, che il loro immaginario ha piena dignità e bisogno di essere adeguatamente nutrito e stupito. Allora inventa la storia degli orsi guerrieri che scendono a valle per conquistare il mondo degli uomini. Dal gennaio all'aprile la favola esce a puntate, diversa⁶ rispetto all'o-

⁴ D. Buzzati, *Bàrnabo delle montagne*, Milano-Roma, Treves-Treccani-Tumminelli, 1933.

⁵ D. Buzzati in M.T. Ferrari (a cura di), *Buzzati racconta. Storie disegnate e dipinte*, Milano, Electa, 2006, p. 53. Dell'episodio, Buzzati racconta anche in Y. Panafieu, *Dino Buzzati, un autoritratto*, Milano, Mondadori, 1973.

⁶ Il racconto esce in undici puntate, dal 7 gennaio al 29 aprile, sul «Corriere dei Piccoli» e si compone di due parti: *La famosa invasione degli orsi* e *Vecchi orsi addio!* (quest'ultima rimasta incompleta a causa dell'interruzione delle pubblicazioni del giornalino). Nel dicembre del 1945 il romanzo esce da Rizzoli con notevoli modifiche: al posto del Granducato di Maremma c'è quello di Sicilia, vengono aggiunte le filastrocche, la versione risulta più ironica, meno cupa. Una successiva ristampa è presso Aldo Martello (Vicenza, 1958): Alberto Mondadori, alle insistenze dell'autore, risponde che gli «orsi mogli mogli» lo commuovono, ma di fatto l'editore pubblicherà il romanzo solo nel 1977 nella collana «Varia». Seguiranno

pera che oggi conosciamo e che vide la luce per Rizzoli, illustrata dall' autore, nel dicembre '45, con grande consenso di pubblico, fino a diventare un classico della letteratura per l'infanzia del Novecento. I temi, anche stavolta, incrociano la fiabistica popolare, ma non nascondono un'intenzionalità parodica nel tratteggiare un mondo – quello umano – abitato da esseri «cattivi e astuti», muniti di armi terribili e trappole per imprigionare le bestie⁷: tanto che tredici anni dopo l'invasione, gli orsi, ormai avvezzi ai deplorable usi locali, «una volta modesti, semplici, pazienti, bonaccioni» sono adesso «superbi, ambiziosi, pieni di invidie e di capricci» e si ricoprono di ridicolo indossando grossi tabarri di pelliccia o giocando d'azzardo⁸. La storia si conclude, infatti, con l'invito del re degli orsi Leonzio, ormai morente dopo una strenua lotta con il Serpente dei mari, a tornare al regno di natura, lontano dalla corruzione della città:

Lasciate questa città dove avete trovato la ricchezza, ma non la pace dell'animo. [...] Gettate i cannoni, i fucili e tutte le altre diavolerie che gli uomini vi hanno insegnato. Tornate quelli che eravate prima. Come si viveva felici in quelle erme spelonche aperte ai venti, altro che in questi malinconici palazzi pieni di scarafaggi e di polvere!⁹

L'esplicito messaggio pacifista e l'eterna lotta contro il tiranno qui sembrano anticipare alcuni temi del primo Rodari: sempre nel dopoguerra, lo stesso *Cipollino*, uscito a puntate sul «Pioniere» (che nell'impostazione della pagina richiama lo storico «Corrierino»¹⁰), è una divertente dissacrazione dell'ipocrisia sociale, mentre *Gelsomino nel Paese dei bugiardi*¹¹ inscena un mondo al rovescio nel quale solo il candore del piccolo Gelsomino può rovesciare il governo dei prepotenti: non per nulla, Gelsomino è anche il nome di un orso «dotato di raro spirito d'osservazione, sa vedere ciò che la gente anche più istruita di lui non riesce a vedere»¹², l'orso che mostrerà all'incredulo Leonzio il decadimento del suo popolo. L'ottica del mondo animale, com'era avvenuto anche con *La fattoria degli animali* di Orwell, uscito in Italia due anni dopo *La famosa invasione*, consente l'assunzione di una prospettiva altra, rovesciata, capace di mettere a nudo le contraddizioni di una società e di un'epoca: come

numerossime edizioni. Cfr. L. Cavalmoretto, *Le edizioni scolastiche dei titoli buzzatiani: primi studi*, in «Studi buzzatiani», n. 15, 2010, pp. 27-35.

⁷ Cfr. D. Buzzati, *La famosa invasione degli orsi in Sicilia* (1945), Milano, Mondadori, 2013, p. 19.

⁸ Cfr. *Ibidem*, pp. 76 e 94.

⁹ *Ibidem*, p. 110.

¹⁰ Cfr. P. Boero, *Una storia tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1992, p. 46. Le avventure di Cipollino escono fin dal primo numero del «Pioniere» con le tavole di Raul Verdini e le didascalie in quartine di ottonari di Gianni Rodari. È del 1951 *Il romanzo di Cipollino*, pubblicato dalla Edizioni di Cultura Sociale. Le successive ristampe modificheranno il titolo in *Le avventure di Cipollino*.

¹¹ G. Rodari, *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, Roma, Editori Riuniti, 1958.

¹² D. Buzzati, *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, cit., p. 11.

nella tradizione favolistica, gli animali antropomorfi invitano alla riflessione sui comportamenti umani, senza perdere, nel caso di Buzzati, i toni leggeri dell'ironia. Secondo Francesca Lazzarato, che al romanzo per ragazzi dello scrittore bellunese ha dedicato intensi studi e riflessioni, tuttavia le collusioni del testo con la drammatica realtà di quegli anni non sono l'aspetto prioritario di un'opera che si pone come «uno dei più bei libri per l'infanzia che siano mai stati scritti nel nostro paese»¹³: a impreziosire il racconto sono l'atmosfera fantastica, gli scenari grimmiani, le categorie del fiabico (viaggio, prova, animali parlanti, premio), tutti elementi che stabiliscono – come scrisse Albertazzi nell'introduzione a un'edizione per la scuola media – «un ideale 'ponte' fra le fiabe e la letteratura fantastica»¹⁴.

Ma è interessante, ai fini della nostra riflessione, sottolineare il complesso sistema linguistico-narrativo che costituisce un precedente di rilievo nella letteratura per l'infanzia, come sottolinea anche Denti: «Buzzati e Munari, senza conoscersi, hanno iniziato la letteratura per l'infanzia e per i ragazzi con la fine della II Guerra Mondiale, un modo nuovo e diverso di rivolgersi a lettori in grado di affrontare testi e immagini decisamente innovativi»¹⁵. Aperto alla contaminazione tra generi (fiaba, favola, poesia e prosa, cronaca giornalistica), alla commistione di diversi codici narrativi (verbale, iconico, musicale: fu anche librettista per Chailly), all'incrocio di registri (alto, basso, colto, popolare) e alla plurivocità (come poi vedremo bene nelle storie dipinte¹⁶), ne *La famosa invasione degli orsi in Sicilia* Buzzati dà prova di refrattarietà a 'caselle' e 'classificazioni': in una cornice che sa di teatro (si guardi la descrizione iniziale di ciascun personaggio e delle scene, come a imbastire una sceneggiatura), egli miscela filastrocche e ballate, immagini e parole, con l'uso dell'iconotesto che non è semplice didascalia: ha un suo stile, quasi parodico, che aggiunge, arricchisce, narra qualcosa di più. Le immagini, infine, non sono tradizionalmente di corredo al testo verbale: lo potenziano, lo dilatano. L'effetto prodotto è, quindi, efficacissimo e *ludico*, estremamente attuale, anticipatorio, si potrebbe azzardare, di un moderno ipertesto, soprattutto se guardiamo a questo (quasi) *unicum* di Buzzati¹⁷ in correlazione ai numerosi racconti fantastici

¹³ F. Lazzarato, *Un libro per tutti*, postfazione a D. Buzzati, *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, Milano, Mondadori, 2000, p. 151. Anche Bianca Pitzorno aveva dichiarato: «il più bel libro per l'infanzia scritto in Italia dopo *Il giornalino di Gian Burrasca*», in R. Denti, B. Pitzorno, D. Ziliotto, *100 libri per navigare nel mare della letteratura per ragazzi*, Milano, Salani, 1999, p. 34.

¹⁴ F. Albertazzi, Introduzione a D. Buzzati, *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, Milano, Mondadori, 1977, p. XII.

¹⁵ G. Vitali, R. Denti, *I precedenti: panoramica editoriale dal Dopoguerra al 1987*, in Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, Bologna, Clueb, 2007, p. 21. Cfr. anche Hamelin (a cura di), *I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia*, Bologna, Hamelin Associazione Culturale, 2011, p. 95.

¹⁶ Qui usato sia per intendere sia *Le storie dipinte*, sia *I miracoli di Val Morel* di Buzzati.

¹⁷ In realtà Buzzati scrisse per l'infanzia anche il racconto *I dispiaci del re*, uscito postumo per Stampatori (Torino) nel 1980 e poi riproposto da Lazzarato per Mondadori nel 1986, come

e alle storie dipinte, costellate di motivi e personaggi favolosi che ritornano e si ripropongono ossessivamente nell'intera sua produzione (si vedano, per esempio, il Gatto Mammone e il Serpente dei mari).

Alla luce di quanto detto, l'incursione di Buzzati nella narrativa per l'infanzia è allora un episodio casuale? Forse. Ma senz'altro è in linea con la poetica e l'immaginario dell'autore e avvalorata un atteggiamento che restituisce dignità alla letteratura infantile stessa, lo stesso atteggiamento che ebbero i coevi Rodari e Calvino. Come si è visto, e come nota Fracassa, che agli sconfinamenti nella letteratura giovanile di scrittori 'per grandi' ha rivolto una ricerca, Buzzati è un autore avverso alla separatezza tra generi, propenso alla sperimentazione, incline all'incedere favolistico: ciò stabilisce l'individuazione di un lettore ideale «a un tempo bambino e adulto»¹⁸.

Va ricordato, inoltre, che proprio assieme a Rodari, molti anni più tardi, Buzzati torna al «Corriere dei Piccoli» per rivolgersi ai bambini: è il direttore Carlo Triberti che chiama i due per innovare il periodico attraverso due rubriche distinte di posta dei lettori: *I punti di Rodari* e *I perché di Buzzati*. Siamo nel '68: se il primo è già un disinvolto autore per ragazzi¹⁹, Buzzati mostra talvolta un tono eccessivamente formale e didascalico. Tuttavia entrambi i giornalisti si dispongono di buon grado su un piano comune d'incontro coi giovani lettori, rispondendo loro con sincerità e attenzione. Si contano, così, ventidue risposte dal marzo '68 all'aprile '69 sugli argomenti più diversi: il rapporto tra infanzia e età adulta (il gioco),

[a Paolo da Roma, che chiede perché i bambini giocano e i grandi no] I veri giochi, voglio dire, che danno la felicità ai bambini, sono quelli della fantasia, che li trasporta in un mondo di favola, dove anticamente, forse, c'erano le fate, i maghi e i draghi²⁰.

C'è una sola categoria di uomini che continua a giocare per tutta la vita, e continua così a vivere nella favola. Sono gli artisti, i poeti, i musicisti, i pittori, nei quali l'incantesimo della fanciullezza resiste nonostante gli anni²¹.

il fantastico e il meraviglioso, l'attualità (lo sbarco sulla luna, l'assassinio di Bob Kennedy, il razzismo, la pace e la guerra), l'impegno animalista e ambientalista (cui dedica addirittura sei risposte):

supplemento di «Topolino».

¹⁸ U. Fracassa, *Dino Buzzati. L'iniziazione negata*, in U. Fracassa, *Sconfinamenti d'autore. Episodi di letteratura giovanile tra gli scrittori italiani contemporanei*, Pisa, Giardini, 2002, p. 45.

¹⁹ Già collaboratore del «Corrierino», in quegli anni Rodari era giornalista a «Paese Sera» e aveva già pubblicato opere come *Favole al telefono* e *Il pianeta degli alberi di Natale* (1962), *Il libro degli errori* (1964), *La torta in cielo* (1966). Cfr. F. Bacchetti (a cura di), G. Rodari, *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da "Paese Sera-Libri"* (1960-1980), Roma-Bari, Laterza, 2005.

²⁰ D. Buzzati, *I giochi dei "grandi"*, in «Corriere dei Piccoli», 14, 7 aprile 1968.

²¹ *Ibidem*, p. 18.

[a una bambina che definisce «barbaro e micidiale» il pugilato] Non trovi che la caccia sia ancora peggio del pugilato? La sofferenza e la morte degli animali non vedo perché siano molto meno pietose che la sofferenza e la morte dell'uomo. [...] Presi uno a uno, i cacciatori sono quasi sempre delle bravissime persone, che tra l'altro amano teneramente i loro cani: quando fanno centro, però, quando fanno una bella schioppettata sono riusciti a troncane la vita a un capriolo, a una lepre, a una quaglia, che vivevano beati e innocenti, il loro animo esulta di felicità. E i macelli allora? Noi ci sediamo a tavola spensierati e addentiamo con la massima soddisfazione un'ala di pollo o una bistecca, ma questa bistecca, quest'ala di pollo significano la morte violenta e spesso crudelissima di una creatura che, nella maggioranza dei casi, capiva di dover morire e ha sofferto un'angoscia suprema²².

[e a Adriano, che esprime disapprovazione per la risposta di Buzzati] Non mi sento di rettificare una riga di quanto avevo scritto. Sono profondamente convinto che, nei riguardi degli animali, gli uomini del mondo occidentale, me compreso, sono dei barbari, dei criminali di pace²³.

[a Fulvio, colpito dalla strage delle foche canadesi] [...] condivido il tuo sdegno. Ma io ti domando: siamo in grado di condannare questa crudeltà noi che mangiamo bistecche, polli arrosto, tonno fresco o in scatola, quando non ci permettiamo il lusso di un paté [...]?²⁴.

A proposito di questi ultimi interventi, lo slancio e l'impegno col quale Buzzati si esprime in una prospettiva ambientalista e finanche vegetariana offre l'occasione per evidenziare come nell'universo immaginifico dell'autore un posto di rilievo sia occupato dagli animali, di ogni specie. «Nella narrativa buzzatiana esiste un accordo profondo, una sintonia particolare tra il mondo vegetale, animale e quello dell'infanzia»²⁵, come si vede nel *Segreto del Bosco Vecchio* e come si evince dallo sforzo profuso nell'educare le giovani generazioni al rispetto per la natura. I bestiari di Buzzati si dispiegano così lungo un 'ponte' tra fantasia e ecologismo: non solo i romanzi, ma anche i racconti e le storie dipinte sono pervasi da bestie, siano esse reali, mostruose, d'invenzione: lo scrittore amplia il modello esopico²⁶, i suoi animali hanno parvenze umane²⁷, aprono al mistero, al surreale²⁸, al perturbante: «i suoi animali non sono un fine ma uno strumento. Esclusi i tratti satirici e allegorici diretti alla civiltà contemporanea e talora alla vita politica, Buzzati

²² D. Buzzati, *È barbaro il pugilato?*, in «Corriere dei Piccoli», 45, 10 novembre 1968.

²³ D. Buzzati, *Animali e pugilato*, in «Corriere dei Piccoli», 5, 2 febbraio 1969. Per una ricognizione approfondita delle tematiche, cfr. A. Baldi, «*I perché i Buzzati*»: una corrispondenza con l'infanzia, in «Studi buzzatiani», 11, 2006, pp. 13-29.

²⁴ D. Buzzati, *Povere piccole foche*, in «Corriere dei Piccoli», 15, 13 aprile 1969, p. 19.

²⁵ A. Baldi, «*I perché i Buzzati*»: una corrispondenza con l'infanzia, cit., p. 26.

²⁶ Cfr. U. Fracassa, *Dino Buzzati. L'iniziazione negata*, cit., p. 46.

²⁷ Cfr. F. Secchieri, *L'artificio naturale. Landolfi, la bestia, la parola*, in E. Biagini, A. Nozzoli (a cura di), *Bestiari del Novecento*, Roma, Bulzoni, 2001, p. 248.

²⁸ Cfr. E. Pellegrini, *Bestie imperfette*, in E. Biagini, A. Nozzoli (a cura di), *Bestiari del Novecento*, cit., p. 85.

usa le bestie per arrivare altrove. I momenti allusivi sono palesi nei loro ad-
 dentellati storici, come nelle pagine efficacissime in cui un cane si avvicina
 al comunismo (*Il cane progressivo*) e un altro cane rivela a un politicante la
 desolazione di una folla ormai smagata (*La sconfitta*). [...] Ma il bestiario nel
 suo ricco insieme è volto al sondaggio di quell'altra metà, probabile e impro-
 babile, da cui nascono le nostre paure e a cui si tendono le nostre speranze. A
 questo punto l'animale rinuncia alla sua vita naturale e ne assume un'altra;
 perde i caratteri avuti in dono dalla natura e si veste di quelli richiesti da
 un'operazione che coinvolge il mondo e il destino dell'uomo»²⁹, scrive Ma-
 rabini nella prefazione alla collazione postuma *Bestiario* (1991). E aggiunge
 che diversamente dalla favola antica, in Buzzati gli animali operano spesso
 per la loro salvezza, preservano se stessi contro la furia umana, come nel
 racconto *Le aquile* (1951) da cui emerge un autore civile e politico³⁰. Così, in
 ordine sparso, cani (Buzzati ne ha avuti e ritratti diversi: Napoleone il più
 noto), lupi, mosche, canarini esistenzialisti, topi, bisce, e poi anche draghi,
 babau, il colombre affrescano (perché Buzzati anche li dipinge, specie questi
 ultimi, come vedremo più avanti) uno straordinario manuale di zoologia da
 un lato iperrealistica, dall'altro fantastica, restituendoci figure indimentica-
 bili a cavaliere tra credenze popolari e grigiore quotidiano.

Vediamone almeno due:

L'ingegnere Roberto Paudi, assistente alla direzione della Comprax e assessore
 all'urbanistica, andò su tutte le furie quando una sera sorprese la bambinaia
 Ester che, per placare un capriccio del piccolo Franco, gli diceva: «Guarda che
 se non fai il bravo, questa notte arriverà il Babau». Era intollerabile, secondo
 lui, che per educare i bambini si ricorresse ancora a stolte superstizioni che
 potevano creare nell'acerba psiche dei penosi complessi. [...] La notte mede-
 sima il Babau, lievitando a mezz'aria come era suo costume, si presentò nella
 camera dove l'ingegnere dormiva da solo [...]. Il Babau, come è noto, assume-
 va, a seconda dei paesi e delle costumanze locali, forme diverse. In quella città,
 da memorabile tempo aveva le sembianze di un gigantesco animale di colore
 nerastro, la cui sagoma stava tra l'ippopotamo e il tapiro. Orribile a prima
 vista. [...] sapeva incutere trepidazione, e anche paura. [...] Avvicinatosi al
 lettuccio del bambino da redarguire, non lo svegliava nemmeno, limitandosi
 a penetrare nei suoi sogni dove lasciava, questo sì, una traccia imperitura. Si
 sa bene infatti che pure i sogni degli infanti piccolissimi hanno una capienza
 illimitata e accolgono senza sforzo anche bestioni mastodontici come il Ba-
 bau, i quali possono compirvi tutte le evoluzioni del caso in piena libertà³¹.

²⁹ C. Marabini, Prefazione a D. Buzzati, *Bestiario* (1991), Milano, Mondadori, 2002, pp. 9-10. La raccolta è frutto di un'idea della moglie dello scrittore, Almerina Buzzati, e mette insieme ritagli di giornali e di riviste, inediti, articoli di giornale, appunti, diari sugli animali.

³⁰ Cfr. *Ibidem*, p. 12.

³¹ D. Buzzati, *Il Babau* (1967), in D. Buzzati, *180 racconti*, Milano, Mondadori, 1982, p. 781. Il racconto fu pubblicato per la prima volta sul «Corriere della Sera» del 16 febbraio 1967, successivamente in *Le notti difficili*, Milano, Mondadori, 1971. È ora contenuto col titolo *Fine del babau* nella raccolta *Le cronache fantastiche di Dino Buzzati. Delitti* (a cura di L. Viganò), Milano, Mondadori, 2003.

Paudi, scorto il bestione che se la filava attraverso il muro, è costretto a ricredersi e a prendere provvedimenti in Consiglio Comunale: «si accusò il Babau di lasciare una malsana impronta negli animi infantili, di suscitare talora incubi contrari ai principi della corretta pedagogia»³² e si decise di eliminarlo a colpi di mitra:

Fu una scena bizzarra. Lentamente il Babau si girò su se stesso senza un susulto e, zampe all'aria, calò fino a posarsi sulla neve. Dove giacque supino, immobile per sempre. [...] si disse che in cielo, mentre la creatura moriva, risplendesse non una luna, ma due. Si raccontò che per tutta la città uccelli notturni e cani si lamentassero lungamente. [...] tutti i bambini del mondo continuarono a dormire placidi, senza immaginare che il buffo amico-nemico se n'era andato per sempre³³.

Struggente il finale del narratore: «era molto più delicato e tenero di quanto si credesse. Era fatto di quell'impalpabile sostanza che volgarmente si chiama favola o illusione: anche se vero»³⁴, seguito da un invito alla fantasia di fuggire lontano dal mondo civile.

Diversa e assai meno metropolitana l'ambientazione de *Il colombre*, una bestia marina a metà tra la balena di Melville e il pescecane collodiano, «il pesce che i marinai sopra tutti temono, in ogni mare del mondo. È uno squalo tremendo e misterioso, più astuto dell'uomo. Per motivi che forse nessuno saprà mai, sceglie la sua vittima, e quando l'ha scelta la insegue per anni e anni, per una intera vita, finché è riuscito a divorarla»³⁵. Stefano Roi ne avvista uno appena dodicenne, col muso da bisonte e la bocca che si apre e chiude e i denti terribili, e ne rimane stregato: tutta la vita lo rifugge e al tempo stesso ne è attratto, e lo osserva inquieto nei suoi viaggi per mare. Ormai vecchio, decide di andargli finalmente incontro, scoprendone le reali intenzioni:

«Eccomi a te, finalmente» disse Stefano. «Adesso a noi due!». E raccogliendo le superstiti energie, alzò l'arpione per colpire. «Uh» mugolò con voce supplichevole il colombre «che lunga strada per trovarti. Anch'io sono distrutto dalla fatica. Quanto mi hai fatto nuotare. E tu fuggivi, fuggivi. E non hai mai capito niente». «Perché?» fece Stefano, punto sul vivo. «Perché non ti ho inseguito attraverso il mondo per divorarti, come pensavi. Dal re del mare avevo avuto soltanto l'incarico di consegnarti questo». E lo squalo trasse fuori la lingua, porgendo al vecchio capitano una piccola sfera fosforescente. [...] Era una perla di grandezza spropositata. E lui riconobbe la famosa Perla del Mare che dà, a chi la possiede, fortuna, potenza, amore, e pace dell'animo.

³² *Ibidem*, pp. 782-783.

³³ *Ibidem*, p. 784.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ D. Buzzati, *Il colombre* (1961), in *Il colombre e altri cinquanta racconti*, Milano, Mondadori, 1966, p. 10. *Il colombre* era stato pubblicato per la prima volta nel «Corriere della Sera» del 22 agosto 1961. Sulle fonti del colombre, cfr. M. Perale, *Buzzati e lo sciamano. Fonti iconografiche e tematiche del Colombre*, in «Studi buzzatiani», n. 9, 2004, pp. 35-46.

Ma era ormai troppo tardi. [...] «Addio, pover'uomo» rispose il colombre. E sprofondò nelle acque nere per sempre³⁶.

Una parabola per tutti, tant'è che la raccolta *Il colombre* entra a far parte della collana «Lecture per la scuola media» di Mondadori (1985) e viene ristampata sino agli anni Novanta³⁷. Certo non si tratta, specialmente nel primo caso, di racconti per i più piccoli. Per complessità del messaggio e del linguaggio. Ma occorre recuperarne, in entrambi i casi, il significato profondamente fecondo: di invito a *credere*, a coltivare la dimensione fantastica che è dentro di noi.

2. *Narrare per parole e immagini*

Un giorno ero nella città dei pittori. E giravo, guardando.

Quand'ecco una guardia mi gridò: - Lei!

- Lei cosa?

- La tessera - la tessera di pittore.

Non avevo altre tessere che quella del latte: inutilizzata perché il latte non mi piace.

- Nessuna tessera - risposi

- Allora, contravvenzione.

- E va bene! Con voi non si discute. Ma allora mi dica, signora guardia; dove dovrei andare?

- Torni nel suo comparto, egregio signore, quello di coloro che scrivono, il comparto degli unidimensionali - E fece un sorrisetto di compatimento.

- Ci tornerei volentieri - dissi - in primo luogo perché non intendo tradire me stesso. Secondariamente perché, come sanno anche i cretini, lo spazio a una sola dimensione, quello della parola scritta (di quel filo nero che si attorciglia sulla pagina) è il solo che può contare lassù. Vede, signora guardia, quel lumino? Lassù in cima, intendo, soltanto la parola porta. Scritta, si intende.

- E allora? - fece la guardia.

- Allora - spiegai - non posso accontentarla. Si dà il caso che oggi io sia a due dimensioni. Le cose che mi vengono in mente sono larghe e sono lunghe, per di più colorate, e per spiegarle non c'è altro modo possibile che... - e gli feci vedere.

- Ma... ma... - balbettò il tutore dell'ordine - questa non è pittura, ehm ehm. I valori tonali - qui la voce si fece sarcastica - dove sono? Questa è letteratura bella e buona, con rispetto parlando - Così dicendo si sarebbe detto, dall'espressione, che gli desse di volta lo stomaco.

- Letteratura sarà - gli dissi - la chiami pure come preferisce, ma sempre a due dimensioni è, distesa su una superficie piana, per il largo e per il lungo, e in altro modo non può essere. E non siamo nella città delle due dimensioni?

- Per l'appunto - fece la guardia - ma lei... capirà... non si può ammettere... sarebbe troppo scandalo... Lei nella città dei pittori senza il salvacondotto relativo? Si rende conto della enormità?³⁸

Non è una favola di Rodari, quella sopra riportata. È un racconto scritto e

³⁶ D. Buzzati, *Il colombre*, cit., p. 16.

³⁷ Cfr. L. Cavalmoretti, *Le edizioni scolastiche dei titoli buzzatiani: primi studi*, cit., pp. 11-35.

³⁸ D. Buzzati, *Il lasciapassare*, in *Le storie dipinte*, Milano, Mondadori, 2013, pp. 30-32.

illustrato con la sua inconfondibile e ordinata calligrafia da Dino Buzzati. E sta a preludio di una speciale raccolta di racconti: *Le storie dipinte*, scaturita da una mostra personale alla Galleria dei Magi di Milano nel 1958. Il racconto, provocatorio quanto basta, ci è utile per introdurre la particolarissima modalità narrativa che percorre in verità tutta l'evoluzione letteraria dello scrittore. Una costante, che prende le mosse dalle prime letture per immagini con l'amico Brambilla (Arthur Rackham, Gustave Doré), si concretizza nel 1924 con un'illustrazione alla poesia *The Haunted Palace* di Poe e prosegue coi primi dipinti, attraversando ora territori onirico-surreali (il cosiddetto «periodo blu», l'influenza di De Chirico), ora magico-fantastici (si sentono le ascendenze di Bosch e Friedrich), fino agli esiti stupefacenti e così dirompenti di *Poema a fumetti* (1969) e de *I miracoli di Val Morel* (1970)³⁹, entrambi crogiuolo di suggestioni e riferimenti, stilemi, modelli.

Si comprende allora la genesi della *Famosa invasione* e quanto la pittura e il disegno, l'esprimersi per immagini, siano stati per Buzzati uno stile, un'esigenza, un approdo compensatorio e necessario alla narrazione delle storie, immediatamente compreso e accolto fin dai primi lavori e appunti, anche personali (le lettere alla fidanzata Bibi solo illustrate, come pure le annotazioni sul tema della morte, quando nel dicembre 1971 la sente prossima), come se l'espressione fosse completa se a «due dimensioni». A conferma di tale unitarietà, notiamo come i temi dell'iconografia buzzatiana siano i medesimi dell'opera letteraria: il fantastico frammisto al reale/cronachistico, la natura, gli animali contrassegnano la poetica delle *Storie dipinte*⁴⁰: ritroviamo, in-

³⁹ Per un approfondimento sul Buzzati pittore, cfr. B. Alfieri (a cura di), *Dino Buzzati pittore*, Venezia, Alfieri, 1967; R. De Grada (a cura di), *Buzzati pittore*, Milano, G. Mondadori, 1992; M.E. Zucco, *Fonti iconografiche della pittura di Dino Buzzati*, in «Studi buzzatiani», 2, 1997, pp. 34-66; N. Giannetto, *L'icona parlante: intercambiabilità e complementarità di parola e immagine nel Buzzati pittore e disegnatore*, in M. Ciccutto, A. Zingone (a cura di), *I segni incrociati. Letteratura Italiana del '900 a Arte Figurativa*, Viareggio, Baroni editore, 1998, pp. 585-602; E. Sacconago, *Storia del Buzzati pittore*, in «Studi buzzatiani», 7, 2002, pp. 25-51; M.T. Ferrari, *Storie disegnatte e dipinte*, in Ead. (a cura di), *Buzzati racconta. Storie disegnatte e dipinte*, cit., pp. 13-20. Nell'esperienza grafico-pittorica di Buzzati, un posto di riguardo, a nostro avviso, è rappresentato anche da *Il libro delle pipe*. Buzzati vi mise mano a partire dal 1934 con il cognato Ramazzotti: si tratta di una sorta di catalogo fantastico «in chiave didascalica» nel quale ogni pipa (Pipa di pellirosse, Pipa con sculture, Pipa protetta, Pipa di Chemnitz, Pipa con dame e cavalieri, Pipa scientifica prussiana, Pipa suicida, Mastodontica pipa da giardino, etc.) viene illustrata con didascalia e parte narrativa. Ne risulta un'esilarante e ironica carrellata che ricorda i *nonsense books* di Edward Lear e che anticipa e conferma lo straordinario universo immaginifico di Buzzati. Cfr. D. Buzzati, E. Ramazzotti, *Il libro delle pipe*, Milano, Antonioli, 1946; vi è poi una edizione di A. Martello (Milano) del 1966 ed infine una di Giunti del 1986.

⁴⁰ A seguito della mostra alla Galleria dei Re Magi, esce il catalogo *Le storie dipinte di Dino Buzzati*, Milano, All'insegna dei Re Magi, 1958. Successivamente le Edizioni del Libraio di Via S. Andrea, Milano, pubblicano un'edizione di mille copie numerate. L'edizione cui si fa qui riferimento è la recentissima e ampliata a cura di Viganò per Mondadori, contenente tavole dal 1952 al 1969.

fatti, il Babau (1967), la cui storia si svolge entro quattro riquadri corredati da didascalie: nel primo la creatura (esattamente come Buzzati l'ha descritta nel racconto pubblicato lo stesso anno) si libra nell'aria, nottetempo, per le strade della città; nel secondo entra nei sogni dei bambini; nel terzo è cacciato dai «maledetti cretini»; nel quarto giace ucciso, nel pentimento generale. Troviamo inoltre il lupo che bussa alle porte (1957), i maiali volanti che discesero le Alpi verso la pianura (1957, come i cinghiali del sire di Molfetta nella *Famosa invasione*), la vampira (1965, in stile fumetto), la gattona (1965) ed episodi ispirati alla cronaca, come *Il delitto di Via Calumi* (1962) e l'attualissimo *Il pied-à-terre dell'on. Rongo Rongo* (1969). Una congerie di temi e motivi, espressi per immagini e parole, sia *dentro* ai dipinti, sia *fuori* da essi, a spiegare l'antefatto, lo svolgimento e l'epilogo. Illuminanti, di fronte a questa raccolta anomala e a lungo ignorata dalla critica, sono le parole di Buzzati stesso, che introduce così la sua esposizione: «Il fatto è questo: io mi trovo vittima di un crudele equivoco. Sono un pittore il quale, per hobby, durante un periodo purtroppo alquanto prolungato, ha fatto anche lo scrittore e il giornalista. Il mondo invece crede che sia viceversa e le mie pitture quindi non le 'può' prendere sul serio»⁴¹.

Con profonda determinazione e convinzione, lungo questa strada, Buzzati dà vita, nel '69, a *Poema a fumetti*⁴², un eccezionale ibrido che anticipa di decenni il *graphic novel* ed apre la strada ad artisti come Pratt, Pazienza, Crepax, Gaiman, Manara e al lavoro editoriale di Sergio Bonelli. A New York il giornalista era entrato in contatto con la Pop Art, aveva apprezzato Warhol, Lichtenstein; i grandi manifesti pubblicitari e i fumetti americani lo avevano profondamente colpito. Si cimenta così in una riedizione in chiave pop/hippy/surrealista del mito di Orfeo ed Euridice (qui Orfi ed Eura): l'opera condensa tutto l'immaginario buzzatiano, vi sono inquietudini, ossessioni, omaggi, citazioni ed autocitazioni, espliciti debiti creativi (l'autore ringrazia, tra gli altri, Dalí, Friedrich, Rackham, Federico Fellini) e, naturalmente, ancora contaminazioni e combinazioni tra generi. Ma è la tecnica fumettistica che qui emerge

⁴¹ D. Buzzati, *Un equivoco*, in *Le storie dipinte*, cit., p. 143.

⁴² *Poema a fumetti* ha una lunga incubazione. L'autore vi accenna nel 1963; nel 1965 e poi anche nel '66 invia una lettera a Vittorio Sereni, all'epoca direttore letterario della Mondadori, per sapere se il libro che sta progettando potrà essere pubblicato. Ma sebbene tra i due si instauri una corrispondenza sulle necessità editoriali che il progetto impone (colori, formati, carta), per il momento il libro non si fa. Buzzati, ormai scoraggiato, regala il lavoro alla moglie dicendole «lo pubblicherai tra vent'anni, quando non ci sarò più. Non è adatto a questi giorni! E poi se uscisse, metterei i critici in imbarazzo». Sarà Almerina, infatti, a promuovere l'opera accordandosi direttamente con Arnoldo Mondadori. Il libro uscirà nel 1969 e sarà accolto piuttosto freddamente dalla critica. Tuttavia venderà moltissimo. Qui si utilizza l'ultima edizione negli «Oscar» curata da Viganò: D. Buzzati, *Poema a fumetti*, Milano, Mondadori, 2011. Per un approfondimento, cfr. anche M. Ferrari (a cura di), *Buzzati 1969: il laboratorio di Poema a fumetti*, Milano, Mazzotta, 2002 e N. Giannetto (a cura di), *Poema a fumetti di Dino Buzzati nella cultura degli anni '60 tra fumetto, fotografia e arti visive*, Milano, Mondadori, 2005.

e qualifica una produzione ancora guardata con sospetto. In Italia il fumetto era nato proprio con il «Corriere dei Piccoli», che aveva mutuato alcuni personaggi dai fumetti statunitensi, rinunciando tuttavia ai *ballons* in favore di filastrocche in rima baciata poste in didascalia. Negli anni Sessanta, quando Buzzati elabora il suo *Poema*, era nato Diabolik (1962), mentre in Francia si diffondeva Barbarella e Modesty Blaise nel Regno Unito. Una celebre foto che ritrae Buzzati dipingere nel suo studio mostra alle spalle un manifesto di Diabolik: è il fumetto *noir* creato dalle sorelle Giussani, cui il pittore attinge per il suo laboratorio creativo, allestito per divertimento, ma anche per una potente spinta interiore: «capita nella vita di fare cose che piacciono senza riserve, cose che vengono dai visceri. *Poema a fumetti* è per me una di queste [...]. È una cosa completamente mia, insomma: se non vi piace vorrà dire che non piaccio io, pazienza»⁴³.

Ingiustamente dimenticato (dalla prima edizione del '69 passeranno ventidue anni prima che Mondadori decida di ristampare) e 'snobbato', nell'ambito di una riflessione sui linguaggi iconico-narrativi che interessano oggi la letteratura per l'infanzia (gli splendidi *picture book* ne sono un esempio), *Poema a fumetti* segna un momento fondamentale, sebbene non sia rivolto né proponibile ai piccoli lettori (forte è la presenza dell'erotismo). In esso emerge una comunicazione visiva-verbale complessa⁴⁴ che precorre il *visual storytelling* e persino la videonarrazione: i continui *cut-up*, le ballate⁴⁵, i procedimenti reiterativi (la ripetizione di *quando*) restituiscono una testualità potenziata, fruibile attraverso i diversi sensi.

Infine l'elaborazione de *I miracoli di Val Morel*, dipinti su commissione nel 1970, sancisce l'identità stilistica di Buzzati, già anticipata in *Un equivoco*: «dipingere e scrivere per me sono in fondo la stessa cosa. Che dipinga o che scriva, io perseguo il medesimo scopo, che è quello di raccontare delle storie»⁴⁶. E con l'artificio narrato in cornice del ritrovamento di un vecchio quadernetto coi miracoli di Santa Rita in Val Morel⁴⁷, Buzzati forse «si proponeva di comporre un album di scherzi, [...] invece ha scritto la sua poesia più bella»⁴⁸, dirà

⁴³ D. Buzzati, *Poema a fumetti*, cit., p. 69.

⁴⁴ Cfr. G. Dorflès, *Il fumetto tra disegno e racconto*, in N. Giannetto (a cura di), *Poema a fumetti di Dino Buzzati nella cultura degli anni '60 tra fumetto, fotografia e arti visive*, cit., p. 3.

⁴⁵ Cfr. D. Barbieri, *I fumetti e il «Poema», un'opera (quasi) in musica*, in N. Giannetto (a cura di), *Poema a fumetti di Dino Buzzati nella cultura degli anni '60 tra fumetto, fotografia e arti visive*, cit., pp. 101-117.

⁴⁶ D. Buzzati, *Un equivoco*, cit., p. 145.

⁴⁷ Valmorel è una località della Val Belluna. Cfr. P. Dalla Rosa, *Geografia e onomastica de I miracoli di Val Morel*, in «Studi buzzatiani», 8, 2003, pp. 99-110.

⁴⁸ I. Montanelli, Prefazione a D. Buzzati, *I miracoli di Val Morel* (1971), Milano, Mondadori, 2012, p. 5. *I miracoli di Val Morel*, ultimo lavoro di Buzzati, esce fuori collana da Garzanti nel 1971: «rappresenta il suo testamento: umano, artistico e spirituale» (L. Viganò, *Dino Buzzati e il miracolo della vita*, Postfazione a D. Buzzati, *I miracoli di Val Morel*, cit., p. 93). L'occasione è la richiesta del gallerista Renato Cardazzo per la sua galleria veneziana, la Naviglio-Venezia: l'ambiente si snoda su più livelli, in una casa-torre. Cardazzo pensa a una storia che cominci

in prefazione Indro Montanelli. Si tratta di una carrellata di dipinti narranti attraverso il dispositivo arcaico dell'*ex voto*, riprodotto secondo un originalissimo sincretismo figurativo che incrocia pittura colta e fonti popolari, autocitazioni, icona e parola, fiaba, creature fantastiche⁴⁹, parodia, gioco. Ecco allora di nuovo il Colombre, coi suoi denti aguzzi, avventarsi su una nave («Capitano Simone Lak al comando del Maria Immacolata assalito dal gran colombre al largo di Forasti. Addì 3 marzo 1867», recita la didascalia in basso), il Gatto Mammone, il Diavolo Porcospino, i rinoceronti («La nera notte del vecchio marchese Ermanno Seborga-Sonego processato e condannato a morte dai rinoceronti da lui uccisi in gioventù - quindi graziato per intercessione di Santa Rita la quale ebbe poi a pentirsene amaramente - Anno 1901»), il Serpenteon dei mari, i gatti vulcanici, le formiche mentali, l'uomo nero, Cappuccetto Rosso (l'*ex voto* contiene solo la sigla PGR, ma la spiegazione a fianco riporta: «È fin troppo chiaro che si tratta di Cappuccetto Rosso inseguita dal lupo. La cartella in mano alla bambina sta a indicare che la piccola sta andando o tornando da scuola»). Gli alberi raffigurati sono un chiaro omaggio a *Cimitero di un convento nella neve* di Friedrich), persino i *robot*.

Come per le *Storie dipinte*, siamo dinnanzi a una pittura narrativa in cui il rapporto immagine e parola è simbiotico: un codice soccorre l'altro, lo integra, lo amplifica secondo strategie cui l'autore perviene dando vita a un'opera organica e completa, in perfetta sintonia con la sua poetica. Come scrive Roberta Cogliatore, «in quest'opera doppia' le frontiere della visualità vengono continuamente rinegoziate con il lettore e spostate dal 'racconto a cornice' - produttore di immagini mentali al contempo reali e irreali, possibili e impossibili, secondo il modo fantastico - alla successione di trentanove 'iconotesti'», ma non solo: altre frontiere sembrano essere continuamente attraversate: «quelle dei livelli di realtà, della tradizione religiosa e laica, del ritmo e della successione, dei rinvii intertestuali (interni o esterni all'opera di Buzzati), dei registri emotivi e stilistici, e ovviamente quelle della visualità sia nella combinazione delle rappresentazioni di *media* diversi semplicemente accostate (iconotesto), sia nel sincretismo della rappresentazione figurativa e verbale quando occupano uno stesso spazio e nascono nello stesso atto creativo»⁵⁰.

dal basso e si sviluppi lungo la scala, poi ai piani superiori; Buzzati vi lavora febbrilmente durante l'estate del '70, la mostra viene inaugurata in settembre col titolo *Miracoli inediti di una santa*. Dal '71, il volume ricompare con alcune modifiche nel 1983 per Grandi Edizioni Italiane (Milano). L'edizione qui utilizzata è fedele alla versione del '71 e intende omaggiare il pittore a quarant'anni dalla scomparsa.

⁴⁹ Cfr. M.H. Caspar, *Les miracles de Val Morel de Dino Buzzati: un bestiaire fantastique?*, in «Documents de travail et prépublications», n. 14, Centre de Recherches de langue et littérature italiennes, Université Paris X-Nanterre, 1978, pp. 1-32, poi in «Cahiers Dino Buzzati», 3, 1979.

⁵⁰ R. Cogliatore, *I Miracoli di Buzzati tra scrittura e pittura*, in «Between», 1, 2011, <http://www.Between-journal.it/> consultato il 1 dicembre 2013. Sulla sperimentazione iconotestuale di Buzzati, si veda anche R. Cogliatore, *Storie dipinte. Gli ex voto di Dino Buzzati*, Palermo, Edizioni di Passaggio, 2012 e M.H. Caspar, *À propos du paratexte buzzatien*, in «Studi buz-

3. Un 'termine di confronto'

Ricordando Buzzati, scrive Andrea Zanzotto: «Le nostre conversazioni sono state assai punteggiate di silenzi conniventi. E questi silenzi di Buzzati, [...] si sono coronati perfettamente in quel suo silenzio totale – e anche parola totale – nel momento della benedizione della cappellina in Val Morel, dedicata a Santa Rita. È stato un momento impossibile che diventa possibile, di favola luminosa, struggente e insieme dolcemente ambigua, come il 'libro miniato' in cui egli illustrava i miracoli di Val Morel. In ogni caso l'esperienza di incontro con Buzzati è stata per molti, e in tempi assai lunghi, particolarmente feconda. E Buzzati è vivo perché continua ad essere termine di confronto, anzi di colloquio necessario, anche oggi»⁵¹. Sarebbe da aggiungere: oggi, *più che mai*, in tempi di egemonia delle immagini, quando occorre educare al senso estetico, insegnare a distinguere l'illustrazione di qualità, leggere consapevolmente le figure. In questo senso, la recente editoria per l'infanzia costituisce una nicchia felice ed esemplare, soprattutto per la fascia 0-6 (poiché erroneamente è pensiero comune che la lettura per immagini sia prerogativa esclusiva di chi ancora non possiede la strumentalità del leggere e dello scrivere): artisti e *designer*, grafici ed illustratori di grande pregio e raffinatezza pongono al servizio del lettore-bambino la loro creatività, miscelando tecniche e stili, motivi e generi, anche traendo dal folklore e dal patrimonio popolare, variamente reinterpretato in chiave attuale. In quest'ottica, l'opera di Buzzati può essere ancora 'termine di confronto': perché è naturalmente vicina all'infanzia per temi e generi, e perché fa uso di una strategia narrativa che attribuisce un primato alle immagini, disponendosi su un piano di fruizione immediata estremamente efficace non solo ai fini della significazione, ma anche – e soprattutto – per lo sviluppo e l'arricchimento dell'immaginario. Buzzati inventa una lingua per raccontare le sue storie, che è la risultanza di un impasto tra codici, frammenti, idee. Leggere questa lingua significa fare esperienza di lettura completa, multisensoriale.

Oltre *La famosa invasione*, le storie dipinte buzzatiane, allora, persino quelle più difficili e surreali, meritano una lettura e una ri-lettura in profondità, *oggi*, anche in ambito pedagogico e di pedagogia della lettura: per individuarne i molteplici livelli, le voci, gli esiti fruttuosi, e valutarne l'eventuale proposta didattica guidata, in una lettura/viaggio appagante e suggestiva che attraversa il fantastico per restituire un'inedita (e più ricca) prospettiva del reale.

zaticani», 5, 2000, pp. 27-46.

⁵¹ A. Zanzotto, *Per Dino Buzzati*, in A. Fontanella (a cura di), *Dino Buzzati*, Firenze, Olschki, 1982, p. 77.

Bibliografia

- F. Albertazzi, Introduzione a D. Buzzati, *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, Milano, Mondadori, 1977.
- B. Alfieri (a cura di), *Dino Buzzati pittore*, Venezia, Alfieri, 1967.
- F. Bacchetti (a cura di), G. Rodari, *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da "Paese Sera-Libri" (1960-1980)*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- A. Baldi, «*I perché i Buzzati*»: una corrispondenza con l'infanzia, in «Studi buzzatiani», 11, 2006, pp. 13-29.
- D. Barbieri, *I fumetti e il «Poema», un'opera (quasi) in musica*, in N. Giannetto (a cura di), *Poema a fumetti di Dino Buzzati nella cultura degli anni '60 tra fumetto, fotografia e arti visive*, Milano, Mondadori, 2005.
- P. Boero, *Una storia tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1992.
- G. Bosetti, *Dino Buzzati et l'enfance mythopoiétique*, in «Cahiers Dino Buzzati», 6, 1985, pp. 165-180.
- D. Buzzati, *Bàrnabo delle montagne*, Milano-Roma, Treves-Treccani-Tumminelli, 1933.
- D. Buzzati, *Il segreto del Bosco Vecchio*, Milano-Roma, Treves-Treccani-Tumminelli, 1935.
- D. Buzzati, *La famosa invasione degli orsi in Sicilia (1945)*, Milano, Mondadori, 2013.
- D. Buzzati, E. Ramazzotti, *Il libro delle pipe*, Milano, Antonioli, 1946.
- D. Buzzati, *Il colombre (1961)*, in *Il colombre e altri cinquanta racconti*, Milano, Mondadori, 1966.
- D. Buzzati, *Il Babau (1967)*, in D. Buzzati, *180 racconti*, Milano, Mondadori, 1982.
- D. Buzzati, *I giochi dei "grandi"*, in «Corriere dei Piccoli», 14, 7 aprile 1968.
- D. Buzzati, *È barbaro il pugilato?*, in «Corriere dei Piccoli», 45, 10 novembre 1968.
- D. Buzzati, *Animali e pugilato*, in «Corriere dei Piccoli», 5, 2 febbraio 1969.
- D. Buzzati, *Povere piccole foche*, in «Corriere dei Piccoli», 15, 13 aprile 1969.
- D. Buzzati, *Le cronache fantastiche di Dino Buzzati*, 2 voll., Milano, Mondadori, 2003.
- D. Buzzati, *Poema a fumetti*, Milano, Mondadori, 2011.
- D. Buzzati, *Il lasciapassare*, in *Le storie dipinte*, Milano, Mondadori, 2013.
- D. Buzzati, *Un equivoco*, in *Le storie dipinte*, Milano, Mondadori, 2013.
- M.H. Caspar, *Les miracles de Val Morel de Dino Buzzati: un bestiaire fantastique?*, in «Documents de travail et prépublications», n. 14, Centre de Recherches de langue et littérature italiennes, Université Paris X-Nanterre, 1978, pp. 1-32.
- M.H. Caspar, *À propos du paratexte buzzatien*, in «Studi buzzatiani», 5, 2000, pp. 27-46.
- L. Cavalmoretti, *Le edizioni scolastiche dei titoli buzzatiani: primi studi*, in «Studi buzzatiani», n. 15, 2010, pp. 11-35.

- R. Coglitore, *I Miracoli di Buzzati tra scrittura e pittura*, in «Between», 1, 2011, pp. 1-17, <http://www.Between-journal.it/>, consultato il 1 dicembre 2013.
- R. Coglitore, *Storie dipinte. Gli ex voto di Dino Buzzati*, Palermo, Edizioni di Passaggio, 2012.
- P. Dalla Rosa, *Geografia e onomastica de I miracoli di Val Morel*, in «Studi buzzatiani», 8, 2003, pp. 110.
- R. De Grada (a cura di), *Buzzati pittore*, Milano, G. Mondadori, 1992.
- R. Denti, B. Pitzorno, D. Ziliotto, *100 libri per navigare nel mare della letteratura per ragazzi*, Milano, Salani, 1999.
- G. Dorflies, *Il fumetto tra disegno e racconto*, in N. Giannetto (a cura di), *Poema a fumetti di Dino Buzzati nella cultura degli anni '60 tra fumetto, fotografia e arti visive*, Milano, Mondadori, 2005.
- M. Ferrari (a cura di), *Buzzati 1969: il laboratorio di Poema a fumetti*, Milano, Mazzotta, 2002.
- M.T. Ferrari (a cura di), *Buzzati racconta. Storie disegnate e dipinte*, Milano, Electa, 2006.
- M.T. Ferrari, *Storie disegnate e dipinte*, in Ead. (a cura di), *Buzzati racconta. Storie disegnate e dipinte*, Milano, Electa, 2006.
- M. Formenti, *L'infanzia nell'universo buzzatiano*, in «Studi buzzatiani», 1, 1996, pp. 45-66.
- U. Fracassa, *Dino Buzzati. L'iniziazione negata*, in U. Fracassa, *Sconfinamenti d'autore. Episodi di letteratura giovanile tra gli scrittori italiani contemporanei*, Pisa, Giardini, 2002.
- N. Giannetto, *L'icona parlante: intercambiabilità e complementarità di parola e immagine nel Buzzati pittore e disegnatore*, in M. Ciccuto, A. Zingone (a cura di), *I segni incrociati. Letteratura Italiana del '900 a Arte Figurativa*, Viareggio, Baroni editore, 1998.
- N. Giannetto (a cura di), *Poema a fumetti di Dino Buzzati nella cultura degli anni '60 tra fumetto, fotografia e arti visive*, Milano, Mondadori, 2005.
- Hamelin (a cura di), *I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia*, Bologna, Hamelin Associazione Culturale, 2011.
- F. Lazzarato, *Un libro per tutti*, postfazione a D. Buzzati, *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, Milano, Mondadori, 2000.
- C. Marabini, Prefazione a D. Buzzati, *Bestiario* (1991), Milano, Mondadori, 2002.
- I. Montanelli, Prefazione a D. Buzzati, *I miracoli di Val Morel* (1971), Milano, Mondadori, 2012.
- Y. Panafieu, *Dino Buzzati, un autoritratto*, Milano, Mondadori, 1973.
- E. Pellegrini, *Bestie imperfette*, in E. Biagini, A. Nozzoli (a cura di), *Bestiari del Novecento*, Roma, Bulzoni, 2001.
- M. Perale, *Buzzati e lo sciamano. Fonti iconografiche e tematiche del Colombrino*, in «Studi buzzatiani», n. 9, 2004, pp. 35-46.
- G. Rodari, *Il romanzo di Cipollino*, Roma, Edizioni di Cultura Sociale, 1951.
- G. Rodari, *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, Roma, Editori Riuniti, 1958.
- E. Sacconago, *Storia del Buzzati pittore*, in «Studi buzzatiani», 7, 2002, pp.

25-51.

- F. Secchieri, *L'artificio naturale. Landolfi, la bestia, la parola*, in E. Biagini, A. Nozzoli (a cura di), *Bestiari del Novecento*, Roma, Bulzoni, 2001.
- L. Viganò, *Dino Buzzati e il miracolo della vita*, Postfazione a D. Buzzati, *I miracoli di Val Morel*, Milano, Mondadori, 2012.
- G. Vitali, R. Denti, *I precedenti: panoramica editoriale dal Dopoguerra al 1987*, in Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, Bologna, Clueb, 2007.
- A. Zanzotto, *Per Dino Buzzati*, in A. Fontanella (a cura di), *Dino Buzzati*, Firenze, Olschki, 1982.
- M.E. Zucco, *Fonti iconografiche della pittura di Dino Buzzati*, in «Studi buzzatiani», 2, 1997, pp. 34-66.

Antropoanalisi e cambiamento formativo. Nota su L. Binswanger

Emiliana Mannese

Il tema di questa breve nota è legato all'interesse centrale della mia ricerca che è la clinica della formazione, e più in generale ad un certo approccio della pedagogia clinica. Cercherò di analizzare, in sintesi, l'antropoanalisi binswangeriana, che, in tutti i suoi risvolti, pone al centro della sua speculazione scientifica, l'uomo ed i processi formativi legati alla relazione interpersonale ed educativa, alla biografia personale di ciascuno, ai processi di costruzione identitaria.

L'orientamento fenomenologico-esistenziale non è mai rimasto confinato all'interno della sola filosofia, ma fin dall'inizio costituì un "clima" culturale destinato ad influenzare molti contesti disciplinari tra cui la psicologia, la pedagogia e la psichiatria. Difficile, però, sarebbe individuare i singoli apporti della fenomenologia e dell'esistenzialismo, orientamenti caratterizzati da una reciproca contaminazione, e animati, all'interno, da un dibattito complesso che vede molte diversificazioni teoretiche. L'opera di Heidegger (mi riferisco soprattutto ad "Essere e tempo") rimane comunque il punto d'incontro della fenomenologia e dell'esistenzialismo, e, sicuramente, insieme all'opera di Husserl, quella che ha offerto la maggior fonte di temi e di costrutti teorici alla psicologia e alla psichiatria esistenziali, con grandi ricadute epistemologiche nella pedagogia generalista.

Ludwig Binswanger fu profondamente influenzato dalle teorie di Husserl ed Heidegger che lo portarono ad elaborare la *Daseinsanalyse* (il termine è stato tradotto in *Antropoanalisi*). Del primo assunse il metodo della *riduzione fenomenologica*, che mette "tra parentesi" (*epoché*) le teorie scientifiche, consentendo di eliminare quelle barriere che le scienze naturali hanno frapposto tra l'uomo e le cose, e di giungere alla datità originaria dei fenomeni. La *Daseinsanalyse* vuole eliminare qualsiasi pregiudiziale teoretica sì da non inficiare il suo "oggetto" di studio con nessuna teoria.

La scienza è paragonata allo sguardo della Medusa che rende immobile e pietrifica tutto ciò su cui si posa. Il metodo delle scienze naturali, utilizzato nella psichiatria descrittiva e classificatoria, è fuori luogo in campo psichiatrico perché perde di vista "l'altro" come persona, cioè la sua struttura esistenziale. L'essere umano, infatti, non è dato dalla somma di parti che si

addizionano le une alle altre; pertanto l'analisi di un sintomo o di un comportamento non può essere considerato isolatamente dalla globalità dell'intera persona. Da Heidegger, cui riconobbe il merito di aver chiarito la struttura fondamentale dell'"essere-nel-mondo", derivò la sua analisi dell'esser-ci. La *Daseinsanalyse* non vuole essere un'indagine filosofico-ontologica, ma vuole, piuttosto, esaminare i modi in cui concretamente l'uomo si manifesta nel suo progetto mondano. Centro d'interesse diventa dunque l'uomo nel suo rapporto inscindibile con il mondo in cui "è gettato". L'essere umano è già, sempre, in un modo preliminare di porsi (fondamento) nei confronti del mondo che non gli appartiene perché già dato: semplicemente vi si trova *gettato*. Il *progetto di mondo* è la risposta che l'individuo dà al *fondamento* in cui si trova gettato. Esso è rintracciabile in qualsiasi comportamento dell'individuo, in qualsiasi sfera dell'esistenza: nel suo rapporto con il mondo fisico (*Umwelt*), con il mondo umano (*Mitwelt*), con il suo proprio mondo psichico (*Eigenwelt*). Anche per Binswanger l'uomo ha la possibilità di scegliere, anche se la sua libertà non è illimitata ma è sempre condizionata da quel fondamento preliminare in cui si trova gettato: "nonostante che la presenza non abbia posto lei stessa il proprio fondamento [...] le rimane però la libertà nei confronti di esso". E può sempre scegliere tra esistenza autentica e inautentica. Quanto più sceglie rispettando la propria autenticità, tanto più può svilupparsi in modo creativo e attuare le proprie potenzialità. La persona autentica è attiva ed incide sul mondo; nelle relazioni interpersonali sa stabilire l'intimità (modo duale), mentre la persona inautentica rimane su un piano formale e superficiale (modo plurale). Essa si allontana dalla sua più autentica dimensione esistenziale e perde l'occasione di sviluppare le proprie potenzialità, rimanendo statica ed immobile. Il modo in cui ciascun individuo si sviluppa dipende da una molteplicità di fattori, tra cui l'ambiente umano e sociale in cui egli è vissuto. Tuttavia egli, al di là dei condizionamenti del suo passato, degli stimoli esterni e degli impulsi interni può, comunque, autodeterminarsi e diventare artefice del suo destino. La psicologia di Binswanger si sottrae a quel determinismo causalistico che caratterizza, invece, la psicoanalisi freudiana. Da un punto di vista della *Daseinsanalyse* non ha più senso la distinzione tra normalità e patologia, tra sano e malato. Il patologico non è altro che uno dei modi possibili di "*essere-nel-mondo*", sia pure ristretto, chiuso, e coartato, ma pur sempre un progetto di mondo. Le forme dell'alienità sono forme di "*esistenza mancata*". Afferma Binswanger: "Ciò che ci estranea dal pazzo, ciò che lo fa apparire come alienato, non sono delle singole percezioni o idee, bensì il suo essere rinchiuso in un progetto di mondo dominato da un solo o da pochi temi e pertanto estremamente ristretto". Compito dello psicologo è comprendere il modo di "*essere-nel-mondo*" del paziente, sì da poter inquadrare il sintomo nel *progetto di mondo* del paziente ed individuarne il significato all'interno della sua storia personale. La comprensione del paziente vuole una particolare attenzione per il linguaggio. E' il linguaggio, infatti, che permette di penetrare il cuore dell'esistenza ed afferrarne l'intima

natura. Binswanger, più di altri, ha accolto l'indicazione linguistica heideggeriana. Le espressioni linguistiche manifestano il modo in cui il soggetto progetta il mondo e vi si apre. I fenomeni che l'antropoanalista cerca di interpretare sono fondamentalmente fenomeni linguistici. Ogni fatto psichico è accessibile attraverso l'espressione, cioè il linguaggio, gli scritti, la mimica, la gestualità. Diversamente da Jaspers l'antropoanalisi non pone alcuna linea di demarcazione tra comprensibile ed incomprensibile. Il sintomo, per quanto alieno, diventa, piuttosto, il linguaggio attraverso il quale è possibile accedere al mondo del malato.

Prenderei qui in esame, brevemente, uno dei testi fondamentali di Binswanger: *Tre forme di esistenza mancata: esaltazione fissata, stramberia, manierismo*.

I tre saggi che formano il volume costituiscono «una tappa sulla via della comprensione antropoanalitica delle forme schizofreniche di esistenza e del loro andamento esistenziale»¹. La “vicinanza” della schizofrenia alle forme d'esistenza dell'esaltazione, della stramberia e del manierismo, si basa sul fatto che dal punto di vista esistenziale esse sono forme intermedie disposte tra “l'autentica mobilità storica” dell'esistenza e un completo arresto di questa mobilità². Forme quindi che permettono all'esistenza di affermarsi in qualche modo, per un periodo più o meno lungo “nel mondo”, ma non nel senso della riuscita dell'esistenza, dello sviluppo della sua libertà, della sua pienezza e della sua forza creativa, bensì nel senso di un indugio sull'orlo dell'abisso di ciò che in termini clinici viene chiamato “vuoto” o “irrigidimento della vita psichica”³. L'esistenza sprofonda in questo abisso nel momento in cui anche quelle forme d'esistenza non sono più in grado di resistere all'assalto della paura. Al posto della sproporzione tra ampiezza e altezza (esaltazione fissata), al posto di un mondo della stortura e dalla trasversalità (stramberia), al posto dell'esistenza scissa nascosta sotto una maschera (manierismo), al posto di tutto questo interviene un modo d'esistenza in cui la mobilità esistenziale nel senso dell'essere-avanti-a-sé dell'Esserci, dell'apertura al futuro, in breve della decisione precorritrice, giunge a un termine e si irrigidisce⁴. Nel gioco dell'esistenza con se stessa continua a svolgere un certo ruolo soltanto il passato, tanto che non si produce più nemmeno un autentico presente. È questo il senso antropoanalitico di ciò che ci impressiona, del vuoto schizofrenico⁵.

Possiamo identificare come *punto di partenza* dei tre saggi la designazione e la descrizione clinico-psichiatrica di certi schizoidi-psicopatici o schizofrenici intesi come caratteristiche diagnostiche, ma si pongono come scopo

¹ L. Binswanger, *Tre forme di esistenza mancata: esaltazione fissata, stramberia, manierismo*, Milano, Bompiani, 2001.

² Idem.

³ Idem.

⁴ Idem.

⁵ Idem.

il rilievo e la comprensione di quelle modificazioni dell'esistenza e di quelle forme d'esistenza⁶.

Binswanger nella prefazione afferma: «le nostre ricerche si occupano esclusivamente della struttura *ontica, effettiva, di determinate* forme e di determinati sviluppi dell'esistenza». L'esaltazione fissata, la stramberia ed il manierismo non vengono giudicati in senso medico-psichiatrico, come minorazioni patologiche, “deviazioni” morbose o “sintomi”. Vengono bensì considerati come forme di *fallimento, di mancata unita* dell'esistenza umana.

L'antropoanalisi sviluppata da Binswanger, considerando «l'uomo puramente in quanto uomo», pone le sue radici nella dottrina delle “possibilità” Kierkegaardiana e, soprattutto, nell'analitica esistenziale di Heidegger, dove l'esistenza, l'Esserci, viene considerata come «la possibilità di essere liberi per il più autentico poter-essere»⁷.

La caratteristica comune alla stramberia, alla esaltazione fissata ed al manierismo consiste perciò nell'«arretrarsi», il «giungere a una fine» dell'autentica mobilità storica dell'esistenza⁸.

Nello sviluppare le sue tesi e le sue analisi Binswanger segue uno modo di procedere simile in tutti e tre i saggi. Come primo passo individua i legami fra l'etimologia e il significato delle parole del linguaggio comune e la fenomenologia dell'esperienza raccontata dalle stesse: L'antropoanalisi prende come punto di partenza il linguaggio comune e si lascia guidare da esso perché, come dice Goethe, il linguaggio comune ha già articolato, esplicitato, enunciato “dal paradiso terrestre fino ad oggi”, in “mille modi di linguaggio e di discorso” ciò che noi siamo e ciò in mezzo a cui viviamo, con tanta profondità che i suoi “progetti di mondo” costituiscono la nostra dimora spirituale, la nostra patria, la nostra “aria nativa”, senza di cui i nostri passi non poserebbero più su nessun terreno, il nostro respiro perderebbe il suo elemento vitale» .

Dopodiché si sposta nell'esplorazione delle terminologie adoperate nel linguaggio medico diagnostico cercando di intrecciarle o di differenziarle da quelle del linguaggio comune. Molte volte la sua analisi si muove dalla visione critica di autori attivi nell'ambito psichiatrico quali Kraepelin, Bleuler, Bumke, Schneider.

A suggello della sua esposizione Binswanger pone la prospettiva antropoanalitica, mostrando come il fenomeno trattato possa essere osservato e compreso con occhi diversi e come possono essere individuate implicazioni diverse all'argomento affrontato cercando di carpirne *l'essenza* che fonda la particolare forma di *essere-nel-mondo* messa in atto⁹.

⁶ Idem.

⁷ Idem.

⁸ Idem.

⁹ Idem.

Bibliografia

- G. Acone, *Antropoanalisi dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1997.
G. Acone, *La Paideia introvabile*, Brescia, La Scuola, 2004.
L. Binswanger, *Per un'antropologia fenomenologica*, Milano, Feltrinelli, 1984.
L. Binswanger, *Tre forme di esistenza mancata: esaltazione fissata, stramberia, manierismo*, Milano, Bompiani, 2001.
R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, Milano, Unicopli, 1997.
M. Heidegger, *Essere e Tempo*, Torino, Utet, 1969.
M. Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*, Milano, Mursia, 1973..

A quale ruolo “adulto” formerà la scuola? Riflessioni a partire dalla strategia europea *Rethinking Education*

Elena Marescotti

1. Considerazioni preliminari: l'urgenza innanzitutto!

Per una riflessione, in prospettiva educativa, sui problemi della formazione nella realtà globalizzata a noi contemporanea¹, ho creduto potesse essere interessante prendere le mosse dalla Comunicazione della Commissione Europea intitolata *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, presentata alla fine di novembre 2012 con l'ambiziosa finalità di contribuire in maniera determinante a risollevare le sorti economiche dei singoli Paesi Membri e dell'Europa nel suo complesso, messi a dura prova, come ben sappiamo, da una crisi pervasiva e complessa, di cui si faticano ad intravedere direzioni rassicuranti di superamento². I motivi di questa mia scelta sono, come è evidente, piuttosto intuitivi: il Documento in questione si rivolge in modo esplicito al settore formativo, agganciandolo alla possibilità di ottenere migliori risultati sul piano socio-economico, risultati che si declinano in una maggiore competitività sul mercato del lavoro, a sua volta direttamente connessa allo sviluppo di abilità più proficuamente spendibili in quello che, da tempo ormai, si è configurato come un vero e proprio *agone* globale. *In primis*, il riferimento

¹ Questo scritto riprende, con gli opportuni approfondimenti e riferimenti, la relazione inedita presentata dalla sottoscritta al X Simposio Internazionale dei Docenti Universitari, Congresso di Studi “Formazione e Globalizzazione”, tenutosi all'Università degli Studi di Roma Tre il 21 giugno 2013.

² European Commission, *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions*, Strasbourg, 20.11.2012, COM (2012), 669 final. Il Documento, pubblicato in formato pdf sul sito ufficiale della Commissione Europea (http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm), è disponibile anche in lingua italiana (*Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio-economici*) e si completa di nove allegati (disponibili solo in lingua inglese): *Commisisoner Vassiliou's statement*, European Parliament (20 November 2012); *Technical briefing* by Xavier Prats Monné, Deputy Director-General, DG EAC; *Education and Training Monitor 2012*; *Rethinking Education – Country analysis*; *Language competences for employability, mobility and growth*; *Partnerships and flexible pathways for life long skills development*; *Assessment of Key Competences in Initial Education and Training*; *Vocational Education and Training for better skills, growth and jobs*; *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*.

è allo sviluppo di competenze in grado di incentivare crescita e innovazione e, più in generale, alla promozione di una vera e propria cultura imprenditoriale. Come a dire che l'Europa richiede, reclama, esige un profilo di giovane-adulto – affidando alla scuola il compito di provvedere alla sua formazione – il più possibile dotato di tali competenze, a fronte di una crisi che si presenta seria, grave, pressante e, pertanto, da contrastare e risolvere urgentemente.

L'urgenza, appunto: è questa una delle parole-chiave del Documento, che ritorna più volte, vuoi apertamente vuoi per contrasto o tra le righe, quale giustificazione primaria di ogni provvedimento, di ogni raccomandazione, di ogni qualsivoglia misura individuata in ambito scolastico. Del resto, come non condividere questo spirito? Tutti noi sentiamo, fatalmente, sulla nostra pelle, ancor prima di focalizzarci su questioni di carattere più generale ed esteso, l'affanno e l'impellente necessità di "uscire" da una situazione difficile, frustrante, disorientante e asfittica quale quella che stiamo vivendo. E ogni mezzo che si presti a raccogliere e vincere la sfida, in tempi ragionevolmente accettabili e con efficacia, non può che essere salutato con favore e fiducia. Tuttavia, in questa sede, è mia intenzione andare al di là di questo, tentare di comprendere e approfondirne le implicazioni, sforzarmi, anche e soprattutto, di mettere sotto *epochè* quel panico la cui presa può indurre a "non guardare troppo per il sottile" quando si tratta di trovare soluzioni e compromessi, e provare, piuttosto, a ragionare sulla questione tenendo fermo all'orizzonte quel progetto antropologico e sociale che l'educazione ci sollecita a difendere, a non sacrificare, anzi, a perseguire e a valorizzare il più possibile.

In questa prospettiva, allora, emergono molteplici e incalzanti interrogativi, tutti riconducibili al ruolo, alle finalità, in una parola, al *sensu* della scuola e, più in generale, della formazione delle giovani generazioni, formazione che prelude e accompagna ad una condizione adulta... a *quale* condizione adulta?

2. *L'equazione scuola-formazione professionale: nulla di nuovo sotto al sole...*

Questa prima annotazione critica non deve far pensare che la mia valutazione di questo Documento, ovvero dell'idea di scuola e di compito formativo ad essa attribuito che esprime ed incoraggia, sia una valutazione completamente negativa. Va riconosciuto che, a più riprese, il Documento dà voce ad esigenze sulle quali da tempo anche la comunità scientifica pedagogica – tesa a valorizzare l'educazione più come fine in sé che non come mezzo per fini ad essa estrinseci, per quanto condivisibili possano anche essere – insiste, lamentando l'inaccettabilità di certe situazioni (ad esempio, di alfabetizzazione lacunosa, di omologazione di pensiero, di difficoltà di comprensione, di interpretazione e, quindi, di intervento) e, parallelamente, sforzandosi di porsi come interlocutore del potere politico cui richiedere una sempre maggiore considerazione per la qualità della scuola, per la professionalità docente ed educativa, per la cultura pedagogica nel suo complesso.

Mi riferisco, in particolare, ad alcuni passaggi in cui si afferma a chiare lettere che "la missione generale dell'istruzione e della formazione comprende

obiettivi quali la cittadinanza attiva, lo sviluppo personale e il benessere”³, che il primo passo da compiere deve essere “l’acquisizione delle abilità fondamentali o di base da parte di tutti”⁴ e che “per reclutare, trattenere e far crescere professionalmente insegnanti di qualità sono[...] necessarie strategie sostenute da risorse adeguate, da realizzare sia a livello di formazione iniziale degli insegnanti sia a livello di sviluppo professionale nell’arco della carriera”⁵. Aspetti, come si vede, talmente importanti sul piano educativo che non solo devono essere ribaditi con forza ogni volta che si entra nel merito di questi argomenti, ma che l’autorevolezza e la crescente prescrittività normativa, oltre che culturale in senso lato, della Commissione Europea, quale organo esecutivo dell’Unione Europea, inducono proficuamente a rin vigorire e a considerare come prioritari.

Tuttavia, perlomeno in questo Documento, tali passaggi sono assai veloci e recedono inevitabilmente sullo sfondo rispetto ad altri (quelli ritenuti “veramente” urgenti e, di conseguenza, di massimo rilievo), tanto da apparire, purtroppo, doverosi richiami di principio dal sapore retorico. Ben altre, infatti, e assai circostanziate, sono le preoccupazioni sulle quali si insiste, così come si evince da alcune frasi di commento all’attuale situazione economica e dalle indicazioni di relative auspicabili reazioni. Vale la pena riportarne alcune a titolo esemplificativo, a partire dall’*incipit* del Documento: “Investire nell’istruzione e nella formazione per sviluppare abilità è essenziale ai fini della promozione della crescita e della competitività: è infatti dalle abilità che dipende la capacità dell’Europa di incrementare la produttività [...] È finita l’epoca in cui la concorrenza era rappresentata principalmente dai paesi che erano in grado di offrire solo manodopera scarsamente qualificata. La qualità dell’istruzione e l’offerta di abilità sono migliorate a livello mondiale e l’Europa deve reagire”⁶. A ciò si aggiunge, inoltre, l’accertamento del fatto che “i sistemi di istruzione e formazione europei continuano a non essere in grado di fornire le abilità adeguate per l’occupabilità e non collaborano adeguatamente con le imprese o i datori di lavoro per avvicinare l’apprendimento alla realtà del mondo del lavoro”⁷, che “l’abbandono scolastico resta a livelli inaccettabili in troppi Stati membri”⁸, che “entro il 2020 un ulteriore 20% dei posti di lavoro richiederà abilità di livello superiore”⁹ e che, non ultimo, si dimostrano insoddisfacenti altri risultati, come quelli relativi al basso livello di istruzione degli adulti e alla scarsa partecipazione alle attività di apprendimento permanente¹⁰.

³ Commissione europea, *Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, cit., p. 2.

⁴ *Ibidem*, p. 5.

⁵ *Ibidem*, p. 12, *passim*.

⁶ *Ibidem*, p. 1, *passim*.

⁷ *Ibidem*, p. 1.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Cfr. *Ibidem*.

Quindi, se è vero che non vanno dimenticate le finalità generali della formazione (quelle menzionate più sopra: cittadinanza attiva, sviluppo personale, benessere), “è certo che – in un contesto caratterizzato dal rallentamento della crescita economica e dalla contrazione della forza lavoro conseguente all’invecchiamento della popolazione – *le sfide più urgenti che gli Stati membri devono affrontare riguardano le esigenze dell’economia e la ricerca di soluzioni alla disoccupazione giovanile in rapido aumento*”¹¹. Individuato l’obiettivo, sulla cui presa in carico si non può che essere d’accordo, in particolar modo per ciò che concerne la disoccupazione (giovanile... e non), il Documento invita ad approntare tutta una serie di interventi – da misure correttive a vere e proprie riforme strutturali – tali da rendere la scuola all’altezza di tali sfide¹². Ed è questo il passaggio sul quale mi preme concentrare l’attenzione, perché, anche se il senso comune testimonia ed alimenta, da tempo, un beneplacito sempre più diffuso a quella scuola che non solo forma professionalmente ma immette direttamente nel mercato del lavoro¹³, ciò non significa che si tratti davvero di buon senso o, comunque, del senso corretto di intendere identità e funzione della scuola, *in primis* della scuola dell’obbligo.

¹¹ *Ibidem*, pp. 1-2, corsivo mio.

¹² Il paradigma di riferimento pare dunque essere quello della cosiddetta “scuola efficace” (*school effectiveness*), intendendo con questa espressione “un modello scolastico giudicato adeguato e utile in rapporto alla capacità di restare al passo con i cambiamenti economici e produttivi e alla spendibilità pratica degli apprendimenti” (G. Chiosso, *Politiche dell’istruzione e strategie educative*, in A. Antonetti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l’educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Milano, Vita e Pensiero, 2012, p. 202). In proposito, è stato osservato che un limite di tale modello “è riferibile alla preoccupazione che un eccesso di funzionalismo cognitivo possa indebolire i processi di trasmissione della cultura che costituisce la base e dà senso alla tradizione di un popolo. L’insistito richiamo alle competenze in quanto ‘saper fare’ sembra essere sposto alla coltivazione di un sapere soprattutto ‘utile’ con una certa svalutazione – più implicita che esplicitamente dichiarata – di quei saperi rivolti alla dimensione del senso, della riflessione personale, della interiorizzazione dei valori... In sostanza quanti lamentano all’eccesso di funzionalismo, si chiedono se la persona che ‘sa stare al mondo’ (secondo un’espressione ricorrente nei documenti dell’Ocse) e cioè attiva, capace, produttiva, partecipe va prioritariamente formata sulla base dell’acquisizione delle competenze oppure se non si possa immaginare una via diversa che preveda prima di tutto l’approfondimento di ciò che ha costituito in passato e costituisce oggi l’essenza dell’‘umano’” (*ivi*, pp. 206-207, *passim*).

¹³ Non è raro imbattersi – leggendo i quotidiani, guardando la televisione o navigando in Internet – in inchieste, sondaggi di opinione, expertise o sedicenti tali concordi nel ritenere che la scuola debba essere utile, considerando l’utile nella sola e ristretta accezione di applicativamente propedeutica allo svolgimento di un mestiere, così come diverse ricerche hanno evidenziato (cfr., ad esempio, G. Genovesi *et alii*, *Mille giorni di scuola. L’istituzione scolastica sulle pagine de la Repubblica (1990-1993)*, Ferrara, Corso, 1994; N. S. Barbieri, E. Marescotti (a cura di), *Appuntamenti con l’educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica*, Padova, Cleup, 2011); tale impostazione è riscontrabile, ad esempio, in servizi giornalistici quali, per citare alcuni casi recenti, A. Ichino, *Perché l’Italia non cresce. Una scuola poco flessibile che non sa parlare con l’impresa* (“Il Sole 24 Ore”, 7 maggio 2011; F. Amabile, *Per uscire dalla crisi boom di iscrizioni negli istituti tecnici* (“La Stampa”, 5 novembre 2011); F. Grillo, *I ragazzi senza lavoro perché manca la formazione* (“Il Messaggero”, 26 maggio 2013).

Per un verso, infatti, si afferma che “gli sforzi devono concentrarsi sullo sviluppo di abilità trasversali”, intendendo, con questa espressione, “la capacità di pensare in modo critico, lo spirito di iniziativa, la capacità di risolvere problemi e di lavorare in gruppo”, ovvero abilità che “consentiranno di affrontare i percorsi professionali oggi variegati e imprevedibili”¹⁴. Pare trattarsi, quindi, in prima battuta, di un invito a coltivare quel tipo di formazione “generale” che intende offrire a tutti gli individui la possibilità di sviluppare strategie e strumenti atti ad avviare il percorso di crescita verso un ruolo adulto connotato da consapevolezza, autonomia, responsabilità, da esercitare e declinare, poi, nei suoi possibili “terreni di gioco” futuri. E, su questo, nulla da eccepire: mi sembra si rispetti in pieno il mandato educativo della scuola, intesa come luogo di trasmissione sistematica del patrimonio culturale e di un altrettanto sistematico esercizio delle intelligenze, in cui le conoscenze siano sapientemente “sfruttate” in vista dell’acquisizione di metaconoscenze¹⁵. Per altro verso, però, il Documento completa la citata frase “gli sforzi devono concentrarsi sullo sviluppo di abilità trasversali” con le parole “in particolare sullo sviluppo delle *abilità imprenditoriali*”¹⁶, e specificando che “gli Stati membri dovrebbero promuovere le abilità imprenditoriali attraverso metodi di insegnamento e di apprendimento nuovi e creativi *fin dalla scuola elementare*, mentre dall’istruzione secondaria fino a quella superiore l’attenzione dovrebbe concentrarsi sull’opportunità di *fare impresa come possibile sbocco professionale*”¹⁷. Per concludere che “a partire dall’apprendimento basato sui problemi e attraverso collegamenti con le imprese, l’esperienza del mondo reale dovrebbe costituire parte integrante di tutte le discipline in forme adattate a ciascun livello di istruzione”¹⁸.

Si tratta di affermazioni che mi lasciano davvero molto perplessa. Mi sembra, infatti, che, dalla lamentela – per molti aspetti legittima e sicuramente non nuova, anzi – relativa ad una scuola avulsa dalla realtà pulsante in cui si colloca, sorda alle esigenze e ai problemi del suo tempo, si sia passati ad

¹⁴ Commissione Europea, *Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, cit., p. 4.

¹⁵ “La letteratura pedagogica più accreditata non si fa incantare dagli specchietti aziendalistici per le allodole. Va esattamente nella direzione opposta. Sceglie senza incertezze una *scuola normale*. Un sistema formativo che assicura alla sua utenza teste-ben-fatte (piene di *perché*) e cuori solidali (pieni di *valori*). Una scuola che dà voce alle *domande*, e non alle risposte preconfezionate, è possibile a patto che vesta l’abito di un Laboratorio di ricostruzione e di reinvenzione delle conoscenze. Una scuola che abbandona la logica dei saperi *depositari* (nozionistici ed enciclopedici) per dare ali larghe ai suoi allievi gabbiani. Così da toccare i cieli dove brillano la stella delle *conoscenze generative* (che fanno girotondo con altri saperi: interdisciplinari) e la stella delle *conoscenze euristiche* (problematiche, plurali, antidogmatiche: laiche). Quindi una scuola-Laboratorio come officina di metodo: dove si allenano l’intelligenza e la fantasia allo scopo di tagliare insieme il duplice traguardo deweyano dell’imparare a imparare e dell’imparare a creare” (F. Frabboni, *Sognando una scuola normale*, Palermo, Sellerio, 2009, p. 90, corsivo nel testo).

¹⁶ Commissione Europea, *Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, cit., p. 4, corsivo mio.

¹⁷ *Ibidem*, corsivo mio.

¹⁸ *Ibidem*.

avvalorarne una curvatura utilitaristica eccessiva e, su non pochi versanti, assai pericolosa. Pericolosa non solo per l'identità della scuola, e della scuola di base in particolar modo, ma anche per l'idea di sapere, di cultura che viene ad essere postulata ed incoraggiata.

Per quello che riguarda la scuola, non si può non notare – con allarme, dal mio punto di vista – come anche quel segmento, che fino a questo momento è stato sicuramente il più protetto dalle imposizioni politico-economiche che hanno progressivamente introdotto ed inverato l'equazione scuola-formazione professionale, sia diventato anch'esso bersaglio di un'erosione inarrestabile e incontenibile; mi riferisco, ovviamente, all'inclusione della scuola elementare in questo progetto che vede nell'imprenditorialità la chiave di volta del risanamento e del rilancio della situazione economico-finanziaria europea e di conseguenza nella scuola il luogo dal quale cominciare... il prima possibile. Si potrebbe anche obiettare, a questo mio sbigottimento, che per "abilità imprenditoriali" possono intendersi conoscenze e competenze di più ampio respiro rispetto a ciò che di primo acchito, e anche piuttosto grottescamente pensando alla scuola elementare, ci si può prefigurare, allargandone il senso a tutto ciò che sostanzialmente sostiene l'imprenditorialità: ovvero creatività, spirito d'iniziativa, responsabilità di scelta, razionalità di programmazione e così via... aspetti, cioè, che più che all'imprenditore in senso stretto fanno pensare alla metafora dell'"essere imprenditori di se stessi". Tuttavia, questa interpretazione, già più confortante sul piano educativo, non è suffragata dal Documento in questione, nella misura in cui si precisa che "prima di lasciare l'istruzione obbligatoria tutti i giovani dovrebbero usufruire di *almeno un'esperienza imprenditoriale concreta*"¹⁹ e che "i curricula, soprattutto quelli dell'IFP (formazione iniziale e continua), dovrebbero essere resi *più pertinenti al mondo del lavoro* attraverso una *collaborazione costante con le imprese e i datori di lavoro*: un esempio è la *presenza in classe di imprenditori con funzione di rafforzamento dell'apprendimento*"²⁰. Si tratta di precisazioni che non lasciano adito a dubbi: il riferimento è, inequivocabilmente, ad una funzione professionalizzante decisamente precoce e mirata di cui la scuola dell'obbligo dovrebbe essere investita. Una "contromisura" alla crisi economica, e alla crisi della scuola, in atto da tempo in Italia e che, da un punto di vista segnatamente educativo pare paradossale: "una delle ragioni della crisi attuale della scuola pubblica è quella di essere, giustappunto, pubblica, cioè essere trascinata nella critica generalizzata e *tranchant* a tutto ciò che non è mosso da logiche 'aziendali', tant'è che alcuni dei principali tentativi di riforma consistono proprio nell'applicazione di logiche, e nella promozione di prassi imitative delle logiche di mercato e delle prassi aziendali, cioè tutto ciò che più lontano non potrebbe essere dalla *mission* che sarebbe propria della scuola"²¹.

¹⁹ *Ibidem*, corsivo mio.

²⁰ *Ibidem*, p. 12, corsivo mio.

²¹ S. Tramma, *Educazione, scuola e territorio*, in R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e*

Per quello che riguarda, poi, più in generale, l’idea di sapere e di cultura – di cui la scuola, del resto, è non solo testimonianza, ma agente propulsivo – non mi sembra peregrino chiedersi, a questo punto, se non stia sempre più andando nella direzione di considerare tutto ciò che non è immediatamente spendibile, applicabile, misurabile e riconoscibile in termini economico-finanziari come un inutile, perché non remunerativo, orpello da snobbare, se non da eliminare. Fino ad arrivare a dimenticare del tutto che la forza di una scuola degna di tale nome risiede nella sua *gratuità* ed *inattualità*: il che non significa che essa sia inutile, al contrario, ma che la sua specifica utilità risiede nel suo essere distinta e metodologicamente separata da quanto avviene nel contingente, nell’*hic et nunc*, affinché, sottraendosi ai giochi di qualsivoglia strumentalizzazione estrinseca, possa affinare le capacità razionali degli individui in vista non solo di un loro *adeguamento* alla realtà, ma anche e soprattutto di una loro *partecipazione attiva* nel delinearne e implementarne le possibili, auspicabili, *trasformazioni*²².

Le finalità della scuola, come ha rimarcato Giovanni Genovesi, coincidono con quelle dell’educazione e “sono, e resteranno sempre, il valore dell’uomo e della qualità della sua vita”²³, da perseguirsi mediante la sollecitazione continua verso conoscenze trasferibili in contesti diversi rispetto a quelli in cui sono state apprese. Ma, nonostante le parole “trasferibilità”, “trasversalità”, “flessibilità” siano le più in voga al momento, quando si parla di formazione, non pare sia quest’ultimo il significato attribuito loro, né, tantomeno, pare sia questo l’orizzonte di senso cui ci si ispira. Al contrario. Il quadro teorico della scuola presentato nel Documento in questione è pressoché completamente schiacciato sul presente, e anche laddove si riferisce al futuro non sa prefigurare scenari diversi da quelli già *in fieri*, da cui far discendere altrettanto specifiche indicazioni curricolari.

Infatti, quando l’attenzione del Documento si sposta sui contenuti più idonei da impartire, alla scuola è richiesto di introdurre *ex novo* o di rafforzare e adeguare allo scopo i saperi più utili: l’area STEM (ossia scienza, tecnologia, ingegneria e matematica), in primo luogo, dato che è “nei settori ad alta intensità di tecnologia e ricerca che la domanda di manodopera qualificata è e resterà

fuori la scuola, Milano, Bruno Mondadori, 2008, p. 80.

²² Franco Frabboni ha colpito nel segno, a questo proposito, quando, riferendosi proprio agli appelli lanciati dall’Unione Europea in materia di formazione, ha rilevato che essi “appaiono ingiustificatamente taciturni e disattenti nei confronti del corposo e pesante zaino della metacoscienza, intesa come funzione costruttiva e produttiva della mente. Che è tendenzialmente ‘endogena’: di non immediato uso e utilità sociale. Stiamo parlando del triplice dispositivo cognitivo di natura ermeneutica (capacità di comprendere e di interpretare le conoscenze), di natura investigativa (capacità di scoprire e produrre conoscenze) e di natura euristica (capacità di inventare e creare ‘nuove’ conoscenze)” (F. Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson, 2005, p. 14). L’Autore commentava, in questo caso, le posizioni e le indicazioni maturate nel Consiglio Europeo di Lisbona (cfr. Consiglio Europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, 23 e 24 marzo 2000).

²³ G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 47.

alta”²⁴ e, a seguire ma non meno importanti, l’apprendimento di almeno due lingue straniere (quale “fattore di competitività” estremamente importante, consentendo una maggiore occupabilità, una maggiore mobilità e una maggiore operatività delle imprese sul mercato globale²⁵) e l’ampliamento dell’uso e della padronanza delle TIC (tecnologie dell’informazione e della comunicazione)²⁶.

Che il curriculum scolastico debba necessariamente e periodicamente rinnovarsi, dimostrando di stare al passo con i mutamenti culturali, sociali e scientifici, è fuori discussione; esso è un prodotto storico, un insieme di contenuti, appunto, che costituiscono il patrimonio culturale cui, a un dato momento, si è pervenuti. Tuttavia, non è e non dovrebbe essere questo l’unico parametro da tenere in considerazione per fare di un contenuto un contenuto scolastico: esso deve, dovrebbe, rispondere a requisiti di funzionalità educativa, intendendo per educazione – giova ripeterlo – qualcosa di ben diverso dalla mera istruzione: vale a dire un processo che, *attraverso l’istruzione*, punta ad una realizzazione umana integrale, includendovi, certamente, anche la dimensione del lavoro, la cui resa, però, non è solo quella di marca economico-finanziaria, bensì una resa “misurabile” in termini di significati esistenziali, individuali e sociali²⁷.

In seconda battuta, viene da chiedersi, rispetto a questa enfaticizzazione della cultura tecnico-scientifica-linguistica applicata a scopi economico-finanziari, quale sia il destino di tutti quei saperi-contenuti-attività che non rispondono immediatamente a tali scopi; chiedersi, cioè, se la poesia o la storia o l’educazione fisica – solo per fare qualche esempio a caso – potranno trovare adeguato spazio e valorizzazione in una scuola volta a formare imprenditori o lavoratori dipendenti competitivi relativamente ai settori occupazionali attualmente richiesti. Evidentemente no. Ma, allora, vale la pena chiedersi, in ultima analisi, se vogliamo che la scuola, a partire da quella elementare, da quella di base, da quella obbligatoria per tutti, formi un adulto-lavoratore da arruolare e incasellare in un sistema economico-sociale pre-costituito che pare vivere di vita propria e procedere ineluttabilmente, oppure una persona

²⁴ Commissione Europea, *Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, cit., p. 4.

²⁵ *Ibidem*, p. 5.

²⁶ Cfr. *ibidem*, pp. 10-11.

²⁷ La dimensione ideale e la dimensione contestuale-concreta della scuola possono, dunque, essere poste in “rapporto tensionale”, così come le tre macro-sfide che le stanno di fronte, ovvero Formazione, Cittadinanza, Impresa: “L’Impresa occupa... un solo vertice del triangolo di fini/modelli che la scuola implica come proprie strutture eidetiche e regolative, ma – quindi – anche operative. Al di là dell’Impresa c’è la Cittadinanza, c’è la Formazione, che sono finalità specifiche dell’istituzione scuola e che devono raccordarsi sì all’Impresa, ma devono valere e agire anche in modo autonomo, venendo così a creare quel ‘raccordo tensionale’ che la scuola oggi deve incorporare e imparare a maneggiare in proprio (con l’autonomia, con la progettazione curricolare, etc.), in modo sempre più consapevole e organico. E tensionalità significa reciprocità ma nella differenza. Significa unificazione ma senza riduzione di ciascun elemento all’altro. Oggi e nel futuro” (F. Cambi, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo, 2008, p. 138).

ben attrezzata sul piano logico-argomentativo, con un buon grado di consapevolezza di sé e del proprio contesto di vita, dotata di capacità immaginative e progettuali, e di strumenti per la costruzione di valori cui ispirare i propri giudizi, le proprie scelte e iniziative. Di una persona, in altri termini, che sappia e voglia fare emergere e valorizzare l’umanamente “desiderabile” rispetto a ciò che troppo spesso viene presentato come prezzo o male necessario “inesorabile”. E infondere tali consapevolezze nel suo essere persona e cittadino, prima e propedeuticamente al suo qualificarsi come lavoratore.

3. Attraverso e oltre l’istruzione: l’educazione (permanente)

Quando si parla di scuola, ancora e soprattutto oggi, nella cosiddetta era globalizzata, ci si ritrova a rimestare e ad impantanarsi sempre negli stessi problemi, nelle stesse questioni di fondo. Anche leggendo questo Documento, infatti, ci si imbatte, oltre che nella questione del ruolo della scuola per la formazione professionale, nel complesso, e complicato, rapporto tra educazione ed istruzione, e nella loro distinzione. Distinzione, non giustapposizione. Quanto, cioè, di più difficile risulta far passare nel senso comune e nell’impostazione politica della questione formativa: o si pensa che educazione ed istruzione siano la stessa cosa, o si pensa che l’istruzione riguardi ciò che si sa e l’educazione il come ci si comporta, relegando quest’ultima ad una sfera valoriale disgiunta da quella cognitiva, o, ancora, che la formazione “generale” sia in antitesi alla formazione professionale, se non addirittura un ostacolo ad essa.

Se, da una parte, è innegabile che tra grado di istruzione e grado di educazione corre una stretta interazione, al punto che, laddove non vi fossero contenuti appresi non vi potrebbe essere neppure educazione, è altrettanto vero che non si può dare per scontato che ad un certo grado di istruzione che un soggetto ha raggiunto corrisponda un equivalente grado di educazione, intendendo con educazione l’acquisizione progressiva di una padronanza di sé che consenta di mettere a punto un *mondo-in-comune* in cui tutti i soggetti possano reciprocamente comunicare, dialogare, conoscere e crescere migliorando la qualità della vita propria ed altrui. Assumere questa idealità educativa, infatti, significa esprimere un bisogno imprescindibile di istruzione, ma non esaurirsi in essa, nella sua dimensione cumulativa, bensì puntare ad una ristrutturazione (continua) della conoscenza, da utilizzare per conferire significato all’esistenza²⁸.

A questo proposito, mi piace ricordare i lucidi e sempre attuali, a mio avviso, ammonimenti di Eduard Christian Lindeman quando – e siamo nel 1926! – scriveva: “C’è qualcosa di ridicolo, o meglio di patetico nella caricatura del laureato che, in tocco e toga, col diploma stretto in mano, grida: ‘Istruito, perbacco!’. Da allora in poi, assorbito dalle cose della vita, concepirà l’educazione come una seccatura necessaria al successo di un giovane. Quella

²⁸ Cfr. G. Genovesi, *L’educazione e le sue articolazioni*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 187, 2013, pp. 1-7.

vita per cui ha sofferto l'afflizione dell'apprendimento si trasformerà per lui in una serie di ottuse, degradanti, noiose capitolazioni al modello stereotipato della sua cerchia. Di lì a una decina d'anni avrà perso ogni contatto con il mondo dell'intelligenza, o, peggio, seguirà a utilizzare le briciole intellettuali dei suoi giorni universitari, sarà in difficoltà a leggere qualche libro serio e si sarà completamente assuefatto al gergo professionale del suo settore, ostentando derisione per gli 'intellettualismi'. In breve, sarà divenuto il tipico adulto che tiene stretti i cordoni della borsa dell'istruzione – essendosi lungo tempo prima fatto scappare di mano il gioco dell'apprendimento”²⁹. E ancora: “In quali ambiti le persone mostrano di trovare il significato della vita? Possiamo contare solo su una guida pragmatica: il significato non può che trovarsi in quelle cose per cui le persone lottano, negli obiettivi che si pongono, nelle loro necessità, desideri, bisogni, aspirazioni. Anche in questo caso il nostro criterio si applica soltanto a coloro che già dedicano la vita ad aspirazioni e ambizioni pertinenti ai più alti gradi raggiunti dall'uomo. Bisogna ammettere che l'adulto capace di rompere l'abitudine di una mentalità sciatta, disposto a dedicarsi seriamente allo studio anche quando questo non abbia più in serbo l'attrattiva di un vantaggio pecuniario, ha una personalità che si è già emancipata da molte aspirazioni e ambizioni negative. Se esaminate dal punto di vista dell'educazione degli adulti, tali personalità mostrano di aspirare, tra le altre cose, a intelligenza, potere, possibilità di esprimersi, libertà, creatività, apprezzamento, godimento, senso di appartenenza. O, per dirla secondo l'ideale greco, aspirano al buon vivere. Vogliono contare qualcosa; vogliono che le loro esperienze siano intense e significative, che le loro doti siano messe a frutto; vogliono conoscere bellezza e gioia, e vogliono condividere con la comunità tutte queste realizzazioni, proprie di una persona nella sua globalità. In breve vogliono migliorarsi: questo è il loro realistico intento principale. Ma vogliono anche cambiare l'ordine sociale, cosicché personalità vitali possano creare un nuovo ambiente in cui esprimere al meglio le loro aspirazioni”³⁰. Ma vale la pena ricordare anche la “supposizione futurologica” – siamo nel 1974! – elaborata da Torsten Husén circa il rapporto tra educazione, scuola e mondo del lavoro: “L'educazione generale e la formazione professionale saranno sempre più interconnesse, soprattutto perché non sarà più possibile prevedere quali specifiche conoscenze professionali saranno necessarie nel futuro. Paradossalmente, l'educazione generale (intesa come possesso di una serie fondamentale di capacità e conoscenze) costituirà la forma migliore di addestramento professionale. La scuola di base starà a fondamento della rieducabilità”³¹.

²⁹ E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926, in E. Marescotti, *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013, pp. 113-115 e pp. 123-125.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ T. Husén, *Le nuove direzioni*, in K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, Roma, Armando, 1974, p. 87.

Queste citazioni, per quanto datate, infatti, sono tutt'altro che “superate”, nella misura in cui sanno cogliere e sottolineare i termini del complesso e complicato rapporto tra istruzione ed educazione, illuminando altresì la questione della formazione professionale che, comprensibilmente, è tenuta in massimo conto dal Documento della Commissione Europea *Rethinking Education*. In estrema sintesi, esse ci dicono che l'istruzione è l'insieme delle conoscenze, mentre l'educazione è l'orizzonte di senso entro cui tali conoscenze possono essere iscritte ed utilizzate in vista di un progetto antropologico e sociale che punta a trasformazioni migliorative del singolo e della comunità, del proprio contesto e delle condizioni di vita; che una cosa è apprendere, ben altro è “padroneggiare” l'apprendimento; infine che l'educazione “generale” è una componente necessaria della formazione professionale “moderna”, ossia propria di un contesto in cui le abilità professionali specialistiche sono soggette a continui aggiornamenti e repentini mutamenti.

Già dal solo punto di vista della formazione professionale, quindi, specializzare precocemente ad un qualsiasi mestiere appare, oggi, non solo un controsenso, ma anche controproducente, se si pensa alla rapidità con cui le innovazioni si susseguono e all'imprevedibilità delle esigenze prospettate da un sistema economico globale. Una consapevolezza, questa, che il presente Documento – unitamente a molti altri di medesima provenienza politico-istituzionale – attesta, laddove si insiste, appunto, sulla dimensione dell'“apprendere ad apprendere”, ma anche che si disattende e si contraddice cedendo, poi, *direttamente*, ai *desiderata* del mercato del lavoro (e l'esempio della promozione della cultura imprenditoriale a partire dalla scuola elementare è, al riguardo, lampante).

Se a tutto ciò aggiungiamo il punto di vista educativo – quello che qui maggiormente interessa – è il *significato* della formazione professionale e, di conseguenza, del lavoro stesso, ad essere chiamato in causa. Nell'ottica dell'educazione come processo di umanizzazione permanente, il lavoro costituisce la situazione in cui il soggetto mette alla prova quella *forma mentis* – di ricerca, di trasformazione della cultura, finalizzata al miglioramento della qualità della vita – allenata nella scuola³²; per altro verso, configurandosi come esperienza quantitativamente e qualitativamente significativa nella vita dell'individuo adulto, richiede di porsi in un circolo virtuoso con tutti i momenti della sua esistenza individuale e sociale. Alla luce di queste considerazioni, allora, co-

³² Si veda, al riguardo, la voce *Professionalità* stilata da Giovanni Genovesi: “Capacità di svolgere con competenza e in modo efficiente il proprio lavoro. Il termine deriva dal latino *professionem*, da *professus*, participio passato di *profiteri*, confessare pubblicamente, dichiarare pubblicamente. L'etimologia del termine suggerisce chiaramente l'impegno pubblico, e quindi la *responsabilità*, che l'individuo si assume in rapporto alle conseguenti aspettative che egli suscita nel dichiararsi capace a svolgere una determinata attività. Questo intreccio di impegni etici, conoscitivi e produttivi che caratterizza la professionalità è quanto permette ad una cultura di trovare la sua identità” (G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, p. 338).

stituiscono un problema di tutto rilievo sia quelle occupazioni lavorative che sono tagliate fuori da un impegno professionale così inteso - ovvero che non soddisfano l'esigenza individuale e comunitaria, nella logica di strumento di emancipazione e di affrancamento dalla mera sopravvivenza - sia quelle i cui momenti di formazione ed aggiornamento si esauriscono nella fruizione da parte dell'adulto in apprendimento (di informazioni, procedure, tecniche eccetera), trascurando la sollecitazione di facoltà attive e produttive autonome³³. Ne deriva che, oltre alle già individuate dimensioni della qualità del lavoro (dimensione economica, ergonomica, della complessità, dell'autonomia, del controllo)³⁴, la sfida è quella di dare concretezza ad una *dimensione educativa della qualità del lavoro*, che non si aggiunge semplicemente a quelle indicate ma le organizza in vista più di una crescita reale e umanizzante dell'adulto-lavoratore che non di un sistema economico-produttivo autoreferenziale³⁵.

Come è stato opportunamente evidenziato, infatti, “nelle odierne società occidentali, il rapporto tra formazione globale, formazione professionale e scelte politico-economiche si palesa nel reiterato prevalere delle ragioni dell'utile e della produttività legata alla *Beruf* (professione) specialistica, a scapito del più solido modello della *Bildung*. Tuttavia, questo schiacciamento delle istanze pedagogiche e culturali, sotto la pressione imperante e disorientante della domanda economica, segue un copione che risulta quanto mai anacronistico in una società della conoscenza fluida e globale. Di qui, l'emergenza educazione”³⁶.

4. *Considerazioni conclusive: dalla scuola alla globalizzazione*

Dunque, la vera sfida, la vera urgenza, la vera emergenza, al fondo, non può che configurarsi come educativa, e consistere nello stabilire che cosa è e nel fare avanzare quanto ho chiamato “l'umanamente desiderabile” rispetto a ciò che troppo spesso viene presentato come prezzo o male necessario “inesorabile”. Non mi soffermerò, ora, a richiamare nel dettaglio le argomentazioni di autori sempre più *in auge*, ultimamente, come Amartya Sen o Martha C. Nussbaum: sono assai note agli addetti ai lavori, e mi riferisco in particolar modo a quanto del loro pensiero lega più o meno esplicitamente i processi di formazione allo sviluppo di *capabilities*, e quindi, alla libertà e al benessere del soggetto e a quel concetto di “fioritura umana” le cui implicazioni educative

³³ Cfr. E. Marescotti, *Educazione degli adulti e professionalità. Formazione e etica del lavoro*, in E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012, pp. 122-123.

³⁴ Il riferimento è al modello analizzato in L. Gallino, *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET, 1978, pp. 411-412 e in M. La Rosa, *Il lavoro che cambia: riflessioni sulla “sua qualità”*, in “Archivio di Scienze del Lavoro”, 1987, p. 67. Ma si veda anche R. De Vita, *Innovazione, tecnologia, cultura e qualità del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 71-103.

³⁵ Cfr. E. Marescotti, *Educazione degli adulti e professionalità...*, cit., p. 127.

³⁶ M. Gallerani, voce *Pedagogia del lavoro*, in F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi, W. Wiater (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007, p. 256.

sono cruciali³⁷. Autori che spesso vengono citati con l'intenzione di arginare le derive, in termini di qualità della vita, indotte dalla globalizzazione o, meglio, da un certo tipo di globalizzazione³⁸. Tuttavia devo e voglio ribadire che non possono essere facili citazioni di facciata, quanto, piuttosto, sostegni ad assunzioni intenzionali intitolate ad un *progresso* educativamente informato, ad un “verso dove” lungimirante ed inclusivo nei suoi benefici; altrimenti, che si espunga pure la parola “educazione” dal nostro vocabolario, e le idealità da perseguire cui rimanda, per limitarsi all’“istruzione”.

Riassumendo: la scuola è parte viva e vitale del contesto in cui agisce in virtù di un mandato sociale, politico e, anche e soprattutto, *pedagogico* di formazione delle nuove generazioni. Intendendo con l'aggettivo “pedagogico” l'identità non solo fattuale, bensì scientifica, della scuola stessa. Ciò significa considerare la scuola come situazione specifica e sistematica di processi di insegnamento/apprendimento che seguono anche logiche estrinseche di acculturazione, ma comunque volte al perseguimento di finalità intrinseche ed autonome, proprie di quella Scienza dell'educazione (dizione che, nell'esplícitare sia l'approccio sia l'oggetto, credo debba preferirsi alla dizione “Pedagogia”) che ne legittima l'operatività.

Per queste ragioni, il Documento qui esaminato suona alla stregua di un campanello d'allarme per chi ha a cuore le sorti della scuola, ingenerando e/o rinfocolando il timore che ne venga progressivamente erosa la qualità più genuinamente educativa, che le pressanti richieste dell'economia globale, strutturatasi in termini di sempre più accentuata competitività, trovino accoglienza a scapito di una formazione umana e umanizzante. Né, infine, si può pensare di poter recuperare o surrogare o completare una scuola così intesa rivolgendosi all'ambito dell'educazione degli adulti: ambito che, *mutatis mutandis*, e non a caso, sta vivendo le medesime difficoltà nel tentativo di riscoprirsi autenticamente “educazione” della persona e di cui la scuola, una

³⁷ Mi limito a richiamare alcuni tra i più rilevanti scritti dei due studiosi per i temi qui accennati, con particolare riferimento alle edizioni italiane: M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2006; M. C. Nussbaum, *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012; M. C. Nussbaum, *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2003; M. C. Nussbaum, *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011; A. Sen, *Etica ed economia*, Roma, Laterza, 1988; A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, Milano, Mondadori, 2002; A. Sen, *Il tenore di vita: tra benessere e libertà*, Venezia, Marsilio, 1998; A. Sen, *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Oscar Mondadori, 2001; A. Sen, *Scelta, benessere, equità*, Bologna, il Mulino, 1986; A. Sen, *Razionalità e libertà*, Bologna, il Mulino, 2005.

³⁸ Si vedano, al riguardo: V. Agnoletto, *Prima persone. Le nostre ragioni contro questa globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza, 2004; W. Bello, *Il futuro incerto. Globalizzazione e nuova resistenza*, Milano, Baldini & Castoldi, 2002; C. Giaccardi, M. Magatti, *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2001; H.-P. Martin, H. Schumann, *La trappola della globalizzazione. L'attacco alla democrazia e al benessere*, Bolzano, Rætia, 1997; D. Rodrik, *La globalizzazione intelligente*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

vera scuola, dovrebbe semmai essere l'apripista per eccellenza³⁹.

Per concludere: ri-pensare l'istruzione (l'istruzione scolastica nello specifico) comporta, inevitabilmente, anche un ri-pensamento dell'educazione, che deve essere fatto "allo scoperto", senza trincerarsi dietro alla presunta neutralità dell'istruzione, e che non può, non deve essere lasciato in balia delle mere logiche di mercato, perché è fondamentalmente dall'educazione che dipende il *grado di civiltà* di ciò che – talora in modo appropriato, talora per trascorso di lingua – chiamiamo globalizzazione⁴⁰.

Non solo è lecito, ma è doveroso, allora, pensare alle influenze e alle conseguenze che la scuola e l'educazione possono avere *sulla globalizzazione*, e non solo il contrario.

Bibliografia

- V. Agnoletto, *Prima persona. Le nostre ragioni contro questa globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza, 2004
- S. Angori (a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Milano, Franco Angeli, 2012
- A. Antonetti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Milano, Vita e Pensiero, 2012
- M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010
- M. Baldacci, *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*, Milano, Franco Angeli, 2010
- N. S. Barbieri, Marescotti E. (a cura di), *Appuntamenti con l'educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica*, Padova, Cleup, 2011

³⁹ Cfr. E. Marescotti, *L'insegnante: "apripista" dell'educazione degli adulti*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011, pp. 151-164, Sulla crisi della formazione degli adulti, e sull'impegno a riqualificarne la sostanza educativa, cfr., in particolare, M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011 e F. Capelli, *La formazione (è) umanistica*, Milano, Unicopli, 2012.

⁴⁰ È ormai ben impresso nella mia memoria l'incisivo *incipit* di uno degli scritti più interessanti su questo argomento: "La parola 'globalizzazione' è sulla bocca di tutti; è un mito, un'idea fascinosa, una sorta di chiave con la quale si vogliono aprire i misteri del presente e del futuro; pronunciarla è diventato di gran moda. Per alcuni, 'globalizzazione' vuol dire tutto ciò che siamo costretti a fare per ottenere la felicità; per altri, la globalizzazione è la causa stessa della nostra infelicità. per tutti, comunque, la 'globalizzazione' significa l'ineluttabile destino del mondo, un processo irreversibile, e che, inoltre, ci coinvolge tutti nella stessa misura e nello stesso modo. viviamo tutti all'interno della 'globalizzazione', ed essere 'globalizzati' vuol dire, per ciascuno di noi, più o meno, la stessa cosa. Tutte le parole in voga hanno un destino comune: quante più esperienze pretendono di chiarire, tanto più esse stesse diventano oscure. Quanto più numerose sono le verità ortodosse che esse negano e soppiantano, tanto più rapidamente si trasformano in norme che non si discutono. Spariscono le varie pratiche umane che il concetto tentava all'inizio di mettere in luce, e ora il termine sembra 'individuare alla perfezione' 'i fatti', o la qualità 'del mondo reale', con l'ulteriore pretesa di immunizzarsi da qualsiasi critica. Il termine 'globalizzazione' non fa eccezione alla regola" (Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999, p. 3).

- Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999
- L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011
- L. Bellatalla, Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, Franco Angeli, 2006
- L. Bellatalla, Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola: paradigmi e modelli*, Milano, Franco Angeli, 2007
- L. Bellatalla, *La scuola che cambia. Problemi tra competenza e conoscenza*, Tirrenia (Pisa), Del Cerro, 2004
- W. Bello, *Il futuro incerto. Globalizzazione e nuova resistenza*, Milano, Baldini & Castoldi, 2002
- F. Cambi, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo, 2008
- F. Capelli, *La formazione (è) umanistica*, Milano, Unicopli, 2012
- M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011
- A. Coccozza, *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide learning*, Milano, Franco Angeli, 2012
- R. De Vita, *Innovazione, tecnologia, cultura e qualità del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1990
- D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 2002
- D. Demetrio, *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina, 2009
- F. Frabboni, *La scuola rubata*, Milano, Franco Angeli, 2010
- F. Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson, 2005
- F. Frabboni, *Sognando una scuola normale*, Palermo, Sellerio, 2009
- F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi, W. Wiater (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007
- L. Galliani (a cura di), *Educazione versus Formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2003
- L. Gallino, *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET, 1978
- G. Genovesi et alii, *Mille giorni di scuola. L'istituzione scolastica sulle pagine de la Repubblica (1990-1993)*, Ferrara, Corso, 1994
- G. Genovesi, L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia e Globalizzazione: un falso problema?*, Milano, Franco Angeli, 2005
- G. Genovesi, *L'educazione e le sue articolazioni*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 187, 2013
- G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, Milano, Franco Angeli, 2002
- G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998
- G. Genovesi, *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012

- C. Giaccardi, M. Magatti, *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- M. La Rosa, *Il lavoro che cambia: riflessioni sulla "sua qualità"*, in "Archivio di Scienze del Lavoro", 1987
- E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926
- E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012
- E. Marescotti, *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013
- A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb, 2006
- H.-P. Martin, H. Schumann, *La trappola della globalizzazione. L'attacco alla democrazia e al benessere*, Bolzano, Rætia, 1997
- L. Mortari, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2008
- L. Mortari, *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2011
- R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2008
- M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2006
- M. C. Nussbaum, *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012
- M. C. Nussbaum, *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2003
- M. C. Nussbaum, *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011
- K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, Roma, Armando, 1974
- D. Rodrik, *La globalizzazione intelligente*, Roma-Bari, Laterza, 2011
- M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- A. Sen, *Etica ed economia*, Roma, Laterza, 1988
- A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, Milano, Mondadori, 2002
- A. Sen, *Il tenore di vita: tra benessere e libertà*, Venezia, Marsilio, 1998
- A. Sen, *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Oscar Mondadori, 2001
- A. Sen, *Razionalità e libertà*, Bologna, il Mulino, 2005
- A. Sen, *Scelta, benessere, equità*, Bologna, il Mulino, 1986

L'educazione dell'Indio. I gesuiti José de Acosta e Blas Valera su lingua e ingegni dei nativi peruviani

Francesco Mattei, Cristiano Casalini

Quando si getta uno sguardo sulla Compagnia di Gesù nei primi decenni della sua missione peruviana, una fitta nebbia appare all'orizzonte. E si intravedono marcate contraddizioni e complicati dilemmi. Con la conseguenza, grave ma ineludibile, che questi nessi pratico-concettuali hanno forse appesantito e ostacolato, talvolta drammaticamente, il lavoro dei primi gesuiti inviati ad evangelizzare le *doctrinas* e le città andine.

Alcuni dei primi seguaci di Ignazio sembravano propendere apertamente, nella conversione degli Indios, per l'uso (non nuovo) della coercizione. Altri si mostravano più favorevoli ad un approccio gradualista. Altri ancora setacciavano con acribia e *finesse* le vie della storia delle religioni, i *quipu* e i linguaggi cifrati della più elevata aristocrazia incaica: nell'intento, non nuovo e non peregrino nella storia della inculturazione cristiana, di evidenziare come il cristianesimo fosse già implicito nelle pratiche liturgico-devozionali (o anche sacrificali) dei nativi. Perciò qualcuno ha visto in questi sforzi l'intenzione (forse azzardata), da parte di alcuni membri della Compagnia, di spingersi fino alla preparazione di un nuovo regno incaico-cristiano sulle alture di Paititi¹.

I tre i filoni tendevano naturalmente a coesistere. Erano operativi nelle città, sui gelidi altipiani, nelle fitte foreste sudamericane: in tutti i luoghi in cui si

¹ Il riferimento è all'ormai celebre disputa tra gli storici sui cosiddetti "documenti napoletani" – l'*Historia et rudimenta* e l'*Exsul Immeritus* – rinvenuti circa venti anni fa nella collezione privata di Clara Miccinelli. Tale scoperta, studiata e presentata al pubblico dall'antropologa Laura Laurencich-Minelli e tuttora oggetto di contestazione, riguarda la vita di padre Blas Valera S.J., di cui diremo in questo articolo. In caso di veridicità delle fonti, queste carte modificherebbero radicalmente alcune fondamentali convinzioni degli storici relative alla storia peruviana, incaica e coloniale. In riferimento al regno di Paititi, basti qui dire che Laurencich-Minelli ritiene verosimile il progetto di alcuni padri gesuiti e degli Incas di Cuzco di trasferirsi e fondare, in quella nuova città, un regno di ispirazione sincretica cristiano-incaica. Ampia la letteratura di riferimento: cfr. Laurencich Minelli L., Miccinelli C. (1997-1998), *Historia ed Rudimenta Linguae Piruanorum: una nuova fonte etnostorica sui primi tempi della Colonia spagnola in Perù*, in «Etnostoria» 1, 1997, Palermo. Oggi indispensabile riferimento Laurencich Minelli, L., Domenici, D., Poppi, C., Numhauser, P., Zuidema, T. R., Bongiorno, V., *Per Bocca d'altri. Indios, gesuiti e spagnoli in due documenti segreti sul Perù del XVII secolo*, Bologna, CLUEB, 2007. Di Laurencich Minelli, cfr. *Historia et Rudimenta Linguae Piruanorum; un estorbo o un acontecimiento?*, in «Anthropologica», XVI, 16 (1998), pp. 349-367.

erano spinte le truppe del Re Cattolicissimo. Erano operativi, ma generavano anche confusione pratico-concettuale, dovuta al fatto che, nella Provincia peruviana di quel tempo, nulla sembrava essere realmente come appariva.

Un caso paradigmatico di queste oscillazioni è proprio quello di José de Acosta (1540-1600). *El defensor de los Indios* – come fu chiamato Acosta dal primo gesuita meticcio peruviano, Blas Valera (1544-1597?/1619?) – avrebbe stranamente votato contro l'accettazione di nuovi *mestizos* nella Compagnia di Gesù. E proprio argomentando contro gli irredimibili costumi idolatrici dei nativi. Perciò pubblicò il suo *De procuranda indorum salute*, ma negando il nome di vero cristiano a quei missionari che disperavano di poter salvare gli Indios. Al contrario, lo stesso Blas Valera, primo gesuita *mestizo*, pur riconoscendo in Acosta un difensore dei nativi, avrebbe poi duramente criticato le inaccettabili deformazioni storiche con cui il suo superiore, lo stesso Acosta, aveva descritto la religione incaica agli Europei.

Altri gesuiti, come Miguel Fuentes e Luis López, avrebbero invece criticato le violenze da parte degli spagnoli, ma sarebbero stati accusati di intrattenere relazioni improprie con suore o adolescenti visionarie. In pari tempo, il provinciale Atienza, tra i più duri nell'impostare un rapporto educativo di evangelizzazione dei nativi, mostrava stima e apprezzamento, nelle sue lettere al generale Acquaviva sulle cose peruviane, nei confronti di José de Acosta. Fu così che, in un breve lasso di tempo, molti di questi nomi sarebbero stati richiamati in Europa dal Preposito generale e nessuno di loro avrebbe mai più rivisto le Ande.

Cosa spinse il generale Claudio Acquaviva ad usare il pugno di ferro nei confronti dei gesuiti del Perù?

Le vicende culturali ed esistenziali delle due figure chiave della Compagnia in Perù, José de Acosta e Blas Valera, possono aiutare a far luce su questi nessi problematici. Le loro opinioni, in materia di grammatica della lingua nativa, di catechismi, di evangelizzazione, di antropologia e di psicologia degli Incas, per quanto radicalmente diverse, sembrano dimostrare che l'atteggiamento tenuto dai missionari gesuiti nella provincia peruviana, politicamente governata dal viceré Francisco de Toledo, avrebbe potuto mettere a repentaglio la sopravvivenza stessa della Compagnia in Europa. Dalle critiche e dall'opposizione alle violenze dei *conquistadores*, fino alla professione in pubblico di dottrine favorevoli alla *dignitas* della cultura dei nativi, tutto avrebbe potuto trasformare la tolleranza (mai il favore) di Filippo II nei confronti della Compagnia in guerra aperta: una guerra da cui il giovane ordine sarebbe uscito stremato e sopraffatto.

Dunque, pur accomunati dal contrasto alla barbarie del *virreinato* e alla sordità di altri ordini (e di alcuni membri della Compagnia) nei confronti della cultura religiosa andina, Acosta e Valera si presentano, per ciò che concerne l'educazione e l'evangelizzazione dei nativi, come campioni di due approcci differenti. Il gradualismo del primo, spesso mal interpretato dalla storiografia,

insieme all'avanguardismo del secondo, metteranno entrambi radici profonde nel *modus operandi* gesuita, specie in Sudamerica. Del resto, una fiorente letteratura (anche cinematografica) ha felicemente mostrato come questi due approcci abbiano avuto lunga vita nei secoli. Dallo stabilimento delle *reducciones* a sud del lago Titicaca allo svanire del sogno paraguayano, dalla dottrina Monroe fino alle dittature della seconda metà del Novecento, le due anime gesuite si ritroveranno sempre sulla frontiera. E sempre saranno intente ad evangelizzare, inculturare, combattere. In nome di un Dio che sempre è chiamato, gesuiticamente, a cambiare nome.

Acclarate le ancora irrisolte controversie storiografiche sull'attribuzione a Blas Valera di alcune sue opere, ci avvarremo qui di ciò che oggi viene (unanimente) a lui attribuito. E incroceremo la testimonianza indiretta di Garcilaso de la Vega, *el Inca*, nei suoi *Comentarios Reales de los Incas* (1609), con i contenuti del manoscritto anonimo *De las constumbres antiguas de los naturales del Pirú* (anni Novanta del '500)². Quanto a José de Acosta, la letteratura sembra avere più certezze. Egli è autore di una "trilogia americana" composta dalla redazione del Catechismo limense, dal *De procuranda indorum salute*, dalla *Historia natural y moral de las Indias*³, e di un vasto carteggio tuttora conservato presso l'ARSI⁴. Comparato con tali opere, questo epistolario può fungere da guida per interpretare le apparenti incongruenze di opinioni e comportamenti cui abbiamo sopra accennato.

José de Acosta in Perù

Con la pubblicazione della sua trilogia americana, il padre gesuita José de Acosta avrebbe posto soprattutto, e apertamente, una *questione educativa*.

Erano passati quarant'anni dalla dieta di Valladolid. In essa Bartolomé De las Casas e Juan Gines de Sepúlveda avevano messo in scena la più famosa disputa sul Nuovo Mondo. Avevano sceverato, con sottigliezza e contraddizioni dure, i luoghi teologici più rarefatti della allora fiorente scuola di Salamanca. Si trattava infatti di dirimere la questione sull'anima dei nativi. Il domenicano De las Casas aveva fondato sui principi del primo "diritto internazionale"

² Chiara Albertin ne ha curato un'edizione moderna: Ead. (ed.), *De las constumbres antiguas de los naturales del Pirú*, Iberoamericana - Vervuert, Madrid - Frankfurt am Main, 2008. Albertin traccia anche con scrupolo tutta una bibliografia ragionata sul conflitto intorno all'attribuzione del manoscritto.

³ *Doctrina Christiana y Catechismo para instrucción de los Indios y [...] con un Confessionario, y otras cosas necesarias para los que doctrinan, [...] compuesto por Auctoridad del Concilio Provincial, que se celebró en la Ciudad de los Reyes, el año de 1583. Y por la misma traduzido en las dos lenguas generales, de este Reyno, Quichua y Aymará*, Lima, Antonio Ricardo, 1584. José de Acosta, *De natura novi orbis libri duo, et de promulgatione evangelii apud barbaros, sive De procuranda indorum salute Libri Sex*, Salamanca, Foquel, 1589. ID., *Historia natural y moral de las Indias [...]*, Siviglia, Juan de León, 1590.

⁴ ARSI: Archivum Romanum Societatis Iesu.

del maestro da Vitoria l'argomentazione a favore dell'umanità degli Indios. Sepúlveda, al contrario, era riuscito a convincere la commissione giudicante (nella quale era presente anche Domingo de Soto) a non pronunciarsi ufficialmente, e ad evitare dunque una conclusione definitiva.

Negli anni successivi non erano cessati i viaggi. L'avanzata degli spagnoli sulle Ande e nel Messico (e ancora a nord, verso la "grande Florida"), e quella dei portoghesi sul Rio delle Amazzoni, continuavano ad offrire miniere di metalli preziosi, tesori delle aristocrazie precolombiane, città, villaggi, comunità remotissime o popoli del tutto ignari del Cristianesimo e della civilizzazione occidentale. Usando la spada o il vino avvelenato⁵, gli eserciti spagnoli e portoghesi introducevano in America Latina borghesi e mercanti di ventura, sacerdoti e ordini. Ma sempre, ove possibile, per diffondere la fede cristiana.

Era dunque il 1572, e José de Acosta, castigliano di Medina del Campo (incerta la *limpieza de sangre*), sbarcò sulle coste messicane. Aveva trentadue anni. Gli avamposti spagnoli erano stabili da tempo: dal Messico al Perù. La penetrazione era di fatto riuscita. Acosta era entrato nella Compagnia di Gesù a soli quindici anni. Aveva compiuto gli studi prima ad Alcalá, poi a Salamanca. La prima scuola teologica era vivacissima e vedeva disputare tra loro il pioniere da Vitoria e i grandi maestri domenicani della seconda scolastica: Domingo de Soto, Melchior Cano, Alonso de Deza. La Compagnia aveva istituito il collegio romano, ma aveva anche preso in gestione il *Colegio das Artes* di Coimbra: i due studi che sarebbero divenuti, in breve tempo, gli avamposti culturali della *nouvelle vague* teologica di scuola gesuita. Ma quando il giovane José intraprendeva gli studi (e sembrava promettere bene), la Compagnia preferì affidarlo, come accadde per altri suoi compagni in Spagna, alle cure culturali di San Domenico, considerata l'eccellenza dell'epoca.

Fu una scelta determinante, e avrebbe depositato segni duraturi nella cultura di Acosta. Lo si sarebbe riscontrato in diverse occasioni. Terminati gli studi, maturato un desiderio per la missione tanto acuto quanto stridente con una salute sempre cagionevole, José de Acosta cominciò a fare quello che molti altri gesuiti avrebbero fatto nei primi cento anni di esistenza della Compagnia: scrivere e riscrivere infinite lettere al Generale (e, quando gli fu vietato, ai superiori) per implorare di essere inviato nelle Indie. Atteggiamento certo poco *indifferente* per la regola ignaziana, ma comune e ampiamente riscontrabile nei faldoni mai esauriti delle *Litterae Indipetae*⁶. Comunque sia, Acosta

⁵ Dai documenti napoletani spicca la ricostruzione (un vero e proprio atto di accusa da parte peruviana dei gesuiti) delle circostanze della sconfitta dell'ultimo imperatore incas, Atahualpa, cui Pizarro avrebbe fatto somministrare, con l'inganno, vino avvelenato prima della battaglia decisiva. L'argomento era usato in funzione anti-spagnola. La ricerca ha rinvenuto in altre fonti conferme dell'astuzia (illecita, secondo i canoni della legittimazione di quel tempo) del *conquistador*.

⁶ Cfr. Archivum Romanum Societatis Iesu: *Indiam petentes*. Sono le lettere di coloro che chiedevano a Ignazio di essere inviati nelle Indie, e che il suo segretario, J.A. de Polanco, clas-

raggiunse il suo obiettivo. E il Collegio romano, che attendeva un giovane teologo di chiara fama per sostituire il grande Francisco Toledo, avrebbe dovuto cercare altrove. Francisco Borgia decise infatti di inviare padre José in Perù: probabilmente, per mettere ordine nell'intricato nesso dei rapporti tra corona, chiesa e Compagnia, presente (e ingombrante) nella nuova e ricca e *remotissima* provincia.

Lopetegui e Claudio M. Burgaleta⁷ hanno ipotizzato, da un punto di vista biografico, che l'Acosta partito per le Ande fosse molto diverso da quello che sarebbe rientrato in Europa sedici anni più tardi. L'esperienza peruviana avrebbe infatti trasformato il gracile studioso in uno stratega politico. Forse *melancolico*, ma assai determinato. Fu proprio Acosta, del resto, a muovere guerra al generale Acquaviva. Guidò la pattuglia dei *memorialistas* spagnoli e si espose in prima persona per costringere Acquaviva a convocare una Congregazione generale che, per la prima volta nella storia della Compagnia, non fosse *in morte* di un Preposito, ma orchestrata per processarlo. La (quinta) Congregazione fu alla fine convocata, ma, da processo nei confronti di Acquaviva, essa si tramutò in un trionfo strategico del Preposito generale e nell'inizio dell'isolamento (fino alla ufficiosa *damnatio memoriae*) di Acosta tra i gesuiti. Burgaleta ha mostrato, forse in modo convincente, che la decisione di Acosta di scontrarsi con il Generale fosse maturata in ragione del drammatico stato dei rapporti tra Filippo II e la Compagnia di Gesù. Infatti, il primo generale italiano aveva rappresentato per la Spagna una novità dura da digerire, e ne era scaturito un caso "nazionale". L'ipotesi del "sacrificio" acostiano, del resto, è reso evidente da quanto emerge dai carteggi spionistici del Re Cattolicissimo, dello stesso Generale e dal fatto che la V Congregazione si sarebbe chiusa con un rafforzamento della stessa Compagnia. Anche se, e la cosa non è irrilevante, Acosta sarebbe comunque rimasto nelle grazie del Re. E se questa ipotesi è credibile, si deve ritenere che l'esperienza peruviana avesse trasformato Acosta in un diplomatico raffinato. Ma vorrebbe anche dire, insieme, che Francisco Borgia non si era sbagliato sul conto del giovane Acosta.

Dunque, nel 1572 Acosta entra in Perù, e lì avrebbe assunto il ruolo di preposito provinciale. La provincia era tra le più estese nella rete mondiale dei gesuiti. Comprende infatti, ad eccezione del Brasile, tutta l'America Latina. I popoli erano tra loro molto diversi. E proprio il riconoscimento di questa diversità guidò Acosta nella descrizione dello stato degli Indios e nell'azione pastorale presso di loro. Altri ordini erano naturalmente presenti, e non mancava

sificava con "Indiam petit". Da qui la contrazione di *Indipetae* con cui esse sono classificate all'ARSI.

⁷ L'opera del primo è ancora il riferimento: L. Lopetegui, *El Padre José de Acosta S.J., y las misiones*, CSIC, Madrid, 1942. C. M. Burgaleta, *José de Acosta S.J. (1540-1600). His Life and Thought*, Chicago, Loyola University Press, 1999.

nemmeno il clero secolare.

La questione posta da Bartolomé De las Casas continuava ad essere dibattuta: è legittimo muovere guerra agli Indios per convertirli? Così, l'azione catechetica o evangelizzatrice continuava ad incontrare una serie di ostacoli comuni in terra di missione: le violenze dei *conquistadores*, la scarsa conoscenza delle lingue locali, il fatto che le strutture educative o religiose fossero perlopiù destinate ad un uso europeo (rivolte, cioè, alle comunità di spagnoli al seguito delle imprese militari).

Le conversioni erano ancora poche. L'interrogativo sempre lo stesso: erano del tutto "umane" quelle anime da convertire? La risposta non era unanime. E condizionava, naturalmente, anche l'educazione del nativo. A complicare il quadro, concorrevano la difficoltà, per la Compagnia, di mantenere un equilibrio politico tra la dure logiche dei viceré e le spinte centrifughe di qualche suo membro in odore di eresia o di ribellione politica. Cose comuni e durature, queste, per i gesuiti dell'America Latina. Spesso si trattava di qualcuno che, ostinatamente, esprimeva giudizi severi sul governo spagnolo o sullo stile della Chiesa nei confronti degli Indios. Ma altrettanto spesso lo si "scopriva" condurre una vita sessuale inappropriata, punendolo con il rientro immediato in Europa (o, in casi estremi, arrestandolo o bruciandolo per aver sostenuto qualche dottrina eretica). In tal caso, erano coinvolte le sorti dell'intera Compagnia, ma le vicende di un singolo non avrebbero mai potuto pregiudicare, nella pratica e nella cultura dei gesuiti, l'intero edificio della struttura evangelizzatrice.

Questo il contesto in cui si muoveva Acosta. Che si dimostrò, nelle sue funzioni di provinciale, uomo abile, vero innovatore, organizzatore di successo. Fu sotto il suo provincialato che, per la prima volta, germogliò in America la *reducción* del Juli, modello per le successive e più note *reducciones* del Paraguay (iniziate peraltro proprio da gesuiti presenti a Juli)⁸. E fu l'unica, in terra peruviana e negli anni di Acosta, a vedere una crescita costante di popolazione e di conversioni⁹. Fu sempre Acosta a dettare il programma della con-

⁸ Cfr. G. Piras, *Marin de Funes S.J. (1560-1611) e l'inizio delle riduzioni nel Paraguay*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1998.

⁹ Testimonianze dirette, rinvenibili nelle numerose lettere al generale Mercuriano, restituiscono un quadro più complesso, benché la tendenza della crescita della *doctrina*, comparativamente alle altre realtà andine, sia acclarata. La *doctrina* era stata retta in precedenza dai domenicani, che avevano lasciato un pessimo ricordo e ottenuto scarsi risultati in termini di conversioni: al di là di punizioni corporali e sottrazioni di terre e tributi, i domenicani adottavano nei confronti del battesimo una procedura opposta a quella che avrebbe caratterizzato l'approccio dei gesuiti. I domenicani battezzavano infatti solo dopo un lento processo di "catechizzazione" (in latino): «They could do this because they believed that explicit faith in Christ was not necessary for salvation and that an implicit faith was sufficient to be saved; thus they felt no urgency for baptism. The Jesuits followed another strategy. They too catechized before baptism, of course, but emphasized an explicit faith in Christ and sought to initiate the people into the Christian religion as quickly as possible» [C. M. Burgaleta, *José de Acosta*, cit., p. 46].

gregazione provinciale tenutasi in due sessioni, a Lima e Cuzco nel 1576, e a perorare la necessità di aprire una scuola interamente dedicata all'educazione dei figli dei *kurakas*, la classe dirigente dei nativi. E fu ancora Acosta a giocare un ruolo di primo piano nel terzo Concilio provinciale di Lima, la città *de los Reyes*, guidandolo verso l'edizione del primo catechismo trilingue nella storia del cristianesimo peruviano: in lingua spagnola, quechua e aymarà.

Le lettere di Acosta al generale, sullo stato della provincia peruviana, fanno luce sulle pratiche educative che il provinciale aveva approvato nell'attività di evangelizzazione. Egli si oppose all'uso della forza o della coercizione (che pare contrassegnasse, invece, lo stile domenicano prevalente nelle *doctrinas* peruviane). Curiosamente, in contrasto con la strenua difesa dei nativi da parte di illustri domenicani dagli abusi dei *conquistadores*, il cedimento verso l'uso della punizione o del lavoro forzato pare fosse diventata una caratteristica abituale nell'ordine di San Domenico. Al punto che gli stessi gesuiti, inaspettatamente, si trovarono nella condizione di non accentuare né vantare pubblicamente la loro diversità, per non incorrere in prevedibili ma pericolose polemiche con il resto della Chiesa in Perù e con la corona di Spagna, che i domenicani da sempre aveva a cuore.

Una visita compiuta da Acosta nel 1578 descrive bene la situazione di quella istituzione educativa globale che era divenuta la *doctrina del Juli* negli anni di gestione gesuita. In una lettera al generale Mercuriano – la carta annua relativa al 1578 –, Acosta dà conto del fatto che tutti i padri presenti (otto sacerdoti e tre coadiutori) conoscono la lingua; che alcuni di loro sono in grado di usare sia la lingua quechua che quella aymarà; che la loro prima occupazione giornaliera è quella di esercitarsi linguisticamente (composizioni, dettature, traduzioni). Il che fa pensare, forse, alla presenza di una vera e propria scuola di grammatica indica, che, dice Acosta, consente ai gesuiti di apprendere i rudimenti necessari a praticare la confessione e gli esercizi spirituali entro quattro o cinque mesi.

La descrizione della moralità e dei costumi tenuti al Juli, invece, inclina alla celebrazione agiografica. Non manca l'elenco dei successi e dei casi esemplari, ma sono taciuti (o sfumati), da parte del provinciale, i problemi incontrati nella conversione delle anime. Ed è anche presente, in Acosta, un mutamento di giudizio. Infatti, in una precedente carta annua, la prima da quando la Compagnia aveva assunto la gestione della *doctrina*, egli si era prodigato nel presentare al Generale una situazione idilliaca, descrivendo gli Indios del Cuzco e del Juli come straordinariamente propensi alla conversione e *naturaliter* disposti all'acquisizione dei costumi civilizzati cristiani. È dunque una variazione di giudizio, questa, che va evidenziata, perché getta un po' di luce sulla questione della presunta convinzione di Acosta circa la naturale tendenza degli Indios verso costumi riprovevoli, come più tardi sottolineato nel *De procuranda indorum salute*. Mentre Acosta è provinciale, e in scritti come le lettere annuali, dove la censura è meno viva che nelle opere essoteriche, la fiducia di Acosta nella possibilità di correggere gli Indios sembra incrinarsi

soltanto di fronte alla *embriaguez y borracheras*¹⁰ a cui gli Indios sembrano dediti. Ma si tratta di pratiche introdotte dagli occidentali e che non concernono l'indole naturale di quei popoli indigeni. Il concubinato, nel 1578, pare essere sotto controllo: più di duecento matrimoni vengono celebrati durante l'anno, e anche i battesimi e gli altri sacramenti sembrano essere regolarmente praticati. Sia al Cuzco che al Juli vengono istituite due importantissime confraternite mariane, e vi partecipano, di fatto, gli strati più alti della vecchia società incaica. Saranno queste le confraternite più legate all'opera di Acosta e Blas Valera.

Dal punto di vista educativo, Acosta ci fornisce ancora una testimonianza della felicità dell'ingegno dei nativi:

La escuela de los niños es la cosa que más fruto promete en Juli. Hanse puesto engaño muy en orden; son trescientos muchachos los de la escuela, tiene cuidado dellos un Hermano, gran lengua y muy siervo de Dios. La habilidad destes muchachos es admirable, toman con gran facilidad todo lo que se les enseña. Han representado este año dos o tre coloquios o comedias en su lengua, de cosas muy útiles a la edificación de los indios; yo me hallé a una que me causó gran consolación, con entender harto poco de su lengua.¹¹

L'uso del teatro educativo da parte dei gesuiti, nelle missioni americane, è tanto precoce quanto acclarato. Si può infatti affermare che, per molti aspetti, esso anticipa la stessa pratica nei collegi d'Europa, e si dimostra uno strumento di evangelizzazione (come il canto e la danza) tra i più coltivati dai gesuiti in America del Sud. In terra brasiliana, ad esempio, già da qualche anno José de Anchieta (1534-1597) si stava muovendo sulla stessa strada intrapresa da Acosta con gli Indios del Perù. Scrisse la prima grammatica brasiliana. Organizzò la lingua tupi secondo schemi categoriali derivati dal Latino. Perciò, avendo di fatto costruito una sorta di *lingua geral*, poté scrivere un catechismo e diversi drammi e commedie in lingua tupi (in alcuni casi le opere erano trilingue). Anchieta aveva infatti constatato che, per stabilire un contatto culturale idoneo, il canale preferito dai nativi era quello della rappresentazione, della danza e del canto nella loro lingua. Utilizzò dunque questo strumento per indirizzare le sue opere verso la dissuasione dall'immoralità dei costumi, deprecando l'ubriachezza, la poligamia e (perfino) il cannibalismo.¹²

Dunque: grammatica, teatro, canto, musica, danza rappresentavano, anche secondo Acosta, i pilastri della conversione degli Indios. Era perciò convinto che il primo passo da compiere, presso queste popolazioni, fosse l'estirpazione dei cattivi costumi, attraverso l'esercizio dei loro aspetti culturali migliori.

¹⁰ ARSI, *Peru*, 12 ff., 33-42v.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Anche nel caso di Anchieta, il peggior vizio pare essere considerato proprio quello del bere eccessivo: all'origine, secondo lui, degli altri peccati. Cfr. Anne B. Mc Guinness, *Transforming Indigenous Vice to Virtue on the Stages of Colonial Brazil: an analysis of Jesuit Theater and the Plays of José de Anchieta*, in «Lusitania Sacra», 23 (2011), pp. 41-57.

Catechismi, inculturazione, lingua

Naturalmente, la possibilità di salvezza, per queste popolazioni, passava attraverso l'affermazione della loro educabilità. Una volta acquisita questa disposizione naturale, rimaneva il problema della traduzione del Cristianesimo nella lingua e nella cultura locale. Perciò si poneva il problema del catechismo.

Il III Concilio provinciale di Lima (1583), in continuità con le disposizioni del Concilio di Trento, stabilì la redazione di un catechismo trilingue. Allo spagnolo vennero dunque affiancate le traduzioni in lingua di Cuzco (la quechua) e in lingua aymarà. La vera difficoltà dell'operazione risiedeva nello scarso numero di gesuiti in grado di far fronte ad una traduzione appropriata. E ciò, nonostante lo sforzo di José de Acosta di favorire, nel periodo del suo provincialato, il moltiplicarsi di padri in grado di parlare in modo soddisfacente la lingua dei nativi.

È qui, allora, che entra in gioco la vicenda personale del padre *mestizo* Blas Valera, figura leggendaria, e per molti aspetti ancora controversa, della storia gesuita peruviana¹³. Figlio di un *encomendero* e (forse) di una appartenente all'entourage dell'imperatore Atahualpa, Blas Valera fu uno dei primi meticci ad essere ammesso nella Compagnia di Gesù. E fu anche uno dei suoi più eminenti studiosi di grammatica. Blas studiò a Trujillo e, ricevuta l'ordinazione, cosa non comune in quei tempi e in quei luoghi, fu destinato a varie missioni.

Fu presente sia alla *doctrina* del Juli sia al collegio di Cuzco. Lì ebbe modo di approfondire la conoscenza della storia degli Incas attraverso le dirette testimonianze di quella parte di aristocrazia incaica già ridotta in quella città. Gli studi lo portarono poi a padroneggiare la lingua quechua e le diverse modalità di trasmissione della scrittura nella cultura andina, compresa la tecnica sacerdotale-misterica-aristocratica dei *quipu*. Ma le vie della ricerca finiscono talvolta con un innamoramento radicale del proprio oggetto di studio. Ed è quanto capitò a Valera. Così, egli si ritrovò, forse per imprudenza o forse per convinzione, a causa del sincretismo in cui era finita la sua personale "inculturazione" del cristianesimo, in rotta di collisione con la Spagna e con le gerarchie della Compagnia di Gesù. E finì, come altri, per essere accusato di un delitto (per i superiori) *innominabile*¹⁴. La Compagnia, allora, prima che se ne occupasse l'Inquisizione, provvide alla sua carcerazione.

I carteggi tra il generale Acquaviva e il provinciale sembrerebbero far trapelare l'idea che la causa di un provvedimento così duro fosse un reato di natura sessuale, ma gli studi più recenti giudicano tale accusa poco convincente. Infatti, chi si macchiava di quei reati, era trattato di solito con meno durezza e,

¹³ Una puntuale ricostruzione delle vicende di Blas Valera è quella di S. Hyland, *The Jesuit and the Incas. The Extraordinary Life of Padre Blas Valera, S.J.*, Chicago, University of Michigan Press, 2003.

¹⁴ L. Laurencich Minelli, *La 'culpa' del cronista peruviano P. Blas Valera*, in «Anales del Museo de América», 7 (1999), pp. 95-109.

soprattutto, era oggetto delle attenzioni dell'Inquisizione. Nel caso di Valera, invece, il generale Acquaviva aveva troppo calcato la mano, ordinando che gli si offrisse un'alternativa: o il carcere duro, senza più diritto di esercitare funzioni sacerdotali e di insegnamento, o l'allontanamento dall'Ordine. Blas Valera scelse la prima strada, e continuò a professare la sua innocenza rispetto ad accuse che, ad oggi, non sono state ancora chiarite. Con ogni probabilità, perciò, lo scandalo di Acquaviva e la necessità di sottrarre padre Blas ai riflettori della provincia peruviana derivarono proprio dalle sue idee di natura interreligiosa, che avevano trovato nell'insegnamento della grammatica (sia latina sia quechua) la vetrina più importante.

Blas visse così in carcere per diversi anni. La sua salute ne fu seriamente pregiudicata. Liberato a seguito delle insistenze di José Acosta, sarebbe rimasto in seno alla Compagnia, ma nel riserbo di una vita minore. Prima fu portato a Lima, poi imbarcato per la Spagna e (forse) allontanato per sempre dalla sua terra natale. A Cadice, dove avrebbe vissuto senza godere del nulla osta per l'insegnamento da parte del generale, mentre sembra che i superiori locali segretamente glielo consentissero, avrebbe infine incontrato la morte, per mano di un pirata inglese durante una delle numerose scorribande in quei tempi non rare.

Blas Valera produsse opere numerose e di varia natura, anche durante il periodo di cattività a Lima. Ma poco è rimasto. Gran parte degli studiosi gli attribuisce il già menzionato *De las constumbres antiguas del Pirú*, che consente di ricostruire la sua posizione in merito al rapporto religione, morale, società incaica e cristianesimo¹⁵. Molti riferimenti alle sue opinioni, in particolare per quanto concerne la storiografia contemporanea sugli Indios, sono deducibili dai citati *Comentarios Reales de los Incas* (Lisbona, 1609) di Garcilaso de La Vega. E da essi emerge una netta avversione nei confronti dello storico Polo de Ondegardo, sui lavori del quale José de Acosta aveva però fondato, talvolta con plagi vistosi, i suoi trattati principali.

Dalle testimonianze contemporanee si può dedurre che, oltre ad aver svolto un ruolo attivo durante il concilio limense, egli fu anche incaricato di occuparsi della traduzione in lingua quechua del catechismo. E questo "mero" lavoro di traduzione risulta davvero prezioso per la ricostruzione del suo pensiero in materia di grammatica, lingua e sovrapposibilità della dottrina cristiana con i tradizionali culti incaici.

Il Concilio di Lima aveva preso atto della difficoltà della trasmissione dei concetti basilari della fede cristiana a popoli lontanissimi dalla storia europea. Considerava però anche il fatto che, all'interno di tali popoli, gli ingegni fossero diversi e che ad ognuno di essi dovesse essere diretto un diverso catechismo. Perciò il Catechismo limense non costituisce un'opera unica, ma una serie di documenti che la storia ha poi tramandato sotto la firma di José de

¹⁵ Per ricostruire la disputa sull'attribuzione, si veda l'introduzione di Chiara Albertin a *De las constumbres*, cit, in part. il cap. II.

Acosta. Che li ha raccolti sotto il comune titolo *Doctrina Christiana y Catecismo para intruccion de los Indios, y de la mas personas que han da ser enseñadas en nuestra sancta fé*. Oltre alla *Provision real* e alle lettere di mandato del Concilio stesso, vi si trovano la *Dottrina*, un catechismo breve e un catechismo maggiore, una *Platica* breve.

I catechismi sono redatti in forma dialogica molto semplificata. La dottrina è una raccolta di preghiere e precetti. La *Platica* è in forma di discorso rivolto ad un individuo. Se il concilio di Trento aveva mostrato l'esigenza di un progetto di evangelizzazione di massa, anche nelle terre e nei contadi d'Europa, quello di Lima riteneva, a maggior ragione, che questo progetto fosse necessario e urgente per gli uomini "nuovi" del Perù: «(...) especialmente corre esta obligaciò en estas partes, donde ha sido Dios nuestro Señor servido de plantar en su Yglesia estas nueva plantas de los Indios. Los quales, assi por ser del todo nuevos en nuestra fé, como por tener el entendimiento mas corto y menos exercitado en cosas spirituales, tienen summa necessidad de ser quanto sea possible ayudados con el buen modo y traça de los que los enseñan»¹⁶.

È noto che fu Acosta a redigere personalmente il catechismo in lingua spagnola ad uso di questi popoli peruviani. Che presentavano per lui differenze fondamentali. Nondimeno, egli riteneva che potessero essere comunque salvati alla vita cristiana, attraverso una comunicazione efficace e adattata del cristianesimo. Ma su questo punto fondamentale, le considerazioni di Blas Valera e Acosta si sarebbero ritrovate su fronti opposti. E il terreno di scontro (o incontro) sarebbe stato quello della lingua.

Dato infatti il catechismo in lingua spagnola, si poneva il problema della traduzione. E, all'interno della traduzione, si presentavano questioni filologiche dietro cui si intravedeva l'enorme problema dell'ortodossia. La scelta delle due lingue, l'incaica di Cuzco e la aymarà, nel panorama complesso delle lingue parlate in Perù, fu frutto di una considerazione di natura sociale. Si trattava infatti delle lingue più raffinate della provincia peruviana, secondo i padri gesuiti, escludendo di fatto le lingue originarie dei nativi prima dell'avvento dell'impero Incas. Che aveva imposto una lingua unica: la quechua, la lingua dell'aristocrazia imperiale¹⁷.

Con l'avanzata dei *conquistadores* si dissolvevano insieme, però, tanto l'impero di Atahualpa e che l'unità della lingua. Così il Perù precipitò nuovamente nella babele dei linguaggi precedenti. Ma anche la lingua aymarà era una lingua nobile parlata nel nord del Perù e sensibile alle influenze del

¹⁶ *Doctrina christiana...* «Epistola del Concilio», s.n.

¹⁷ Nella relazione anonima *De las constumbres antiguas de los naturales del Pirú*, l'autore ricorda proprio questa legge incaica: «Primera Ley. Que todos los subiectos al imperio de los ingas hablen una misma lengua general, y ésta sea la quichua del Cuzco, y la depriendan por lo menos los señores y sus hijos y parientes, y los que an de govarnar o administrar justicia, o ser prefectos de officios y obras, y los mercaderes y contratantes» [Chiara Albertin (ed.), *De las constumbres...*, cit., p. 59].

centro-america azteco. Blas Valera era convinto che la lingua di Cuzco offrisse già, di per sé, una complessità e una raffinatezza tale da permettere una traduzione adeguata dei concetti centrali del Cristianesimo. E riteneva che, per ripristinare condizioni favorevoli all'evangelizzazione in tutta l'America del Sud, occorresse prima diffondere nuovamente la lingua quechua presso tutti quei popoli già dominati dagli Incas. Perciò vedeva nella nobiltà di quella lingua uno strumento pedagogico radicale per agire positivamente sui costumi di quei popoli.

L'interesse linguistico aveva portato Blas Valera a ricostruire, durante il lungo soggiorno a Cuzco, la storia e gli usi incaici, in modo da essere in grado, nelle polemiche più roventi del tempo sugli indigeni (cannibalismo, idolatria ecc.), di sostenere posizioni inaudite e negando la presenza di abitudini di questo genere nella società incaica del recente impero. Il punto, come sempre, verteva sulla visione dell'indio quale bestia o uomo, quale barbaro o uomo intero.

Mentre Blas Valera non aveva dubbi sulla straordinarietà della cultura e dell'organizzazione religioso-sociale degli Incas, José de Acosta sembrava coltivare idee tra loro incoerenti, anche se – dalle versioni ultime dei suoi lavori maggiori, dopo ripetute espurgazioni da parte di mani estranee – si deve presumere che la lingua quechua, per quanto articolata, non avesse a suo parere né parole né concetti sovrapponibili ai simboli fondamentali del cristianesimo. Così, Blas esprimeva la convinzione che per tradurre la parola “Dio” si potesse utilizzare, come avrebbe fatto Matteo Ricci nel suo catechismo cinese, il termine incaico “Illa Tecce”¹⁸, a causa delle sue connessioni con le caratteristiche di una divinità infinita¹⁹. Mentre José de Acosta, al contrario, impose l'introduzione, nella lingua quechua, di neologismi tratti dallo spagnolo. E dunque, nel catechismo limense Dio rimase “Dios”. E così fu per Spirito

¹⁸ In *De las constumbres...*, leggiamo: «Cerca la religión. Creyeron y dixeron que el mundo, cielo y tierra, y sol y luna fueron criados por otro mayor que ellos: a éste llamaron Illa Tecce, que quiere dezir luz eterna. Los modernos añidieron otro sobrenombre, ques Viracocha, que significa Dios immenso del Pirua» [Chiara Albertin (ed.), *De las constumbres antiguas de los naturales del Pirú*, cit., p. 1]. Nella sua puntuale indagine sull'attribuzione del manoscritto anonimo ad un autore, Albertin ritiene che l'aggiunta da parte dell'autore, nel manoscritto anonimo, del termine “Viracocha” sia indizio a sfavore della sua identificazione con Blas Valera, il quale dalle testimonianze di Garcilaso de la Vega sembra riconoscesse solo l'uso di Illa Tecce presso gli Incas. La prova – a nostro parere – non è robusta: troppo debole l'assunto avanzato da Albertin che una persona non possa pensare due cose diverse nel giro di pochi anni. D'altronde, il manoscritto è chiaro nel dire che “Viracocha” è un uso “moderno” e aggiuntivo. La cultura filologica di Valera, rispettosa degli usi più ctoni degli Incas del Cuzco, può aver spinto l'autore, invece, ad una maggiore precisione [cfr. *Ibid.*, p. LVI-LX].

¹⁹ Valera avanzava una etimologia di “Illa Tecce” (in spagnolo *luz eterna*) la cui radice era la medesima in diverse lingue. In *De las constumbres* Valera ha cura di annotare: «Illa es lo mismo que El, hebreo; Ela, syro; Theos, griego; Deus, latino. Tecce es lo mismo que principio rerum sine principio» [*Ibid.*, p. 1].

Santo e per tutti i nomi propri, compreso “Cristo”. Ma in calce a entrambe le traduzioni, il catechismo limense inseriva specifiche *annotaciones* e *scolios* di carattere morfologico, grammaticale e fonologico rispetto alla lingua di riferimento. Ed emerge, in tali commenti, una linea più sfumata rispetto alle convinzioni di Blas Valera. Ad esempio, sulla lingua quechua è interessante notare come l'*équipe* dei traduttori si fosse posta un problema filologico: considerare le possibilità di adottare uno stile “colto” e raffinato o conferire alla traduzione un taglio più ordinario, dando voce alle parole della vita quotidiana a Cuzco?

La società di Cuzco, come detto, costituiva la stratificazione nobile dell'impero incaico, e ciò introduce un primo dubbio circa la realtà “ordinaria” del linguaggio di traduzione. La sola posizione di questo problema indica chiaramente che i conoscitori della lingua quechua la ritenevano assai strutturata e complessa, riconoscendole dignità di linguaggio alto e acculturato.

De dos extremos se ha procurado huyr en la traduccion de esta Doctrina christiana, y Catecismo, en la lingua Quichua. Que son, el modo toscano, y corrupto de hablar, que ay en algunas provincias: y la demasiada curiosidad, conque algunos del Cuzco, y su comarca usan de vocablos, y modo de dezir tan exquisitos, y oscuros, que salen de los limites del lenguaje, que propriamente se llama Quichua. [...] Y por huyr de estos dos extremos se tomo el medio, que es lenguaje comun, facil; y proprio, observando en la taduccion, la regla de interpretar sentido por sentido, mas que palabra por palabra²⁰.

Blas Valera, il più radicale nella difesa della dignità della lingua quechua, era stato influenzato, presumibilmente, dalle teorie grammaticali di Domingo de Santo Tomás, un frate domenicano la cui *Arte de la lengua quichua* era stata pubblicata nel 1560. Santo Tomás aveva fondato, per primo, la dimostrazione della natura civilizzata degli Incas sulla razionalità della lingua quechua. Nel prologo della sua opera era anche arrivato a sostenere che la lingua quechua potesse essere organizzata con le stesse regole del Latino: non mancandole, come molti allora presupponevano, modi, declinazioni, casi e coniugazioni. Valera radicalizzò le considerazioni di Santo Tomás e sostenne che la lingua quechua fosse superiore non solo alle altre lingue amerinde, ma anche alle lingue vernacolari europee, e che si collocasse direttamente, per dignità, a fianco del Latino.

Come noto, anche nella storia di un filone cabbalistico-cristiano coevo, cui aveva attinto un altro gesuita italiano, Antonio Possevino nella sua *Coltura degl'ingegni*, la superiorità della lingua classica derivava da tre fattori principali. Queste le tesi: 1) la lingua non è frutto di un *benepiacito* umano (non è dunque frutto di convenzione); 2) la lingua è adeguata alla cosa per via della sua razionalità; 3) tutte le lingue del mondo derivano dalla *ur*-lingua, ovvero dalla lingua ebraica della *Torah*, la lingua di Dio, e ne mantengono traccia.

²⁰ *Ibid.*, p. 83. «Pues siendo de suyo difficiles de entender las sentencias dela Doctrina Christiana, no es bien obscurecerla con lenguaje exquisito, y de pocos usado» [*Ibidem*].

Secondo questa scuola, non ignota a Valera, è superiore alle altre lingue quella la cui razionalità è manifesta, perché ne dimostra la maggiore prossimità e adeguatezza alla cosa che vuol rappresentare. E il corollario è semplice. Dal punto di vista dell'apprendimento delle lingue, le lingue superiori sono anche quelle più facili da apprendere, perché esigono il mero esercizio della propria capacità speculativa. La difficoltà di apprendimento, semmai, è data dalla scarsa adeguatezza della parola alla cosa e, pertanto, dall'esigenza di ricorrere, per chi apprende, alla facoltà della memoria.

La facilidad der aprenderse en breve tiempo y con poco trabajo la lengua general del Perú la testifican muchos que la han procurado saber, y yo conocí muchos sacerdotes que, con mediana diligencia, se hizieron diestros en ella ... [Un] sacerdote, con el desseo que tenía de aprovechar las ánimas de los indios, prometió de aprenderla con todo cuidado y diligencia, y habiendo recebido del religioso algunas reglas y avisos para estudiarla, trabajó de manera que, passados seis meses, pudo oír las consifiones de los indios y predicarles con suma alegría suy y gran provecho de los indios.²¹

L'ingegno degli Incas

Dunque, un'opera di rieducazione degli Indios alla lingua quechua avrebbe contribuito – queste le parole che Garcilaso de La Vega attribuisce a padre Blas –, a mutarli «de barbaros en hombres políticos y más urbanos»²². Chiaramente, l'obiettivo pedagogico di Blas Valera era relativo agli Indios che popolavano il Perù al di fuori di Cuzco, dal momento che, come aveva potuto constatare di persona, gli abitanti di quella città erano già tanto civilizzati da possedere nella loro cultura frammenti di verità cristiana che ne indicavano la naturale superiorità. Perciò alcuni hanno derivato da questi segni, e dai “documenti napoletani” ancora in discussione, la possibile compromissione di Blas Valera con un presunto progetto di edificazione di un nuovo Regno incaico-cristiano a Paititi.

La cosa non sorprenderebbe. È curioso, però, che la stessa affermazione della necessità di convertire i nativi in uomini civilizzati e urbani compaia anche nel *De procuranda indorum salute* di José de Acosta, dove quest'obiettivo è esteso a tutta la popolazione indiana, compresa quella di Cuzco. Acosta, infatti, con tutte le cautele connesse ad un'opera abbondantemente espurgata, sostiene sì l'educabilità dei nativi, ma con analisi e mezzi del tutto differenti.

Mentre il ragionamento di Valera si fonda su una pedagogia della scoperta, del disvelamento della verità e dei doni naturali degli Incas del Cuzco, quello di Acosta afferma la necessità di una trasmissione del sapere cristiano in ingegni che sono, quantomeno, naturalmente predisposti a riceverlo. Infatti, una volta

²¹ Garcilaso de la Vega, *El Inca, Comentarios Reales de los Incas* (1609), a cura di Á. Rosenblatt, II voll., Buenos Aires, Emecé editores, 1944, pp. 93-94. Una recente edizione italiana a cura di F. Saba Sardi è edita da Bompiani, 2011.

²² *Ibid.*, p. 95.

portata a termine la stampa del Catechismo, si trattava per Acosta di entrare nel dibattito mai sopito dell'antropologia degli Indios²³. E se De las Casas aveva già pubblicato il libello sulle aggressioni ai danni dei nativi, la sua opera monumentale sulle Indie avrebbe visto la luce molto più tardi, nella seconda metà dell'Ottocento. Acosta lavorò così al secondo volume della "trilogia americana", pubblicando per la prima volta (1571) il *De procuranda Indiorum salute*.

Il libro, *politissimus*, in un latino giudicato dai contemporanei come felicemente umanistico, risentiva dell'ascendenza della scuola di Salamanca²⁴. Tralasciava l'impostazione scolastica del ragionamento per *questiones* e si presentava in una forma che echeggiava i coevi *essais* di Montaigne. Un florilegio di citazioni dai padri della chiesa e il parallelo tra la situazione dei nativi con quella dei barbari dell'età della chiesa primitiva consentono di ricondurre l'argomentazione di Acosta ai *topoi* già usati da De las Casas e, in traslato, dalla cultura teologica di scuola salmantina. Sostiene infatti Acosta che, come non fu disperata la battaglia per salvare le anime dei gentili all'alba del cristianesimo, così non è lecito dubitare che gli Indios possano raggiungere lo stato di salvezza.

Certo, di *barbari* sempre si tratta. Ma su questa denominazione, l'eurocentrismo (di *conquistadores* e *encomenderos*) non ha ancora dissolto dubbi e perplessità. Tuttavia, non è parso né facile né agevole, per chi ha osservato più da vicino la discussione coeva a padre José su questo tema, giudicare la posizione di Acosta in termini di "progressività" o "conservatorismo", "apertura" o "imperialismo": categorie, queste, che non venivano usate nello stesso significato degli storiografi moderni.

Il fatto che nel *De procuranda Indorum salute* l'autore accosti gli Indios ai *barbari* non è indice sufficiente. Certo, Blas de Valera gli contestò alcune posizioni rispetto alla condizione dei nativi (critiche peraltro indirette, rivolte cioè a Polo de Ondegardo), tra le quali proprio quella dell'uso del concetto di barbari. Ma il contrasto tra il provinciale della Compagnia e il gesuita *mestizo* non è del tutto acclarato. I due, infatti, non solo avevano collaborato alla redazione del catechismo trilingue di Lima, ma José de Acosta si sarebbe generosamente prodigato per porre fine alla (successiva) carcerazione di Blas. Inoltre, per rimanere sul tema sollevato dal *De procuranda Indiorum salute*, occorre prestare attenzione a due aspetti. Anzitutto, il concetto di *barbaro* è impiegato da Acosta in termini storici, e proprio per questo non si dà una particolare implicazione di inferiorità morale rispetto al punto di vista dell'osservatore. In

²³ Tra il *De procuranda Indiorum salute* e la celebre *Historia natural y moral de las Indias* corrono anni, e alcune differenze. Le critiche presenti nel *De procuranda* sulla natura degli Indios tendono a mutarsi in positivo giudizio delle culture Incas ed Azteche. Ma dal punto di vista del rapporto tra Acosta e Blas Valera, e dell'*engagement* di Acosta nelle questioni scottanti della provincia peruviana, l'*Historia* presenta di fatto un gradiente di interesse inferiore, data la natura sistematizzante dell'opera, e, in qualche modo, l'inevitabile distacco con cui l'autore poteva guardare alle battaglie interne della lontana provincia.

²⁴ Cfr. C.M. Burgaleta, *José de Acosta*, cit., pp. 103-105.

secondo luogo, Acosta distingue nettamente l'insieme dei barbari in popolazioni che, a suo dire, mostrano differenze notevoli. Perciò è necessario tener conto di ciò ai fini della possibilità della salvezza.

E così, egli avanza una tassonomia di questi popoli e individua tre classi di ingegni con cui è possibile risalire al grado di complessità sociale e culturale di ciascuno. Gli Incas e i popoli peruviani vengono collocati nella seconda classe: meno complessa, per cultura e strutture sociali, rispetto a Cinesi e Giapponesi, ma più raffinata di una serie di popoli che potremmo definire "delle isole" (caraibici o dell'estremo oriente), la cui organizzazione sociale sfuggiva all'osservatore occidentale. Anche in questo caso, la storiografia è rimasta incerta sul gradiente di conservatorismo implicito offerto da Acosta in quella suddivisione. E tuttavia, anche in questo caso, il mero riconoscimento della raffinatezza di popoli come cinesi, giapponesi, messicani e incas, era un dato tutt'altro che acquisito allora. Basti pensare che, ancora Provinciale del Perù, Acosta dovette intervenire sulla questione della legittimità della guerra alla Cina. Giustificata dagli spagnoli con un fine cristiano, assumeva in Acosta una posizione più sfumata rispetto ai seguaci di De las Casas. Ma era chiara, in lui, la negazione di una inferiorità sociale di quel popolo²⁵.

Le citazioni da Polo de Ondegardo (*verbatim*) presenti nel *De procuranda* non erano certo fatte per piacere a Blas Valera. Ma la situazione politica peruviana, sotto il viceré Francisco de Toledo, richiedeva precauzioni che Acosta non poteva evitare. Evidenziare i vizi, le corruzioni, la persistenza di culti idolatrici presso gli Incas, e lamentare la particolare difficoltà dell'impresa, significava evitare, per quanto concerne l'uso della forza nella conquista delle Ande, il conflitto aperto con gli scopi del *virreinato*. D'altro canto, il fatto che Acosta insistesse tanto sulla capacità degli ingegni nativi nell'accogliere e far propria la religione cristiana è indizio sufficiente per comprendere la "via gradualista" di Acosta nell'evangelizzazione di quei popoli: una via maggioritaria, tra i membri della Compagnia di Gesù, anche nel difficile periodo toledano.

²⁵ Dice Acosta, al termine della sua lettera (Mejico, 23 marzo 1587): «Para concluir toda esta disputa, a tres posiciones reduciré lo que siento de la guerra de la China. La primera es que, al presente, como están las cosas, no es justo ni lícito romper guerra contra la China. La segunda, que es lícito y muy meritorio poner bastante defensa en lo que el rey tiene cercano a la China, con tal fuerza por mar y por tierra, que ponga temor y freno a la China. La tercera, que cuando la predicación no sucediere por los medios que se llevan de paz ni por otros que con entera razón se perdiese la esperanza, sería lícito denunciando primero que admitan de paz predicadores del evangelio, y no lo quiriendo hacer, movelles guerra con tal moderación, que sólo sirviese de compeler a los Chinas a dar lugar a la predicación y a la conversión de los que quisiesen oír y recibir la ley de Jesucristo, y cuando se pusiesen a total resistencia y con el castigo moderado no se rindiesen, sería lícito proseguir la guerra de todo poder hasta debelar y conquistar la China. En cada una de estas proposiciones hay mucho que declarar porque son cosas morales que penden de mil circunstancias; y por agora hasta así en general haber dicho lo que siento, y respondiendo a los fundamentos contrarios, sub correctione sanctae matris Ecclesiae romanae et cuiusvis melius sentientis» [Matteo Ricci, *Opere Storiche del P. Matteo Ricci*, a cura di Pietro Tacchi Venturi, Macerata, 1913, II vol., pp. 450-455].

Nel *De procuranda* Acosta sostiene che i culti idolatrici presso gli Incas siano mere imitazioni demoniche della *vera fede*. E fa riferimento ai tre tipi di cultura indicati dai padri della Chiesa dei primi secoli: in base al grado di prossimità al vero culto cristiano, e dichiarando che, dal punto di vista dell'idolatria, gli Indios sono collocabili alla maniera degli Egizi, i più lontani dalla verità cristiana. Ciò nonostante, e questo va ancora sottolineato, anche il culto incaico, il più lontano dal cristianesimo, trattiene alcune scintille della verità cristiana. Anche *per spaeculum*, i riti incaici hanno un legame con essa. In questa apertura del sottile ragionamento di Acosta, possiamo di nuovo trovare le ragioni della simpatia tra lui e Blas Valera, la cui posizione era decisamente più arditata. Certo, Illa Tecce aveva dato la sua divina potenza ad una pluralità di dei affinché ciascuno di essi operasse secondo un proprio specifico officio (Valera ne evidenzierà il parallelismo con gli dei romani Juppiter, Marte e così via...). Tuttavia questa divinità, diversamente dal politeismo "idolatratico" greco-romano, era *creatrice* di tutte le cose, ivi compresi i dodici dei e, con speculazione curiosamente parallela con la scolastica tomista, «essa avía ciertas ideas de todas las cosas presentes y venideras, y que para el buen gobierno del mundo repartió cada uno»²⁶.

Un ragionamento simile può essere fatto per il ruolo dei sacerdoti, la presenza degli eremiti, le *Aclla* (vergini vestali). Elementi che, per Acosta, erano riflessi obliqui della vera religione, mentre per Blas Valera costituivano un vero e proprio *trait d'union* con il culto cristiano²⁷.

Un gioco parallelo tra il gradualismo prudente di Acosta e l'apertura di Valera è dunque rinvenibile nei testi dei due autori. Un parallelo che, anziché rivelare l'opposizione teorica tra i due, presenta piuttosto una differenza di grado che sembra giustificata solo da cause esogene e non da convinzioni di carattere antropologico e culturale. E la cosa è del tutto evidente tanto nella trattazione degli ingegni degli Indios quanto nel problema del loro "accudimento" educativo.

Un intero capitolo del *De las constumbres* è dedicato agli ingegni e alle inclinazioni naturali dei peruviani. L'autore vi sottolinea la diversità delle inclinazioni tra ceppi o gruppi, così da descriverne alcuni – probabilmente gli Incas del Cuzco – come umili, pacifici, compassionevoli: ovvero, *naturalmente* disposti alle virtù neotestamentarie. Altri, invece, rispondono all'immagine che lo stesso Polo de Ondegardo ne ha dato nella sua opera. Il primo tipo di Indio «es dócil, ingenioso, y de grande memoria, particularmente en la edad juvenil y viril; desseoso de saber; prompto e inclinado al trabajo corporal; aborrece la vengança, ama la templança en todo; ageno de toda codicia y acaricia, porque se contenta con sólo tener que vestir y comer, y esso moderadamente;

²⁶ Chiara Albertin (ed.), *De las constumbres...*, cit., p. 3.

²⁷ Ad esempio, Valera identifica apertamente i compiti e il ruolo delle vestali con quello delle suore cristiane.

muy amador del bien común de la républica, tratar verdad en todos sus tratos y contratos»²⁸. Dato l'ingegno così felice, per Valera è opportuno che venga affidato agli Incas del Cuzco il compito di governare sulle altre popolazioni, così da sollevarle dalle rozze inclinazioni naturali. Aver chiara questa distinzione, e soprattutto la nobiltà naturale dello spirito incaico, ha consentito alla Compagnia di Gesù il successo nella intricata questione dell'evangelizzazione, proprio là dove gli altri ordini avevano fallito.

Valera ricorda infatti che tre sono i modi con cui si è tentato finora di attrarre gli Indios al cristianesimo. Scartato il primo, ossia la conversione forzata e le violenze perpetrate dai *conquistadores*, che non hanno dato frutti reali dal punto di vista religioso, Valera esamina il secondo: il tentativo di convertire gli Indios senza la minaccia fisica, ma con le debolezze strutturali dell'"eurocentrismo" (uso della lingua latina, costumi europei ecc.).

Qui l'autore elenca i meriti di autori (di altri ordini) che si sono posti il problema di un maggiore e migliore adattamento alla cultura nativa, e che hanno preparato il campo per l'avvento del terzo modo: quello della Compagnia di Gesù, tutto basato sulla capacità di entrare nel profondo dello spirito incaico apprendendone lingua, usi e soprattutto storia. Con questa conoscenza acquisita, rivolgersi alla popolazione socialmente più elevata del Perù, quella del Cuzco, è stato più facile e più efficace. Si sono accettati i *mestizos* nell'Ordine. Si è prestata attenzione alla lingua (traduzione, apertura di scuole di grammatiche quechua...). Si sono costituite le Congregazioni mariane dei nativi, ove la società curtense del defunto Atahualpa ha potuto ricostruire e rivivere il codice esoterico imperiale. Dunque, partire dalle classi dirigenti, anche per Blas Valera e per i gesuiti *mestizos* del Cuzco, significava riuscire nella difficile impresa della evangelizzazione.

Dall'altro canto, José de Acosta manifestava posizioni apparentemente contraddittorie proprio rispetto all'ingegno dei nativi. Una lettura più attenta del *De procuranda indorum salute* aiuta però a ricostruire il suo pensiero e fa emergere una posizione molto più vicina a quella di Blas Valera, e al di là delle diffidenze della storiografia corrente.

L'ingegno *mas corto* degli Indios, da Acosta evidenziato nel *De procuranda*, non implica la loro ineducabilità. «Vides hominem exigui sensus, ingenio tardo, iudicij inopem, ne contemnas, ne regno coelorum ineptum putes», recita Acosta col salmo 67: «Rursus aio, ne desperes irrationalis est, iumentum denique Aethiops aut Indus»²⁹. La difficoltà dell'impresa legata all'ostinazione degli Indios viene da Acosta attribuita, con giro retorico, al lettore: «At moribus, inquis, Indus est inverecundis, ventri, & veneri, sine reluctance obsequens superstitionis mire observator, & tenax». Ma Acosta replica facendo riferimento proprio ad una prassi educativa: «Et isti etiam salus est, si regatur.

²⁸ *Ibid.*, p. 66.

²⁹ *De procuranda...*, cit., p. 161.

[...] Quod si calcitrarit, noli iratus gladium adigere, sed punge moderate, & cohibe paulatim, donec se assuescat praeberere obedientem»³⁰. La severità, infatti, secondo Acosta, è strumento efficace solo se mitigata dall'esercizio della *caritas*³¹.

Ciò è possibile, per Acosta, nella misura in cui questa presunta o dichiarata grossezza di ingegno non ha origini in una predisposizione naturale degli Indios, ma in un *habitus* storicamente e culturalmente derivato, un *habitus* che è dunque possibile combattere e debellare:

Adam vero id, quod plurimum interesse arbitror, omnino ad istam ineptitudinem animi morumque Indicorum feritatem non ita facere natalium, stirpisve, aut aeris nativi causas, quem admodum diuturnam educationem, & consuetudinem bestiarum vitae non valde dissimilem.³²

Il riferimento alla belluinità non deve ingannare. Certo, i modi ferini della vita degli Indios rappresentano un *topos* facile nell'eloquenza acostiana. Il ragionamento, tuttavia, potrebbe completarsi con la questione sollevata anche da Blas Valera e dal *De las constumbres*: che tipo di apprendimento della vita cristiana potevano avere gli Indios quando gli esempi a cui erano stati esposti erano la pravità dei *conquistadores* che li avevano ridotti in schiavitù, vivendo nel concubinato, dedicandosi alle ingiustizie più efferate?³³ Così Acosta: «Accusant naturam, moresque barbarorum, ipsi nihil adhibent curae, nisi ut servis utantur ad suas privatas commoditates»³⁴. L'educazione è strumento potente, e la battaglia tra natura e cultura, tra materia e spirito, che in Spagna negli stessi anni Huarte risolverà nella vittoria delle prime, qui in Acosta è rovesciata di segno:

Ac generaliter sane si quis contempletur, in humano ingenio longe plus efficit educatio, quam nativitas.³⁵

³⁰ *Ibid.*, p. 162.

³¹ *Ibid.*, p. 165. Qui Acosta si abbandona ad un parallelo con Ebrei e Etiopi: «Itaque Hebraei atque carnalis populi more maxime regendas esse nationes barbaras has, praesertim Aethiopum & Indorum Occidentalium gentes, uti & per occupationum assiduarum salutare onus ab otio, & libidine revocentur, & per timoris incussi fraenum in officio contineantur, cum antiquae aetatis exempla, tum vero peritissimi cuiusque recens & quotidiana experientia copiosissime, ac manifestissime declaravit». Mettere Indios e Etiopi sullo stesso piano non ha un significato di poco conto, nella concezione degli ingegni propria di Acosta, dato che «Aethiopum liberos, in palatio enutritos, adeo promptos ingenio, & ad quidvis paratos videas, ut si colorem detrahas, nostros putes [c.n.]» [*Ibid.*, p. 167].

³² *Ibid.*, p. 166.

³³ Così nel *De las constumbres*: «Allégase, que como éstos vinieron entre los españoles o los forçaron a que, dexando sus pueblos, viniessen a las ciudades nuevas, deprendieron de los españoles muchos vicios que ellos no sabían, o si sabían y tenían inclinación dellos, a lo menos no los tenían en uso común, ni en corrupción pública, por el rigor por el rigor de sus leyes y porque se executavan a la letra» [Chiara Albertin (ed.), *De las constumbres...*, cit., p. 68].

³⁴ José de Acosta, *De procuranda...*, cit., p. 168.

³⁵ *Ibid.*, p. 166.

Tutto sta, nella pedagogia acostiana, nel non disperare, e nella convinzione che solo una paziente *gradualitas* riesce nell'impresa educativa e nell'evangelizzazione di popoli come gli Indios, la cui barbarie è stata definitivamente risolta come usi e costumi storici, dismissibili come abiti desueti: «mores sensim mutantur in melius»³⁶.

I pilastri di questa pedagogia graduale, di chiara marca gesuita, sono la familiarità della lingua (che nel *De procuranda* Acosta loda apertamente insieme alla aymarà), l'accettazione di quei costumi che non contraddicono i principi della religione cristiana³⁷, ma soprattutto la consuetudine con gli stessi Indios. Il tempo lungo della condivisione e della comune esperienza consentirà ai gesuiti di educare gli Indios in modo profondo e duraturo. E aleatoria era l'efficacia che attribuivano alle conversioni forzate o alle attestazioni pubbliche di fede in latino³⁸.

Conclusione

La comparazione tra i testi di José de Acosta e Blas Valera mette dunque in luce due modi diversi, ma non del tutto opposti, di affrontare il tema dell'evangelizzazione e dell'educazione dell'Indio peruviano. Uno gradualista, quello del provinciale. L'altro, quello del *mestizo* Blas Valera, più aperto ai rischi dell'inculturazione. Uno studio più approfondito del pensiero di Acosta può mostrare che tutti i *marker* gradualistici che solitamente gli vengono attribuiti, tutte le precauzioni, tutti i "passi indietro", rispondono soprattutto ad una convenienza politica³⁹.

Ne costituisce esempio significativo l'apprezzamento del teatro e della danza da parte di Acosta. Infatti, mentre gli storici ci informano che Acosta gradiva questi spettacoli, ma esigeva in pari tempo costumi europei per gli Indios (abbigliamento, passi ecc.), le lettere in nostro possesso – ovvero quelle *interne* tra lui e i superiori romani – nulla dicono di queste pratiche, se non che gli dessero "grande consolazione". Lo stesso vale per la questione degli ingegni. Prudente nelle opere essoteriche, è più libero nell'epistolario. E altrettanto può essere detto della questione linguistica in merito alla traduzione della parola "Dio" nel catechismo.

Il generale Borgia, dunque, aveva forse visto giusto. Acosta aveva saputo trasformarsi in un accorto dissimulatore. Aveva traghettato la provincia pe-

³⁶ *Ibid.*, p. 169.

³⁷ Così Acosta chiude il libro III, dimostrando una sensibilità vera verso l'inculturazione del cristianesimo in Perù. Non era lontano, dunque, dalle posizioni dei padri *mestizos*.

³⁸ Cfr. il capitolo "De habitatione inter Indos" [*Ibid.*, pp. 173-175].

³⁹ Va in questa direzione anche Fermín Pino-Díaz, che sostiene «la nécessité de tenir compte dans l'itinéraire intellectuel d'Acosta de cette dimension politique et des convictions missionnaires et théologiques du personnage» [F. Pino-Díaz, *La Renaissance et le Nouveau Monde: José d'Acosta, jésuite anthropologue (1540-1600)*, in «L'Homme», XXXII, 122-124 (1992), pp. 309-326 (311)].

ruviana nelle difficilissime acque del *virreinato* di Toledo e nelle trappole tese alla Compagnia nel rapporto con la corona spagnola. Aveva saputo talmente ben rinsaldare questo rapporto, da tornare in Europa con una missione chiara (a questo punto, non si sa quanto in *reale* contrasto col generale Acquaviva): tenere in piedi un ponte con Filippo II ed evitare alla Compagnia una fine precoce e ingloriosa⁴⁰.

Dal canto suo, Blas Valera era una delle non poche vittime da lasciare sul campo di questa battaglia. Le voci critiche (o solo più radicali) dovevano essere spente nel silenzio. Ciò non toglie che il gradualista Acosta potesse sentirsi umanamente e culturalmente più vicino al filologo *mestizo* che alle rudezze di un Atienza. Ecco perché si adoperò per l'ammissione dei *mestizos* al clero secolare. Ed ecco perché, soprattutto, si impegnò nell'alleviare le sfortune di Blas Valera con i superiori.

Tuttavia, la vicenda di padre Blas getta bagliori illuminanti sulle implicazioni che potevano avere catechismi e grammatiche in terra di missione. Da lì transitavano inculturazioni teologiche e letture antropologiche, vicende politiche e destini religiosi. Anche se *Illa Tecce*, come *Tian zhu* e i riti cinesi, avrebbe dovuto attendere ancora molti secoli per trovar (qualche) posto nella inculturazione cristiana. Una teologia cristiana la cui traduzione in caratteri non greci non è ancora completata (se mai lo sarà). E, con essa, una *paideia*, una *Bildung*, una *institutio* dalle forme irrimediabilmente occidentali.

Riferimenti Bibliografici

Acosta, José de, *De natura novi orbis libri duo, et de promulgatione evangelii apud barbaros, sive De procuranda indorum salute Libri Sex*, Salamanca, Foquel, 1589.

Id., *Historia natural y moral de las Indias [...]*, Siviglia, Juan de León, 1590.

Id., *Historia naturale, e morale delle Indie; scritta dal r.p. Gioseffo di Acosta della Compagnia del Giesù; nella quale si trattano le cose notabili del cielo, & de gli elementi, metalli, piante, & animali*, Venetia, Bernardo Basa, 1596.

Albertin, C. (ed.), *De las constumbres antiguas de los naturales del Pirú*, Iberoamericana – Vervuert, Madrid – Frankfurt am Main, 2008.

Arroyo Simón, M., "El P. José de Acosta, S.J. (1540-1600) y la educación de los indios en América", *Theológica Xaveriana*, XLIII, 4 (1993), pp. 353-372.

Aznar Gil, F. R., "La capacidad e idoneidad canónica de los indios para recibir los sacramentos en las fuentes canónicas indianas del s. XVI", in D. Borbo-

⁴⁰ Non va in questa direzione anche l'atteggiamento che Acosta assunse durante la *disputa de auxiliis*, in aperta contestazione di quel molinismo nella difesa del quale la Compagnia si sarebbe così prodigata? Non basta, crediamo, rifarsi al buon rapporto che egli ebbe col maestro Domingo de Bañez, e in generale alla sua formazione salmantina, per spiegare la posizione di Acosta. Ancora una volta, infatti, José de Acosta si incuneava nella battaglia tra domenicani e gesuiti per mantenere un filo con la corona di Spagna, da sempre più sensibile all'ordine mendicante. Cfr. C. M. Burgaleta, *José de Acosta*, cit., pp. 123-126.

- rio García (ed.), *Evangelización en América*, Salamanca, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca, 1988, pp. 167-240.
- Baciero, C., “Acosta y el Catecismo limense: una nueva pedagogía”, in L. Peñña Vicente et al., *Inculturación del Indio*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 1988, pp. 201-262.
- Barnes, M., “Catechism and Confessions: Distorting Mirrors of Andean Societies”, in R. Dover – K. Seibold e J. McDowell, *Andean Cosmologies through Time*, Bloomington, Indiana University Press, 1992, pp. 67-94.
- Bongiorno, V., “Uso del Latino e uso dello Spagnolo : la pratica traduttologica nella lessicografia quechua in epoca coloniale con riferimento particolare a Exsul Immeritus Blas Valera populo suo”, in Società Italiana di Antropologia e Etnologia, *Nuove Prospettive negli Studi Andini - Nuevas Perspectivas en los Estudios Andinos. Convegno Internazionale, Firenze, 19-20 maggio 2005*, Adunanza scientifica N° 574, Firenze, 2005, vol. 135, pp. 155-166.
- C. M. Burgaleta, *José de Acosta S.J. (1540-1600). His Life and Thought*, Chicago, Loyola University Press, 1999.
- Doctrina Christiana y Catecismo para instrucción de los Indios y [...] con un Confessionario, y otras cosas necesarias para los que doctrinan, [...] compuesto por Auctoridad del Concilio Provincial, que se celebró en la Ciudad de los Reyes, el año de 1583. Y por la misma traduzido en las dos lenguas generales, de este Reyno, Quichua y Aymará*, Lima, Antonio Ricardo, 1584.
- Durán Jáuregui, J. G., *El Catecismo del III Concilio Provincial de Lima y sus complementos pastorales (1584-1585). Estudio preliminar, Textos, Notas*, Buenos Aires, Publicaciones de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Argentina, 1982.
- Echánove, A., “Origen y evolución de la idea jesuitica de ‘Reducciones’ en las misiones del Perú: La Residencia del Juli, patrón y esquema de reducciones”, *Misionalia Hispánica*, 13 (1956), pp. 497-540.
- Egaña, A. de, “El Virrey don Francisco de Toledo y los jesuitas del Perú (1569-1581)”, *Estudios de Deusto*, 4 (1956), pp. 115-186.
- Garcilaso de la Vega, El Inca, *Comentarios Reales de los Incas* (1609), a cura di Á. Rosenblatt, II voll., Buenos Aires, Emecé editores, 1944.
- Grignani, M.L., *Il P. José de Acosta, s.j., e l'arcivescovo di Lima Toribio Alfonso de Mogrovejo e la loro relazione riguardo il libro “Doctrina christiana y catecismo para instrucción de los Indios”*, Roma, Pontificia università gregoriana, 2008.
- S. Hyland, *The Jesuit and the Incas. The Extraordinary Life of Padre Blas Valera, S.J.*, Chicago, University of Michigan Press, 2003.
- Laurencich Minelli, L., “La ‘culpa’ del cronista peruano P. Blas Valera”, *Anales del Museo de América*, 7 (1999), pp. 95-109.
- Id., “Blas Valera leader di un movimento neo-inca cristiano? Una prova ulteriore dell'autenticità del ms. *Historia et Rudimenta Linguae Piruanorum*”, in L. Gallinari (ed.), *Studi americanistici in Italia: Risultati e Prospettive*, Cagliari, CNR, 2000, pp. 261-285.
- Laurencich Minelli, L., Domenici, D., Poppi, C., Numhauser, P., Zuidema, T.

- R., Bongiorno, V., *Per Bocca d'altri. Indios, gesuiti e spagnoli in due documenti segreti sul Perù del XVII secolo*, Bologna, CLUEB, 2007.
- Lisi, F.L., *El Tercer Concilio Limense y la aculturación de los Indígenas Sudamericanos: Estudio crítico con edición, traducción y comentario de las actas del concilio provincial celebrado en Lima entre 1582 y 1583*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1990.
- Lopetegui, L., *El Padre José de Acosta, S.J. y las misiones*, Madrid, CSIC, 1942.
- MacCormack, S., *Religion in the Andes: Vision and Imagination in Early Colonial Peru*, Princeton, Princeton University Press, 1991.
- Mc Guinness, A. B., "Transforming Indigenous Vice to Virtue on the Stages of Colonial Brazil: an analysis of Jesuit Theater and the Plays of José de Anchieta", *Lusitania Sacra*, 23 (2011), pp. 41-57.
- Mills, K., *Idolatry and Its Enemies: Colonial Andean Religion and Extirpation. 1640-1750*, Princeton, Princeton University Press, 1997.
- Pease, F., *El Dios creador andino*, Lima, Mosca Azul Editores, 1973.
- Pereña Vicente, L., *Inculturación del Indio*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 1988.
- Pino-Díaz, F. del, "La Renaissance et le Nouveau Monde : José d'Acosta, jésuite anthropologue (1540-1600)", *L'Homme*, XXXII, 122-124 (1992), pp. 309-326.
- Id., "La civilización indiana como criterio de diferenciación misional para el p. Acosta", in F. Delgado (ed.), *La Compañía de Jesús en América: Evangelización y Justicia. Siglos XVII y XVIII. Actas del Congreso Internacional de Historia*, Córdoba, Imprenta San Pablo, 1993, pp. 251-260.
- Piras, G., *Marin de Funes S.J. (1560-1611) e l'inizio delle riduzioni nel Paraguay*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 1998.
- Rizzi, A., "José de Acosta. De Procuranda Indorum Salute. L'evangelizzazione degli indios: problemi e metodi", *Futuro dell'uomo*, XIX, 2 (1992), pp. 69-88.
- Salles-Reese, V., *From Viracocha to the Virgin of Copacabana: Representations of the Sacred at Lake Titicaca*, Austin, University of Texas Press, 1997.
- Vargas Ugarte, R., "Método de la Compañía de Jesús en la educación del indígena (La doctrina del Juli)", *Mercurio Peruano*, XXII (1940), pp. 554-566.
- Id., *Historia de la Compañía de Jesús en el Perú*, 4 voll., Burgos, Aldecoa, 1963-1965.
- Zuidema, R. T., *Inca Civilization in Cuzco*, Austin, University of Texas Press, 1990.

La corruzione del ludico: un rischio di oggi e un'emergenza educativa. Riflessioni pedagogico-didattiche

Romina Nesti

1. *Il ludico tra sano e malato*

Siamo oggi in presenza di alcuni preoccupanti fenomeni che riguardano il mondo ludico, fenomeni figli del nostro tempo (anche se alcuni hanno una costante presenza storica) sui quali dobbiamo porci domande e svolgere sia riflessioni sia azioni educative. Fanno parte di questa situazione le degenerazioni e le dipendenze del e da gioco. Abbiamo volutamente evitato di utilizzare il termine italiano ludopatia per la sua evidente ambiguità, che non solo non crea distinzioni tra gioco malato e gioco sano ma va a rafforzare un'idea negativa di tutto il mondo ludico, già non particolarmente amato nel mondo adulto, fuorviando così tutta la riflessione intorno a tali fenomeni.

Prima di addentrarci nell'esempio più eclatante (in quanto sempre più diffuso) di degenerazione del ludico (con le sue forme nuove forme di *addiction*), il gioco d'azzardo, è necessario fare – seppur solo accennandole – alcune considerazioni più generali sulla condizione ludica che in molti casi ha promosso proprio lo sviluppo di forme di corruzione. La prima considerazione riguarda l'idea che il gioco sia un futile e inutile passatempo e quindi da evitare o modificare a favore di attività più produttive. L'esempio che ci sembra più calzante riguarda come oggi è considerata dalla società la pratica degli sport, non più solo attività per cercare il benessere, lo stare bene o lo sviluppo fisico e sociale, bensì come luogo dove fin da piccoli emergere e vincere, essere il migliore. Specchio di una società che al centro ha messo il successo e la vittoria a tutti i costi (e che guarda alla competizione come valore assoluto).

La seconda considerazione riguarda la riduzione di tempi e spazi di gioco, gioco libero e creativo, luoghi di aggregazione ludica, di un ludico creato intorno e nel tessuto sociale. E questo riguarda il gioco dei bambini, sì, ma anche il gioco degli adulti.

La terza considerazione riguarda l'appropriazione del gioco da parte del mercato. Un mercato che ha visto nelle forme ludiche (in alcune in maniera particolare) una fonte di guadagno e di investimento ormai da decenni e che utilizza tutte le sue forme di *marketing* per avvicinare i soggetti a consumare gioco.

Una quarta considerazione è legata all'opinione pubblica sul gioco e a quello che molti media identificano oggi con la parola gioco che è proprio l'argomento centrale di questo lavoro: il gioco d'azzardo. Vi è stato, infatti, negli ultimi anni un appiattimento di tutto il gioco sulla sfera del gioco d'azzardo, tutto il fenomeno ludico è identificato in esso tanto che ormai la parola azzardo viene addirittura elisa, pensiamo solo al messaggio che passa lo slogan "gioca responsabilmente" o "il gioco è vietato ai minori" etc. Basta sfogliare articoli e titoli di quotidiani e riviste e troviamo quasi e solo esclusivamente notizie sul gioco d'azzardo, come se fosse l'unico gioco esistente e possibile. L'azzardo, quindi, fa da padrone nella vita e nella realtà nel nostro tempo, anche nel gioco.

Ma il gioco (e il giocare) è un mondo complesso, polimorfo e fatto di mille sfaccettature e solo nel suo pieno recupero (di significato, di senso, di luoghi e di azioni) nella sua riscoperta, sarà possibile trovare una delle strade per prevenirne la corruzione.

Il gioco è un'attività da sempre presente nel mondo umano (e animale) che viene definita attraverso le sue caratteristiche fondamentali di libertà, regola, separatezza, nel suo essere improduttiva e incerta e collocata nel mondo fittizio¹, vive costantemente in rapporto con la società e la cultura a cui appartiene e si esprime attraverso una multiformità di giochi. Giochi che si affermano o spariscono secondo i bisogni (reali e indotti) della società stessa, giochi che vengono creati e incoraggiati dai valori stessi che la società promuove. Caillois a cui dobbiamo una classificazione dei giochi al tempo stesso generale ed esauriente analizza quattro grandi forme ludiche fondate sulla spinta fondamentale che vi è alla loro base. Abbiamo così i giochi che appartengono alla categoria di *agon* fondati sulla competizione e sulla vittoria di un giocatore (o più giocatori) contro l'altro (o gli altri), dove al centro vi è il confronto di abilità, competenze e saperi che determineranno il migliore e il più bravo; troviamo poi la categoria dell'*alea*: qui a fare da padrone è il desiderio (o bisogno) di sfidare ciò che non vediamo che sta al di sopra dell'uomo, ciò che per definizione è una potenza incontrollata, la fortuna, il destino. Poi troviamo la *mimicry* che riguarda i giochi dove colui che gioca deve far finta – ed immedesimarsi – in qualcun altro e in qualcos'altro (il teatro, il carnevale, i giochi di ruolo, il gioco simbolico etc.). Infine abbiamo i giochi legati all'*ilinx*, alla ricerca della vertigine corporea e psichica. Qui il giocatore va alla ricerca della perdita della propria percezione corporea procurandosi, appunto vertigine, paura, emozioni forti (ne sono un esempio le giostre da luna park e gli sport estremi). Caillois, che qui useremo come riferimento teorico per cercare di spiegare il fenomeno dei giochi d'azzardo, dopo aver stilato la propria classificazione analizza i possibili rapporti tra le categorie e soprattutto le loro forme di degenerazione. Ci sono, egli afferma, categorie

¹ Cfr. R. Caillois, *I giochi e gli uomini*, Milano, Bompiani, 2004; J. Huizinga, *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 2002.

che possono intrecciarsi tra loro, altre che invece sono unioni “contronatura”, impossibili e ingestibili. Le analisi più contemporanee (con le quali concordiamo) hanno invece affermato che, nonostante ci sia sempre una categoria prevalente alla base di un gioco, vi sono giochi che spesso vedono la compresenza di più categorie ludiche pensate dal sociologo francese. Vedremo come questo sia anche il caso dei giochi d'azzardo.

Per quanto riguarda le forme di degenerazioni delle quattro categorie ludiche, alle quali purtroppo possiamo assistere quotidianamente, Caillois afferma: “a ognuna delle categorie fondamentali corrisponde allora una perversione specifica che è la risultante dell'assenza di freno e protezione insieme [...]. Ciò che è piacere diventa idea fissa; ciò che è evasione diventa costrizione; ciò che era divertimento, diventa febbre, ossessione, fonte d'angoscia. Il principio del gioco è corrotto”². La degenerazione dell'*agon* è legata proprio all'idea di vittoria a tutti i costi, con il perdurare dell'antagonismo fuori dal gioco senza più la protezione delle regole, e non prevede più il riconoscimento delle leggi e decisioni arbitrali. La perversione dell'*alea* a sua volta è legata al momento in cui il giocatore non reputa e non considera più il caso come qualcosa di neutrale e assoluto e si fa condizionare tutta la vita quotidiana dalla superstizione e dall'idea di poter, attraverso azioni specifiche, controllare la direzione della fortuna. Alla degenerazione della *mimicry* appartiene un'altra forma patologica del gioco data dal non essere più in grado di uscire dal “personaggio”, dal mondo fittizio e separato del gioco con conseguenti forme di isolamento e alienazione (sembra essere questo il caso di alcune forme di dipendenza da internet e realtà virtuale anche se non sempre si può parlare di veri e propri giochi). La corruzione dell'*ilinx* è la ricerca spasmodica della vertigine non più solo nel momento o nel tempo del gioco, per Caillois la degenerazione dell'*ilinx* è legata all'abuso di droghe e alcool, a giochi dove si sfida la morte e, aggiungiamo noi, alle forme estreme di gioco d'azzardo.

2. Il caso del gioco d'azzardo: da divertimento ad addiction

La prima domanda a cui dobbiamo rispondere riguarda la “posizione” del gioco d'azzardo nel complesso e polimorfo mondo ludico. Torniamo dunque ai giochi della categoria *alea*, tale parola indica nella lingua latina il dado e definisce “tutti i giochi che si fondano, contrariamente all'*agon*, su una decisione che non dipende dal giocatore e sulla quale egli non può minimamente far presa giochi nei quali si tratta di vincere non tanto su un avversario quanto sul destino [...]. L'*alea* sottolinea e rivela il favore del destino. Il giocatore vi è totalmente passivo, non deve impegnarvi le sue qualità o disposizioni, le risorse delle sue abilità, dei suoi muscoli, della sua intelligenza. Deve solo aspettare con speranza e trepidazione, il verdetto della sorte”³. E sottolinea ancora Cail-

² R. Caillois, *I giochi e gli uomini*, op. cit., p. 62.

³ Ivi, p. 33-34.

lois come questa tipologia ludica sia prettamente ed esclusivamente ad appannaggio dell'uomo (è l'unica tipologia ludica non presente nel mondo animale).

Della categoria dell'*alea* fanno parte i giochi d'azzardo che, possiamo dire, sono una sua sottocategoria (sottocategoria sì anche se condividono l'origine del nome dal momento che azzardo sembra provenire dal francese *hasard* che a sua volta proviene dall'arabo *az-zahr* che vuol dire dado) perché mentre tutti i giochi d'azzardo sono di *alea* non tutti i giochi di *alea* sono d'azzardo (ad esempio da una parte abbiamo il *Gioco dell'Oca* dall'altro la *Roulette*). Infatti il gioco d'azzardo ha un elemento "esclusivo" dato dalla presenza di un investimento monetario: la posta in gioco. Ma secondo Ladouceur vi sono altre due caratteristiche che lo distinguono: la posta messa in palio non può essere ritirata; e il risultato del gioco è quasi esclusivamente legato alla dea bendata⁴. Il gioco d'azzardo rischia così di non rispettare la caratteristica dell'essere fine a se stesso del gioco, infatti spesso ha uno scopo esterno: la vittoria della posta.

Il gioco d'azzardo ha da sempre accompagnato la storia dell'uomo, ha sempre avuto una forte presenza in tutte le società e le culture umane, rivestendo anche un importante ruolo sociale. Accompagnato da costanti divieti in ambito giuridico normativo e da costanti accuse morali, non è comunque mai scomparso, anzi spesso a fronte dei divieti usciva dalla "legalità" e cresceva e prosperava nell'illegalità. Non dobbiamo poi dimenticarci come esistono molteplici forme di gioco d'azzardo, le quali richiedono un impegno più o meno attivo del soggetto, che possono coinvolgere, come abbiamo detto, più di una delle categorie di Caillois e che rimandano anche ad una maggiore o minore forma di pericolosità (in termini di *addiction*). Vi sono giochi che vedono sì l'*alea* al centro, ma che contengono anche elementi di *agon*: è il caso, ad esempio, di molti giochi di carte o di alcune tipologie di scommesse sportive. Altri sono tipicamente di pura *alea* (a partire dalla tradizionale *Tombola*) alla quale spesso si associa una forte componente di *Ilinx* (sembra essere il caso dei giochi d'azzardo da casinò, ma anche le varie forme di *Slot machine*).

Ma dietro il gioco vi è sempre l'uomo con i suoi desideri e bisogni. Allora è lecito chiedersi cos'è che ha sempre spinto l'uomo a giocare d'azzardo? Alla base vi è senz'altro il desiderio di sfidare la sorte e il destino, di controllare ciò che è incontrollabile. Nell'alleanza tra *alea* e *ilinx* vi è la ricerca dell'ebbrezza, di provare il brivido e la vertigine. E giocare d'azzardo procura senz'altro forti emozioni e permette la sperimentazione del rischio (e in casi normali e non patologici di gioco, si tratta di un rischio vissuto in maniera positiva e in un luogo e tempo che proteggono il giocatore). Ma alla base della volontà di giocare d'azzardo spesso vi è anche il vedere in questa attività una speranza. Sì, una speranza di cambiare, con un colpo di fortuna, la propria vita. Il gioco d'azzardo può rappresentare una fuga e una via di uscita da una vita non soddisfacente, frustrante; quando il lavoro non c'è, non vi sono più certezze e

⁴ Cfr. R. Ladouceur, C. Sylvain, C. Boutin, C. Doucet, *Il gioco d'azzardo eccessivo. Vincere il gambling*, Torino, Centro Scientifico Editore, 2003

sicurezze allora sembra non rimanere altro che affidarsi al tagliando della lotteria! Questo è ancora più forte (e i dati sembrano confermarlo) laddove siamo in presenza di una crisi economica, in contesti di povertà e degrado. Qui l'azzardo diviene fonte di speranza e fuga dalla realtà quotidiana "luogo di compensazione dalla vita ove spostare e imbrigliare molte frustrazioni. Dove costruire il proprio mondo di illusioni, dove poter staccare la spina, e raccontarsi che si tornerà vincitori"⁵. Ma stiamo ancora parlando di gioco? Forse no. Le caratteristiche ludiche messe a punto da Huizinga e Caillois non sono più presenti, il gioco ha perso la propria forza creatrice e creativa e, soprattutto quando si parla di dipendenza, il gioco ha perso la propria caratteristica di essere libero e liberante e si fa compulsione e costrizione.

Con queste riflessioni non vogliamo affermare che il gioco d'azzardo sia in tutte le sue forme negativo e pericoloso, ma la situazione contemporanea ci porta a rifletterci sopra e a vedere luci e ombre di un fenomeno che, come abbiamo già detto, ha una lunga e affascinante storia. Senza dimenticare come da sempre, storicamente parlando, la sua messa in atto è oscillata tra l'essere un peccato e l'essere un reato, con una conseguente forte stigmatizzazione del giocatore e soprattutto di quello che oggi è riconosciuto come giocatore patologico. Seppur non ci occuperemo in particolare della GAP (che ha bisogno di professionisti della terapia) vale comunque la pena di chiarire alcuni punti: il riconoscimento della dipendenza da gioco d'azzardo è relativamente recente, come relativamente recenti sono le forme terapeutiche messe in atto e sviluppate per la cura e il recupero di tale dipendenza. Ufficialmente la GAP fa la sua comparsa nei manuali diagnostici nel 1980 (ma analisi di tale fenomeno erano già presenti in letteratura soprattutto psichiatrica e psicoanalitica, come ci dimostra il saggio dedicato a Dostoevskij e al suo *Giocatore* da Freud), precisamente nel DSMIII tra i disturbi del controllo degli impulsi. Tale collocazione rimarrà invariata fino al 2013 con la pubblicazione del DSMV dove viene inserito tra i *substance-related and addictive disorders* (disordini correlati alle dipendenze e alle sostanze). Ciò che lo caratterizza è il comportamento di tipo compulsivo-ossessivo, una ricerca spasmodica e incontrollabile del gioco (*craving*) con crisi di astinenza (che provocano ansia, angoscia e fenomeni di dolore fisico) e soprattutto il fenomeno del *chasing* (il rincorrere la perdita), a cui fa seguito una riduzione della vita sociale, una spirale di menzogne, una compromissione della vita affettiva ed economica, fino a cadere in azioni delinquenti. Tutto questo rende il GAP una forma di dipendenza senza sostanza⁶.

⁵ M. Croce, F. Randazzo, *Gioco d'azzardo giovani e famiglie*, Firenze, Giunti, 2013, p. 123

⁶ Per approfondire la tematica del GAP, gioco d'azzardo patologico, le sue caratteristiche e sintomi, la spirale discendente che il giocatore compie cfr. American Psychiatric Association, DSMV, Washington, American Psychiatric Publishing, 2013; G. Serpelloni (a cura di), *Gioco d'azzardo problematico e patologico: inquadramento generale, meccanismi fisiopatologici, vulnerabilità, evidenze scientifiche per la prevenzione, cura e riabilitazione*, 2013, http://www.politicheantidroga.it/media/587792/manualegambling_light.pdf.

Ma cos'è che rende il gioco d'azzardo così diffuso e spesso anche pericoloso?

Abbiamo già detto che l'uomo gioca da sempre con il caso. Niente di nuovo dunque. Invece molti sembrano essere i cambiamenti che hanno permesso un aumento vertiginoso della percentuale di soggetti che giocano d'azzardo (che non necessariamente diventano patologici ma di cui una parte consistente può essere considerata giocatori problematici). I dati più recenti vedono l'Italia al primo posto in Europa per consumo da gioco d'azzardo⁷ (e il terzo paese nel mondo), nel 2012 la percentuale di coloro che almeno una volta negli ultimi 12 mesi ha giocato d'azzardo è pari al 54% del totale della popolazione tra i 18 e i 74 anni (circa 23.894.000 soggetti), la percentuale di giocatori cosiddetti problematici varia dall'1.3% al 3.8% della popolazione, mentre la percentuale dei giocatori patologici oscilla dallo 0,5% al 2,2%⁸.

A fronte di questi dati non ci sono molto dubbi sul fatto che il gioco d'azzardo “è dentro il mercato dei beni di prima necessità, [...]. L'azzardo stesso è diventato un potente prodotto di mercato, un prodotto che gioca con le nostre debolezze e speranze, un bene non più di lusso, ma alla portata di tutti”⁹.

Tre (ma possono essere di più e anzi lo sono) ci sembrano qui i fenomeni più interessanti da analizzare per comprendere al meglio tale evoluzione del fenomeno soprattutto in Italia e che si sono evoluti all'interno di una società fortemente centrata sul consumo: 1) la creazione e lo sviluppo di nuove forme di gioco d'azzardo (meno d'*elite* e più popolari che si sono diffuse in maniera virale); 2) un costante e continuo *battage* pubblicitario; 3) una legislazione (quella italiana) fortemente ambigua tra divieto e autorizzazione.

Tutto ciò ha prodotto anche un forte cambiamento dell'idea di gioco d'azzardo nell'immaginario, e nell'immaginario giovanile soprattutto nonché un forte cambiamento del suo uso e consumo (e nello stile comportamentale e mentale del suo uso) come le statistiche (seppur, ripetiamo, non in maniera esaustiva) ci mostrano.

3. *Tre fenomeni e tanti giocatori*

Quando pensiamo alla parola gioco d'azzardo si scatenano in noi alcune specifiche immagini prodotte da fonti letterarie, fonti cinematografiche e arti-

⁷ Ovviamente tale percentuale è data da chi una volta l'anno compra il biglietto della lotteria o un *Gratta e vinci*. I dati relativi a questo fenomeno poi non sono mai completi a causa del gioco d'azzardo illegale e dal gioco on line (fenomeni poco stimabili in dati certi), a ciò si associa anche una mancanza di ricerche italiane esaustive.

⁸ I dati qui riportati sono stati presi dal documento del Dipartimento politiche antidroga, *Gamblin e gioco d'azzardo patologico*, in *Relazione annuale al parlamento 2013 sull'uso di sostanze stupefacenti e sulle tossicodipendenze in Italia*, [http://www.politicheantidroga.it/media/601054/cap_i.5%20\(9\).pdf](http://www.politicheantidroga.it/media/601054/cap_i.5%20(9).pdf). Il Rapporto riporta anche le percentuali dei giocatori maschi e femmine per tipologia di gioco, troviamo ad esempio: Gratta e vinci 54,1% (maschi), 54,3% (femmine). Le ricerche disponibili vedono un trend in ascesa della percentuale di giocatori d'azzardo negli ultimi tre anni.

⁹ M. Croce, F. Randazzo, *Gioco d'azzardo giovani e famiglie*, op. cit., p. 15

stiche: dall'uomo (più raramente la donna) ricco e appartenente al bel mondo seduto ad un tavolo da casinò, alle stanze fumose dove sempre uomini, spesso ambigui, giocano una partita a *Poker*, all'immagine del giocatore forte e dura descritta da Dostoevskij, alla scena della falsa sala corse della *Stangata* etc..., ai *Giocatori di carte* di Caravaggio; ma a tutto questo oggi si aggiunge anche l'immagine di profonda tristezza e solitudine del giocatore di *slot machine* che come un automa infila velocemente e con sguardo alienato le monetine nella fessura tirando poi la leva o pigiando un bottone, un'immagine appunto triste, fuori dal mondo ludico e soprattutto fuori dall'immaginario che invece del gioco d'azzardo ci propone la pubblicità. Immagini patinate di uomini e ragazzi (ma certo sempre maggiorenni!) che "vincono facile" e risolvono tutti i problemi della loro esistenza, uomini e donne belli, eleganti, ricchi... oppure personaggi famosi (spesso appartenenti al mondo dello sport) che sfidano i giocatori ai più svariati giochi d'azzardo (in particolare a quello di moda negli ultimi tempi: il *poker on-line*). Pubblicità sempre più ingannevoli che riprendono i temi e i motivi della ricerca dell'azzardo che caratterizza ogni uomo e ogni adolescente. Pubblicità che influisce fortemente sull'immaginario alimentando la ricerca della vincita facile che risolva la vita. Pubblicità che non solo è ovunque, ma che ha completamente sdoganato il gioco d'azzardo da qualunque idea di pericolosità e controllo morale. Il ragionamento a cui conduce quasi spontaneamente è: "se tutti ci giocano, se viene così tanto pubblicizzato sicuramente non sarà pericoloso (o negativo)". E questa pubblicità agisce indisturbata sull'immaginario infantile e giovanile, ad esempio, non rispetta sempre, per la messa in onda, le fasce protette (giusto per fare l'esempio di quella televisiva), e campeggia poi indisturbata su giornali, riviste e cartelloni pubblicitari.

A tutto ciò si è unita, dicevamo, la creazione di nuove forme d'azzardo che hanno modificato il modo di esercitare l'azione ludica e anche hanno incrementato il numero di giocatori andato a definire l'emergenza. È il caso appunto delle *slot machine*, dei *videopoker*, delle VLT, dei giochi d'azzardo *on line*, e seppur diversi, dei *Gratta e vinci*¹⁰. Un modo di giocare che si fa solitario, meccanico, che non richiede né attenzione né impegno cosciente, che non necessita in molte sue forme di nessun tipo di "sforzo", che non è minimamente legato alla libertà e alla creatività ludica. Giochi, questi ultimi elencati, che potremmo definire ad alto rischio di dipendenza e che ora (di nuovo grazie anche alla legge) si trovano ovunque e comunque. E che definiscono anche la natura stessa del giocatore: giocatori diversi per giochi diversi, "giocare di fronte a uno schermo è un tipo di consumo privo di attributi sociali. Non indica uno stato specifico, non attrae nessun tipo di pubblico, non implica

¹⁰ A queste nuove forme si è poi aggiunta la possibilità di scommettere su qualunque evento, non solo sportivo, che preveda un vincitore o una classifica. Le sale scommesse e le sale gioco sono aumentate in maniera esponenziale soprattutto nei quartieri periferici delle città. Cfr. R. Mastrolonardo, A. Cimarelli, *L'invasione delle slot machine*, in "Wired", 53, luglio 2013;

alcuna comunicazione [...] non comporta un'esperienza comune e, quindi, un'attività narrativa o fabulatoria [...] non si basa su competenze tecniche, reali o presunte. [...] è un tipo di sprofondamento asociale che ricorda, soprattutto nelle sale o nei bar, in cui diversi giocatori sono allineati davanti alle macchine, un lavoro ripetitivo di immissione dati"¹¹. Ciò che è venuto a cadere con lo sviluppo di queste nuove tipologie di *gambling* è proprio la dimensione sociale e socializzante del gioco, proponendo al contrario un gioco che vive in uno stato di solitudine nelle sue forme negative di alienazione.

È difficile, allo stato attuale della ricerca, fissare un'immagine "sicura" del giocatore e soprattutto del giocatore a rischio senza cadere in forme di stereotipizzazione, ma le ricerche qualche indizio iniziano a darcelo soprattutto in relazione al giocatore di *slot* o *videopoker* e VTL, che hanno visto una esponenziale crescita di utilizzo negli ultimi anni. I dati mostrano come a cadere nella rete siano soprattutto maschi appartenenti al ceto medio basso, spesso con scarso livello culturale e grosse difficoltà economiche (disoccupazione). I disoccupati sembrano sostituire al lavoro (e al tempo del lavoro) il gioco d'azzardo che si trasforma da piacere e da gioco a lavoro vero e proprio, peccato che in agguato ci sia solo la disperazione che si accompagna alla perdita di enormi somme di denaro. Aumenta anche la percentuale delle giocatrici-donne che sembrano però mosse da altre motivazioni rispetto ai giocatori-maschi e che scelgono anche giochi meno complessi (e più alienanti) come le *slot*, le VLT e i *Gratta e vinci*. Alla base di questa scelta femminile sembra esserci la necessità di fuggire da realtà quotidiane, monotone e insostenibili.

All'aumento della percentuale dei giocatori d'azzardo si associa spesso l'aumento di comportamenti devianti e di delinquenza¹²: i dati mostrano come i giocatori d'azzardo a rischio patologico e quelli già patologici facciano uso e abuso di sostanze e mettano in atto forme delinquenziali volte alla ricerca costante di soldi. Non possiamo poi dimenticare come legate a stretto giro con i giochi d'azzardo più recenti ci sia il fenomeno dell'usura, del racket e la lunga mano della criminalità organizzata che fin da subito si è resa conto di come *slot*, *videopoker*, etc. siano grosse e grasse galline dalle uova d'oro¹³.

La situazione è resa ancora più complessa dal gioco d'azzardo *on line*, il quale abbatte anche una serie di barriere morali (vedremo come questo sarà ancora più eclatante nel caso degli adolescenti), come quella legata al senso di vergogna, altera anche – dal momento che si gioca con carta di credito – il senso e la percezione del denaro investito e utilizzato (aumentando così il quantitativo delle perdite), rende il gioco ancora più solitario e alienante e

¹¹ A. Dal Lago, E. Quadrelli, *La città e le ombre*, Milano, Feltrinelli, 2003, pp. 126-127).

¹² Oltre alla letteratura internazionale che da tempo si occupa di tali questioni per la situazione italiana cfr. Dipartimento politiche antidroga, *Gambling e gioco d'azzardo patologico*, in Relazione annuale al parlamento 2012 sull'uso di sostanze stupefacenti e sulle tossicodipendenze in Italia, <http://politicheantidroga.it/media/569616/cap.i.5.pdf>.

¹³ Per avere uno sguardo più preciso su tale situazione cfr. D. Poto, *Azzardopoli 2.0*, documento scaricabile sul sito www.libera.it

viene completamente alterata quella caratteristica ludica della separatezza del gioco (non ci sono limiti di tempo e di spazio soprattutto nel caso di coloro che non hanno un lavoro), possiamo giocare giorno e notte comodamente da casa... Inoltre è difficile anche fare stime precise del problema, essendo questo tipo di poco poco o niente regolamentato e caratterizzato da siti internet illegali (o che hanno sedi in paesi esteri e quindi poco controllabili).

Il terzo fattore da analizzare è relativo alla ambiguità della legge italiana in materia di giochi d'azzardo, infatti se da una parte tali giochi sono vietati e controllati per legge, dall'altra lo Stato italiano autorizza determinate tipologie di gioco d'azzardo (anzi possiamo dire che le incoraggia) e non applica adeguati controlli, sviluppando una politica di "liberalizzazione" del gioco d'azzardo che viene chiamato "gioco pubblico". Il gioco d'azzardo in Italia è regolato sia secondo il Codice Penale sia il Codice Civile e nel Testo Unico delle Leggi di Pubblica Sicurezza; dal divieto assoluto che caratterizzava le origini delle varie leggi, siamo passati a un'idea di gioco d'azzardo che va non tanto vietato in assoluto ma regolato attraverso una serie di sistemi di autorizzazione e la creazione di circuiti che hanno il permesso dello Stato. Si è verificata dalla metà degli anni Novanta un'immissione costante di nuovi giochi (ad esempio il *Bingo*, le *Slot machine* etc.) ed un insieme di autorizzazioni per la creazione di nuovi luoghi di gioco d'azzardo. Tutto questo è stato permesso anche perché il gioco d'azzardo muove un enorme quantitativo di denaro una parte del quale entra nelle casse dello Stato.

4. *Gioco d'azzardo, dipendenza e adolescenza*

L'adolescenza è, ormai lo sappiamo, un periodo estremamente particolare della vita di ogni soggetto. Un'età difficile e caratterizzata da incertezza, sono gli anni in cui si definisce il sé e la propria identità, sono anni spesso caratterizzati da una contemporanea necessità da un lato di "omologarsi" e far parte di un gruppo, dall'altro di emergere e distinguersi. Un'età appunto fatta anche di fragilità emotive prima di tutto, di profondi cambiamenti identitari e corporei che si associano spesso a momenti di crisi. Sono gli anni in cui vi è una ricerca costante del rischio e dell'avventura, dell'affermazione di sé anche attraverso comportamenti ai limiti della devianza. Il gioco d'azzardo, con le sue caratteristiche di rischio, di avventura e vertigine, è una tipica espressione di quell'età, età che è più permeabile nei confronti delle dipendenze, compresa appunto quella da *gambling*. Le ricerche più recenti mostrano come negli ultimi anni vi sia stato un aumento dell'uso del gioco d'azzardo da parte di adolescenti (soprattutto maschi): nella ricerca SPS-DPA 2013 sulla presenza del gioco d'azzardo nella popolazione studentesca tra i 15 e i 19 anni è emerso che circa 1.250.000 studenti delle scuole superiori di secondo grado hanno fatto un gioco d'azzardo, negli ultimi 12 mesi, l'indagine ha messo in evidenza come almeno il 7,2% di adolescenti mostrano tratti di gioco problematico e 3,2% ha le caratteristiche del giocatore patologico.

Eppure i giochi d'azzardo sono tutti vietati ai minori, ma come abbiamo già detto soprattutto per i giochi d'azzardo *on line* non è difficile aggirarne l'accesso. Dobbiamo poi considerare come il *marketing* e la pubblicità contribuiscono ad avvicinare il *target* adolescenziale (e anche infantile) ai giochi d'azzardo. In realtà fin da piccoli i bambini (e futuri adolescenti) vivono continuamente circondati da esperienze di azzardo, seppur senza utilizzo monetario; ne sono un esempio i concorsi a premi per ottenere giocattoli o i giochi di pesca meccanici da *luna park*, così come il mercato propone vere e proprie *slot* per l'infanzia e l'adolescenza dove al posto dei soldi si ricevono giocattoli o altri oggetti del desiderio adolescenziale. È il caso delle *Ticket redemption* che assomigliano molto alle *slot* per adulti; il loro meccanismo di gioco è semplicissimo, si inseriscono le monete (di solito basta un euro), si tira la leva o si preme un bottone e si ricevono in cambio dei biglietti (*ticket* appunto) che valgono punti, più punti si ottengono più bello, grosso e scintillante sarà il "regalo": "Esattamente come le sorelle maggiori *slot machine*. In questo caso niente denaro, ma ad attirare i piccoli giocatori scintillanti *Ipad*, ultimissimi Mp3, orologi da polso e poi, scendendo di valore, pistole giocattolo, piastre per i capelli, collane e bracciali di bigiotteria. Il confine tra gioco con denaro è labile: la differenza principale tra le *slot machine* e questi apparecchi sta semplicemente nel fatto che le prime sono vietate ai minori di 18 anni, le seconde sono invece accessibili ai più giovani perché il premio non è in denaro ma in ticket."¹⁴

All'avvicinamento al gioco d'azzardo contribuisce anche la moratoria morale nei suoi confronti legata alla nuova immagine pubblica di tale attività ludica.

Vi è poi la necessità di riflettere sulla società in cui gli adolescenti crescono e vivono, una società contraddittoria "che tende sempre più a includere l'edonismo nei suoi valori, e giocare diviene illusoriamente una forma per il raggiungimento della ricchezza; quella che ti offre guadagni in breve e ti proietta nel bel mondo dorato, in cui gioco, alcool, sesso sono elementi non più distanti ed eccessivi, ma valori raggiungibili di una paradossale normalità. Qui l'illusione (in-ludere) perde la sua valenza di percezione positiva, assume un carattere delirante, a-razionale"¹⁵.

Tutti questi fattori conducono ad esporre a rischio di dipendenza gli adolescenti a cui possiamo aggiungere, come abbiamo detto, la riduzione di spazi e tempi di gioco sociale e di aggregazione di cui sono state vittima negli ultimi decenni città e quartieri. Così come è stato complice di tutto questo la modificazione dell'idea di gioco (curvata solo sull'azzardo) e sulla diminuzione di tempi di gioco a favore di tempi di "lavoro".

Cos'è che attira così tanto l'adolescente, a quali bisogni risponde il gioco d'azzardo?

¹⁴ M. Sasso, *Gioco d'azzardo, l'ultima frontiera. Le slot per attirare i bambini*, "l'Espresso", 16 dicembre, 2013.

¹⁵ A. M. Savarese, "Diritto" al gioco e "febbre" del gioco, in D. Scafoglio (a cura di), *La vita in gioco*, Cava De' Tirreni, Marlin Editore, 2006, p. 184.

Innanzitutto, come abbiamo già visto, anche per gli adulti vi è la voglia di correre rischi e provare eccitazione, tutto ciò è reso ancora più forte nell'adolescente perchè sa di compiere qualcosa di illegale. Il desiderio di correre il rischio è poi nell'adolescenza anche un modo per emergere, distinguersi nel gruppo dei pari, che si accompagna al desiderio di dominare il rischio stesso e ad una scarsa capacità di pensare il futuro. L'adolescente, infatti, tende a vivere il presente, il qui e ora, e non ha ancora una forte percezione che ad una azione corrisponde sempre non solo una reazione ma una (o più) conseguenze. Giocare d'azzardo è un mettersi alla prova ed è una sfida anche alle regole e al mondo degli adulti. Se poi siamo in presenza di adolescenti con una bassa autostima o con una scarsa riuscita nel mondo scolastico, il gioco d'azzardo può svolgere una funzione di compensazione, può essere il luogo dove si vince e se si perde non è colpa del soggetto perchè, si sa, la fortuna è cieca. Il gioco d'azzardo infatti implica una sorta di deresponsabilizzazione del soggetto anche laddove sono necessarie per giocare un minimo di competenze e questa sua caratteristica gioca a favore dell'adolescente che così viene a liberarsi dell'ansia da prestazione e dalla frustrazione che può vivere spesso nella vita quotidiana. A tutto questo si associa poi l'idea del "vincere facile", fare soldi in fretta e soprattutto senza fatica.

Griffiths che ha studiato il fenomeno del rapporto tra gioco d'azzardo e adolescenti mette in evidenza le caratteristiche del giovane giocatore a rischio¹⁶: tra i fattori di rischio troviamo l'aver familiarità con tali giochi fin da piccolo, una famiglia che gioca spesso d'azzardo (e che di conseguenza lo approva in tutte le sue forme), una scarsa autostima, usare il gioco d'azzardo come via di fuga alla noia e alla quotidianità, usare il gioco per emergere nel gruppo dei pari, avere comportamenti devianti o a rischio dipendenza (uso di alcool, droga e fumo). Anche il contesto socio-culturale nel quale il giovane cresce sembra avere grosse responsabilità nel condurre velocemente e precocemente il giovane al *gambling*, anche se forme di dipendenza e di problematicità si riscontrano in tutti i ceti sociali e in tutti gli ambienti. L'autore poi sottolinea come alcuni giochi d'azzardo siano più "pericolosi" di altri per gli adolescenti. Tra questi svettano le *slot machine* in quanto caratterizzate da una estrema facilità d'uso, che non richiede né competenze né conoscenze specifiche, da un meccanismo di gioco veloce e in cui non è richiesto molto denaro per effettuare la giocata. I *Videopoker* e il *Poker on line* sono gli altri giochi amati dai giovani (in genere maschi adolescenti), qui ai fattori già detti precedentemente si associa anche il fatto che il *Poker* (soprattutto nella sua versione americana del *Texas hold'em*) va molto di moda e i giocatori di poker hanno una considerazione sociale positiva. La pubblicità, come già sottolineato, gioca un ruolo fondamentale nel far percepire all'adolescente il gioco d'azzardo come qualcosa di positivo e le strategie di *marketing* hanno riconosciuto in questa età un *target* da attrarre (certo nelle pubblicità si ricorda costantemente come sia vietato ai minori di 18 anni, e come sia necessario "giocare responsabilmente"...). La pubblicità del

¹⁶ Cfr. M. Griffiths, *Gambling and gaming addiction in adolescence*, BPS Blackwell, 2002.

gioco d'azzardo presente nella rete è ancora meno controllabile e più invasiva in quanto appare e scompare invitando il giovane giocatore su buona parte delle pagine che normalmente egli può consultare attraverso la tecnica del *pop-up* o degli spazi pubblicitari che indirizzano a siti di gioco in pagine assolutamente non legate al gioco d'azzardo.

5. “Terapie” educativo-didattiche

Siamo sicuramente di fronte ad una emergenza: un'emergenza non solo legata alla percentuale (in aumento) dei giocatori patologici bensì al numero dei giocatori totali e adolescenti in particolare, legati soprattutto alle nuove forme di gioco d'azzardo (evitando di fare di tuttata l'erba un fascio e “bollando” tale categoria ludica come completamente pericolosa o negativa) e all'aumento di giocatori d'azzardo problematici o a rischio di sviluppo di forme patologiche. Non dobbiamo poi dimenticare come la letteratura scientifica sottolinei un'alta presenza di forme multiple di dipendenza (l'associazione e la correlazione tra gioco d'azzardo e uso di droga ad esempio) e alla pericolosità, come già abbiamo detto, rappresentata dal forte legame tra gioco d'azzardo e criminalità. Un'emergenza legata al contesto sociale ed economico in cui tale situazione si è instaurata, che ha raggiunto costi sociali elevati.

Il problema è sicuramente complesso e ha più facce e non basta sicuramente (anche se fondamentale e necessario) l'intervento terapeutico nei casi di GAP riconosciuta, vi è la necessità di sviluppare strade di recupero (del gioco “sano”) e di prevenzione (al gioco d'azzardo) che coinvolgano sia la società in generale sia la scuola (in tutti i suoi ordini e gradi) in particolare. È necessario un lavoro interdisciplinare e multiforme per permettere di aumentare i fattori di protezione sociali, culturali e personali e abbassare i livelli e i fattori di rischio. Questo è il compito della pedagogia rispetto alla presenza di forme patologiche del gioco attuali.

Sembra necessario percorrere almeno due strade principali.

La prima è la strada che coinvolge il contesto sociale in cui il gioco d'azzardo agisce: interi quartieri senza luoghi di socializzazione (né ludica né di altro genere), invasi da *slot machine* (che al momento sembrano essere uno dei fattori di rischio più significativo), abbandonati quasi a se stessi, non permettono sicuramente né forme di sensibilizzazione né una riconversione del gioco malato a gioco “sano”. Vi è dunque la necessità di mettere a fuoco campagne di sensibilizzazione sui rischi e i pericoli del gioco d'azzardo nelle sue forme più o meno patologiche e quello di sviluppare interventi di animazione ludica che riporti il gioco alla sua sfera più originaria, più sociale e creativa (apertura di ludoteche e feste del gioco tradizionale etc., aperture di luoghi di aggregazione giovanili senza la presenza di *Slot*, *VLT*, *New Slot* etc.). Tutto questo senza demonizzare il gioco aleatorio e di azzardo nelle sue forme più tradizionali (ricordiamo proprio per sottolineare ancora una volta l'ambiguità della legge come sia assolutamente vietato giocare a certe tipologie di giochi di carte mentre sia assolutamente legale scommettere su qualsiasi cosa o giocare alle *slot* anche in molti luoghi pubblici, come il bar o i circoli, luoghi – per

autonomasia – di aggregazione degli italiani).

Fa parte a nostro avviso di questa strada anche il coinvolgimento della sfera politica, alla quale, come stanno facendo molte associazioni sensibili al problema del gioco d'azzardo, deve essere chiesto sia una chiarezza normativa sia lo sviluppo di politiche di protezione e sostegno ai soggetti coinvolti nel gioco d'azzardo. Qui troviamo le recenti campagne di sensibilizzazione e azione come "Mettiamoci in gioco", "SenzaSlot" etc. e il lavoro costante di associazioni come il CONAGGA, per fare solo alcuni esempi. Certo qui la strada è lunga e complessa in quanto la situazione è spesso "regolata" da esigenze di ordine economico.

La seconda via da percorrere, quella che a noi interessa di più, riguarda la programmazione e progettazione di azioni didattico-educative nella scuola. E proprio nella scuola si può agire attraverso mirate campagne di formazione e sensibilizzazione al tema. Qui c'è anche la necessità di sviluppare una ricerca su tali pratiche per arrivare a utilizzare interventi *evidence based*, cioè scientificamente e didatticamente comprovati. Capitanucci¹⁷ partendo proprio dall'assunto sopra riportato analizza quattro esempi di programmi di sensibilizzazione svolti nelle scuole dal 2006 al 2011 (i progetti sono "Giovani e gioco", "Il gioco fa scuola", "Il caso Lucky non si può influenzare", "Una guida cartacea sui rischi dei giochi d'azzardo"), mostrando come alcune di queste siano state caratterizzate da ambiguità e notizie false che non solo non chiarivano e non aiutavano i ragazzi a comprendere la questione ma in qualche modo incoraggiavano l'idea che giocare d'azzardo non può essere pericoloso. Sotto la lente delle polemiche ci sono finiti soprattutto i due progetti "Giovani e gioco" e "Il gioco fa scuola", sviluppati entrambi con la collaborazione dell'AAMS (Amministrazione Autonoma dei Monopoli di Stato, inglobata oggi dall'Agenzia delle dogane e dei Monopoli). Entrambi i progetti non hanno previsto forma di valutazione effettuata con analisi sperimentale, ed erano caratterizzati da forti ambiguità concettuali in relazione ai concetti di gioco e gioco d'azzardo, con un'insistenza sul giocare responsabilmente, senza nessun tentativo di modificare le cognizioni errate presenti nei soggetti, tacendo i rischi patologici e dando un'immagine fortemente negativa di chi non gioca mai d'azzardo¹⁸. Il progetto "Il caso Lucky non si può influenzare" traeva ispirazione

¹⁷ Cfr. D. Capitanucci, *Strategie di prevenzione del gioco d'azzardo patologico tra gli adolescenti in Italia. L'utilizzo di strumenti evidence-based per distinguere tra promozione e prevenzione*, in "Italian Journal on Addiction", 3-4, 2012.

¹⁸ Questo emerge molto bene dai risultati di una specie di test pseudopsicologico somministrato ai partecipanti al progetto. Colui che fatto il test aveva totalizzato più di 20 punti era definito *Integerrimo* e così definito "Ti manca solo una frustra tra le mani... lo spirito del bacchettone aleggia sulla tua testa! Per te non esistono colori, tutto è bianco o tutto è nero. Il gioco è rischio ed a te i rischi non piacciono, meglio aggirare gli ostacoli. Così facendo, però perdi tutte le sfumature della vita. Integerrimo...o semplicemente rigido come un ghiacciolo appena tolto dal freezer? Urge ammorbidente". Possiamo immaginare senza troppa difficoltà la reazione di un adolescente a questa definizione..... Non ci è stato possibile reperire fisicamente (né in rete) il materiale relativo al progetto, la citazione inserita di sopra è stata ripresa dal materiale fornito ad un corso sul gioco dal Matteo Iori presidente

dal lavoro di Ladouceur, che ormai da molti anni si occupa di tali tematiche e della prevenzione giovanile, e prevedeva l'utilizzo di un video, riadattato per la realtà italiana che centrava proprio la sua azione sulla modificazione delle "percezioni erronee riguardanti la nozione di azzardo e di caso"¹⁹, qui sono stati utilizzati strumenti sperimentali di verifica che ne hanno dimostrato l'efficacia anche per gli studenti italiani. L'ultimo progetto ha coinvolto vari enti nella realizzazione di una guida dal titolo "Scommettiamo che non lo sai?" pensata proprio per informare sul gioco d'azzardo e mostrare le convinzioni errate in merito.

La prevenzione, progettata e programmata da esperti di varie discipline, deve agire su livelli cognitivi ed emotivi. Deve cioè condurre il soggetto a modificare le idee erronee nei confronti del gioco d'azzardo, con una presa di consapevolezza ad esempio del contenuto effettivo dei messaggi pubblicitari. Deve dal punto di vista cognitivo (e qui il lavoro interdisciplinare dei docenti può svilupparsi) far vedere attraverso prove ed esperimenti la bassa percentuale di possibilità di vincere, cioè come dietro il vincere facile ci sia in realtà un inganno, come ci ricorda Capitanucci parlando proprio dei livelli di prevenzione: "la prevenzione primaria, finalizzata ad impedire l'emergere di malattie e situazioni sociali deleterie [...] si attua o in assenza di comportamenti di gioco d'azzardo o in presenza di gioco sano. La letteratura internazionale suggerisce di lavorare sulla popolazione per favorire la comprensione esatta delle reali possibilità di vincita (evitando suggestioni illusorie di facili guadagni, neppure tramite i media)"²⁰. Alle campagne di sensibilizzazione a questo tema dovremmo legare anche campagne di formazione alla legalità, visto il costante e preoccupante legame che intercorre tra gioco d'azzardo e illegalità.

La scuola può agire, poi, per modificare l'idea di gioco presente nella società dando vita a luoghi, forme e momenti di gioco "sano". Sviluppando e utilizzando esperienze di didattica ludica (in tutti gli ordini e gradi, cosa che oggi non viene assolutamente fatta). In particolare con l'utilizzo e la sperimentazione di giochi volti allo sviluppo creativo e fantastico (dai giochi narrativi a quelli di ruolo ad esempio), a giochi di tipo cooperativo e collaborativo che vadano a sviluppare forme di comunicazione e di relazione senza porre l'accento sulla vittoria e la competizione. Giochi che possano contribuire alla formazione delle cosiddette *life skills*, cioè di quelle competenze necessarie per poter vivere nella società di oggi in maniera sana e positiva²¹. Tra le *life skill* ci sembra adeguato sottolineare la competenza relativa alla gestione dei rischi. Abbiamo più volte detto che soprattutto nel caso degli adolescenti il proble-

del CONAGGA.

¹⁹ D. Capitanucci, *Strategie di prevenzione del gioco d'azzardo patologico tra gli adolescenti in Italia. L'utilizzo di strumenti evidence-based per distinguere tra promozione e prevenzione*, in "Italian Journal on Addiction", 3-4, 2012, p. 142.

²⁰ Ivi, p. 140.

²¹ Tra le *Life Skills* troviamo lo sviluppo di competenze di ordine emotivo e cognitivo relative a *problem solving* e *decision making*, competenze relative alla creatività e alla gestione delle emozioni.

ma è l'incapacità di gestire il rischio e il bisogno di giocare con il rischio che spinge al gioco d'azzardo, allora dobbiamo ripensare un utilizzo del ludico che permetta di correre rischi (evitando i pericoli) senza mettere a repentaglio la vita, gli affetti, e il denaro.

Il gioco sociale (e sano) può essere utile a combattere la spinta principale che conduce sulla strada dell'azzardo senza controllo: questa è il sentimento di solitudine, il quale sembra sempre più caratterizzare la nostra odierna società post-moderna²².

²² Nota bibliografica: American Psychiatric Association, *DSMIV*, Washington, American Psychiatric Association, 1994; American Psychiatric Association, *DSMV*, Washington, American Psychiatric Publishing, 2013; R.Caillois, *I giochi e gli uomini*, Milano, Bompiani, 2004; F.Cambi, G. Staccioli (a cura di), *Il gioco in Occidente*, Roma, Armando, 2008; D. Capitanucci, M. Croce, M. Reynaudo, R. Zerbetto, *Il gioco d'azzardo in Italia. I dati e le ricerche*, in "Animazione Sociale", supplemento al n. 8-9, 2009; D. Capitanucci, *Strategie di prevenzione del gioco d'azzardo patologico tra gli adolescenti in Italia. L'utilizzo di strumenti evidence-based per distinguere tra promozione e prevenzione*, in "Italian Journal on Addiction", 3-4, 2012; Collettivo senza Slot, *Vivere senza Slot*, Portogruaro, Nuova Dimensione, 2013; M. Croce, F. Rascazzo, *Gioco d'azzardo giovani e famiglie*, Firenze, Giunti, 2013; A. Dal Lago, E. Quadrelli, *La città e le ombre*, Milano, Feltrinelli, 2003; O. De Rosa, D. Verrastro, *Gioco e società*, Bologna, il Mulino, 2012; Dipartimento politiche antidroga, *Gamblin e gioco d'azzardo patologico*, in *Relazione annuale al parlamento 2012 sull'uso di sostanze stupefacenti e sulle tossicodipendenze in Italia*, <http://politicheantidroga.it/media/569616/cap.i.5.pdf>; Dipartimento politiche antidroga, *Gamblin e gioco d'azzardo patologico*, in *Relazione annuale al parlamento 2013 sull'uso di sostanze stupefacenti e sulle tossicodipendenze in Italia*, [http://www.politicheantidroga.it/media/601054/cap_i.5%20\(9\).pdf](http://www.politicheantidroga.it/media/601054/cap_i.5%20(9).pdf); F. D. Dostoevskij, *Il giocatore*, Milano, Feltrinelli, 2012; F. Ferland, R. Ladouceur, F. Vitaro, *Prevention of problem gaming: modifying misconceptions and increasing knowledge*, in "Journal of gambling studies", 18, 2002; S. E. Fisher, *Gambling and pathological gambling in adolescents*, in "Journal of gambling studies", 9, 1993; S. Freud, *Dostoevskij e il parricidio*, in S. Freud, *Opere*, Vol. 10, Torino, Bollati, Boringhieri, 1978; M. D. Griffiths, *Adolescent gambling*, London, Routledge, 1995; M. Griffiths, *Gambling and gaming addiction in adolescence*, BPS Blackwell, 2002; R. Gupta, J. L. Derevensky, *Familial and social influences of juvenile gambling behaviour*, in "Journal of gambling studies", 12, 1997; J. Huizinga, *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 2002; G. Imbucci, *Il gioco pubblico in Italia. Storia, cultura e mercato*, Venezia, Marsilio, 1997; R. Ladouceur, C. Sylvain, C. Boutin, C. Doucet, *Il gioco d'azzardo eccessivo. Vincere il gambling*, Torino, Centro Scientifico editore, 2003; D. Le Breton, *Le condotte a rischio tra i giovani*, in "Animazione sociale", 2, 2003; R. Mastrolonardo, A. Cimarelli, *L'invasione delle slot machine*, in "Wired", 53, luglio 2013; D. Poto, *Azzardopoli 2.0*, www.libera.it; Sasso M., *Gioco d'azzardo, l'ultima frontiera. Le slot per attirare i bambini*, "L'Espresso", 16 Dicembre 2013; A. M. Savarese, "Diritto al gioco e "febbre" del gioco, in D. Scafoglio (a cura di), *La vita in gioco*, Cava De' Tirreni, Marlin Editore, 2006; D. Scafoglio (a cura di), *La vita in gioco*, Cava De' Tirreni, Marlin Editore, 2006; G. Serpelloni (a cura di), *Gioco d'azzardo problematico e patologico: inquadramento generale, meccanismi fisiopatologici, vulnerabilità, evidenze scientifiche per la prevenzione, cura e riabilitazione*, 2013, http://www.politicheantidroga.it/media/587792/manualegambling_light.pdf; G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci, 2008. Sitografia: www.alea.it; www.conagga.it; www.libera.it; www.mettiamociingioco.org; www.senzaslot.it;

El miedo, el no y el secreto son palabras occidentales, desconocidas en nuestro idioma

Entrevista de Paolo Orefice a María Quiñelén sobre la educación mapuche para la paz

Esta entrevista a la Lawentuchefe (Mujer Medicina) María Quiñelén¹ de la nación mapuche² se realizó el 9 de enero 2014 a Santiago de Chile en el Centro Cerimonial Cerro Blanco³ en el marco de los intereses científicos,

¹ María Quiñelén, en el registro civil, aunque mantengo mi nombre indígena. Nací en Santiago de Chile, de un matrimonio de padres mapuches, mis cuatro abuelos son mapuches, educada por mi abuela en la comunidad de Quilaco Bajo, Nueva Imperial, Temuco. Y por mi madre medicina en la ciudad de Santiago, me considero una mujer intercultural en las bases de mi educación. Trabajo con el respaldo de mi comunidad llamada Dhegñin Wingkull, tengo el trabajo de Lawentuchefe-mujer medicina en Plantas y Hierbas Medicinales, además de Koñiltuchefe-maestra de Partos Ancestrales. Me he perfeccionado en Cursos de Trato Intercultural en Universidades, e Instituciones Chilenas para formar Monitoras en Plantas y Hierbas Medicinales. He dictado Seminarios en Universidades, Ministerios de Salud y de Educación, Hospitales y Consultorios del Servicio Nacional de Salud dictando cursos para funcionarios médicos, administrativos, y usuarios en Plantas Medicinales. He dictado talleres para Atención al Usuario Indígena. Participo en programas de radios, diarios y revistas en torno al mismo tema y he sido entrevistada por medios extranjeros. Soy la creadora de los Círculos de Mujeres en Santiago desde la década de los 80, instancia creada para la educación en relación a la tierra y la salud, abierto a todas las mujeres; replicando los mismo círculos en Perú y en Argentina, y he formado monitoras Circuladoras para otros continentes. (M.Q.)

² La nación mapuche está compuesta por comunidades que mantienen una organización, lengua propia, vivienda, vestimenta, rituales y educación propia, desde la llegada de los españoles al territorio natural, nos hemos vistos afectados por la llegada de una cultura incoherente, anti-valórica y con un sistema de educación competitivo; con el invasor llegaron las pestes, las enfermedades de transmisión sexual, la iglesia que reemplazó la conexión en la naturaleza con los lugares de poder. Esta nación indígena ha resistido toda la cultura occidental por más de 510 años, formando constantemente a las nuevas generaciones para seguir resistiendo ahora el neo liberalismo salvaje, se introdujo el concepto de propiedad privada interviniendo el sistema de veranada e invernada, y la sobreexplotación de los suelos que no alcanzan a tener reposo adecuado. Se ha resistido al mismo ejército chileno, que llegó a las tierras sureñas cazando en camiones a los hombres para llevarlos a la guerra del Pacífico en el norte del país, se resistió a la pacificación de la araucanía (araucanos es el nombre dado por el invasor a los mapuches), promulgada por el estado y ejecutada por el ejército mismo durante las últimas décadas del siglo xlx. Resistió durante la campaña de la Reforma Agraria que los confundió con campesinos, tantas intervenciones han marginado a gran parte de las comunidades a la IX región del país, la otra mitad es embajador de sus comunidades trabajando en las urbes por mantener su cultura que de preferencia celebra ceremonias en los equinoccios y solsticios, manteniendo los roles o agentes culturales de intraeducación. (M.Q.)

³ Zona Protegida-Patrimonio Indígena. Cerro Blanco, conocido por los actuales, ó Huechuraba conocido por los indígenas, fue reconocido en 1990 como patrimonio cultu-

formativos y de cooperación internacional de la Cátedra Transdisciplinaria UNESCO Desarrollo Humano y Cultura de Paz de la Universidad de Florencia⁴ que valoran los saberes tradicionales para el desarrollo con paz de las poblaciones y de los territorios.

María: Al llegar al lugar, pedimos permiso a la naturaleza, al lugar. Presenté a Paolo al Rehue, pedí permiso a su energía para que esto sea bien utilizado por él como portador de la palabra, ya no soy responsable de lo que guardo.

Mi nombre en mapudungún ya lo nombré y en español es María Quiñelén, trabajo en este cerro. Soy maestra del parto y de hierbas medicinales.

Pedimos permiso para trabajar la palabra ahora. Lo que vamos a conversar aquí es acerca de las palabras occidentales que nosotros no usamos en el idioma Mapudungún, como el miedo, el no y el secreto.

Nosotros en la educación con nuestros niños no usamos la palabra NO, no se le enseña a los niños la palabra MIEDO, es una emoción aprendida del otro sistema educativo, tampoco se les enseña la palabra SECRETO, son palabras aprendidas de otro sistema, porque son tres palabras que alteran el vínculo con la naturaleza, con el Universo, con las divinidades, con la madre tierra, con los otros y con el todo. En nuestras comunidades, todos pueden hablar, pero también pueden decidir el silencio. La palabra es libre, La palabra es la gran voluntad (nuestra) porque manifiesta lo que está ocurriendo, lo que está siendo.

Al usar la palabra más parecida la palabra NO Paolo, es como decir: “*Aimún Adklelai*”, significa algo así como raro, incertidumbre, que si está oculto hay que dejarlo ahí, es preferible evitar la experiencia. El secreto, es como decir: “*Fentren Adklelai*” significa que evita el consenso, el acuerdo, porque si algo está oculto es porque no favorece la comunicación. Si hay algo guardado como secreto no es en nuestra cultura, si algo no se puede contar, entonces, tampoco se puede hablar, y si algo no está (“*Ngeñalai*”) significa que no está, que no ocurre, no es aquí y ahora.

ral indígena luego de arduas gestiones. Es un centro ubicado a medio camino del Cerro Blanco, en pleno centro norte de la ciudad de Santiago, se ubican varias casas representantes de diferentes culturas indígenas del país, como la cultura Aymará y Mapuche especialmente. Es un centro de celebraciones de rituales con los cambios de la naturaleza, se efectúan ferias de productos naturales de los diferentes pueblos y en algunas oportunidades se han presentado personalidades de las culturas de otros pueblos de otros continentes, se convoca a los pueblos a exponer constantemente sobre la cultura de cada pueblo y en esta armonía es que se ha llamado a la zona de la escuela como Aldea de la Paz, los temas recurrentes son, calendarios naturales, tiempo de siembras, cuidadores de semillas, medicina indígena, partos naturales, preparación de alimentos indígenas, textiles y telares, dibujos indígenas y sus significados, el cielo sur como astronomía indígena, educación con pertinencia cultural, etc, muchos más, entregados por agentes indígenas. (M.Q.)

⁴ www.unescochair-unifi.it

Para nosotros educar al niño en esa concepción de la comunicación, en que se evite en lo posible el peligro para la sobrevivencia, nos hace un pueblo de paz, porque no somos invasores, por el respeto, siempre se va ocupando tiempos y espacios propios, en lo posible y respetando la vida (el vivir) de las personas y eso hace que no hayan secretos.

Por eso antes del matrimonio, a los niños se les hace participar cuando se juntan las familias de los novios para contar toda la vida de ellos. Todo lo que hizo esa persona se le cuenta a la familia del novio y todo lo que hizo la novia se le cuenta a la familia del novio. Toda la historia: enfermedades, acciones, equivocaciones, viajes, otras relaciones sentimentales, lo que le gusta, lo que le disgusta, para evitar las provocaciones.

El tono de la voz es trabajado en el mundo Mapuche. Los guerreros tienen una voz de defensa, la mujer es un territorio porque ahí se gesta la vida humana. La cabeza es un territorio de pensamiento y ahí no hay cosas ocultas, porque lo que yo sé lo aprendo de alguien, de otro, si yo lo aprendo lo puedo decir y enseñar. El territorio del espíritu también se defiende, este espacio ceremonial se debe cuidar, se defiende de la maleza, de que desaparezca, se mantiene.

El guerrero mantiene la cultura, y se le da todo el tiempo a los niños para que la aprendan. Cuidar es observar y sostener, mantener un espacio, una cultura.

Y existe otro territorio que también se debe cuidar, observar y mantener, que es el territorio del sentimiento. En el sentimiento están todas las relaciones, y son todas iguales. Si yo quiero a mi madre, voy a querer a mi complemento, a mis hijos, a la tierra, y si eso es así, es porque me quiero mucho a mi misma.

La historia del cuerpo humano da para esos 4 territorios que hay que cuidar, y en esos territorios no hay nada oculto. Ya no está en mí por lo tanto, no lo quiero. Y como no se oculta, se trabaja solamente entre nosotros, entre indígenas, o sea no es secreto, nos pertenece por eso lo compartimos, y lo que no nos pertenece no lo compartimos, porque tarde o temprano cualquiera lo puede aprender.

En el sistema occidental cada uno es libre de aprender lo que quiera, pero si se considera indígena va a participar en cualquiera de esos 4 territorios, ya sea en la ruca con la familia, ya sea en la educación, aprendiendo de la cultura, ya sea vinculándose con su pareja o con la comunidad, o participando en las ceremonias, me entendiste?

Paolo: Me parece muy linda tu presentación, tenemos que aprender de lo que estás hablando y por eso quería compartir algunas reflexiones. Me parece que en lo que tu estas contando hay la presencia de una Cultura para la Paz, y que los tres aspectos de la falta de miedo, de no y de secretos son prácticas de educación para la paz. Es correcto? Puedes introducir este tema de la paz en la cultura tradicional Mapuche, antes de entrar en cada uno de los tres?

María: Sí, la cultura mapuche es una cultura de la paz, milenariamente, no es invasiva de otros territorios, los abuelos dicen que hay que ser con la tierra como con la madre, se la respeta, por lo que la cautela, la observación, el auto

acecho, el cuidado de la comunidad es importante, yo soy puerta medicina, cada uno es puerta en sus virtudes, debemos cuidar cada territorio que nos dejaron los abuelos, que no son externos y a la vez son comunitarios y en conexión con nuestras creencias, todo se debe conocer hablar o es un veneno en contra tarde o temprano, la verdad rige las políticas de la organización, son concepto de auto cuidado y cuidado de los otros que son una extensión nuestra, las debilidades y fortalezas importan. Me he puesto a pensar que la paz como la entiende el occidental no está cerca de lo que conocemos como paz, que es conocimiento, saber defender y ser, faltan palabras para explicarlo.

Paolo: Ahora entramos en los tres puntos en particular. Empezamos por los secretos. Justamente si he entendido bien, no hay secretos en el sentido en que hay 4 territorios. El territorio de la mente, el corazón, el espíritu, el territorio o del lugar. Justamente tú dices que los niños y adultos comparten lo que hay en esos territorios, y por eso no hay secretos, pero hay algo que pasa en lo contemporáneo y es que hay otras culturas, otras realidades, otra forma de ver el mundo, y ese tema de guardar me parece muy importante, porque no hay secreto entre ustedes, pero como esto se comunica con lo exterior, y la gente que no conocen?, porque ustedes no tienen secretos entre ustedes, pero los otros no entienden y pueden interpretar esto de una manera negativa o de oposición. ¿Cómo se hace en el mundo contemporáneo en el que todas las culturas se encuentran, se ven; como se manejan estos secretos?, porque si entiendo bien, esto tiene que ver con guardar su identidad, su pertenencia. Es cuidar lo que tenemos, conocerlo y cuidarlo. Ahora en relación con los otros, ustedes como lo piensan?:

María: En relación a otras culturas? Cada cultura tiene su forma de pensar, de acuerdo al territorio que ocupa. Nosotros habitamos una zona con mucha vegetación y probablemente las personas que viven en el norte deben pensar y vivir de otra manera, porque son alimentados de otra forma, porque hablan de otra forma, porque sobreviven de otra forma. Y la gente que vive en los canales, también *tiene una forma de pensar de acuerdo al territorio que ocupan.*

Entonces, nosotros tenemos una forma de vivir sin dejar de usar la tecnología, las comunicaciones, los otros aprendizajes. *Los indígenas somos interculturales o multiculturales*, podemos definir qué pertenece a nuestra cultura y qué no pertenece. Podemos ser médicos, abogados, profesores, pero lo mismo lo podemos traducir a nuestra cultura y la valoramos aún más, porque nosotros tenemos derechos indígenas internos, tenemos nuestras políticas, nuestra medicina, nuestra forma de alimentarnos, nuestra forma de comunicarnos, y de diferenciarnos.

Nos diferenciamos en edades muy especiales, por ejemplo, y ese es el respeto que debemos tener. Yo ya no soy niña, pero debo respetar el crecimiento de las demás niñas porque ese tiempo yo ya lo viví. Entonces, debo respetarles, porque yo no puedo intervenir en lo que otra comunidad le va a enseñar, a cómo comunicarse con ellos. A los niños, su territorio de niñez se les permite. No se les fuerza, ni siquiera se les fuerza a caminar, se paran solos cuando pueden. No se

les enseña tampoco a contar, como se les enseña en las otras cultura. Entonces *hay que respetar las formas en que vive cada persona, porque por algo es...*, hay un ejemplo: un día un joven entró a una ceremonia con una camiseta que no era nuestra, pasaron los meses y le preguntaron, porque usaba esa camiseta con un equipo de futbol, con un material no conveniente, con un color que no era nuestro, y entró a la ceremonia. Pero se le preguntó; no se le dijo está negado, eso es conveniente hacerlo con otra ropa! Se le preguntó y él dijo: “bueno en este lugar, mi padre fue favorecido con una casa que ahora tiene, y como una forma de agradecerlo a esa institución yo entré a la ceremonia con esta ropa”. Entonces, *si en la ceremonia se le hubiese provocado, se le hubiese hecho un conflicto, nadie hubiese sabido que con esa ropa él estaba dando las gracias, por esa acción.*

Hay un tiempo para saber, hay que preguntar. Porque la gente hace las cosas de una forma, porque así probablemente la aprendió. Puede probablemente aprender como vivo yo, porque va a preguntar, y si pregunta, alguien va a saber. Lo puedo preguntar, porque no conozco algo que pudiera impedir la comunicación de las personas cuando es con buena voluntad, cuando es de buena forma, con respeto.

Paolo: Claro, por eso uno puede pensar que entran valores, sentidos que se chocan con los territorios donde uno vive. Te hablo sobre todo de los jóvenes, porque si está muy proyectado en lo nuevo, en la tecnología. Qué pasa?

María: es la edad, *hay que educarla antes de que llegue la regla*, antes de que los jóvenes tengan poluciones, hay que educar antes de que la fuerza del cuerpo, la fuerza sexual los lleve a la investigación, porque si no se nos va a perder. Lo vamos a perder por años a lo mejor, pero tarde temprano va a volver. Y va a decir, me he acordado tanto! Me lo dijiste, me lo advertiste, me mostraste el camino antes de que fuera para allá. Y ahí tenemos que entender porqué la gente, las mujeres van a tener una actividad sexual; y a los hombres y mujeres hay que enseñarles a prevenir porque la tecnología es buena, pero hay que saber que deja tanto residuo que es peligrosa, que es cancerígena, y le tengo que mostrar al niño los territorios del peligro y acostumbrarlo, a mostrarle que existe el riesgo, el peligro, cualquier cosa puede ir en contra de su vida, todo!

Paolo: este punto nos lleva al otro tema del NO, en el que parecía que tú diste una interpretación del NO en un sentido problemático, es decir, no podemos decir es que una cosa es NO o es SI, sino que la realidad es un poco más variada, compleja; y por esto tener una actitud que no sea proclive a las negaciones, o lo que nosotros llamamos a priori (antes de entrar en el tema), genera un prejuicio. Puedes explicar un poco mejor este tema? Porque tal como hablamos el otro día, te dije que había pediatras, pedagogos que decían que los niños que estaban educados con muchas reglas, se les complicaba la vida porque no se les daba la capacidad de discriminación, de entender y por esto se crean hijos dependientes.

Ahora bien, esto también pasó en la pedagogía italiana, que pasó de ser una educación muy autoritaria hacia el otro extremo durante la primera parte del 1900; después la segunda gran guerra mundial, cuando nació la república italiana, muchos médicos y pediatras dijeron bueno ahora vamos a dejar que los hijos hagan lo que quieran. Pero como es obvio, ambas tendencias extremistas no permiten explicar la construcción de la identidad. Porque para vivir necesitamos definir qué somos, qué podemos hacer, quienes son los otros. Porque si no se pierden valores y perspectivas de la realidad, por esto en nuestra pedagogía se habla mucho de una *pedagogía no directiva*, para explicar que debemos empezar desde el problema a discutir, para buscar soluciones juntos. Por eso me gustaría preguntarte cómo observas el tema del NO en relación con las reglas, en el sentido de construir la identidad, esto no puede crear problemas?

María: para nuestra forma de pensar, *debemos construir identidad después de haber estado unido al todo*. Primero somos el todo. Yo descubrí que era mujer, bastante grande, cuando tenía 8 años, ahí recién descubrí que era mujer. Antes era igual con mis hermanos, primos, yo jugaba igual que ellos en el campo. Pero de pronto, mis abuelos, mis tías se dan cuenta de que estoy transformándome en mujer, entonces la comunicación es más cercana, entonces descubrí que había otra forma de vida para mi edad. Ya no podía subirme a los árboles, no podía andar con el torso desnudo, jugando a la pelota, no podía andar haciendo tanta cosa. Entonces, el camino se definió para hacerse mujer.

Una vez que tomamos identidad, y nos damos cuenta que venimos de la tierra, y que como niños, estábamos recién unidos a todo, sin diferenciación, observamos el crecimiento. Nos decían. Hay muchas plantas chicas, hay muchos árboles grandes, para identificar las edades de las cosas que nos rodeaban. Una vez que uno identifica que hay edades, formas, que ciertos árboles dan semillas, que unas plantas florecen, que nosotros nos estamos transformando, nos vamos a canalizar como hombres o como mujeres indígenas. *Después sabemos nuestra experticia natural*, el que viene con experticia para ser guerrero, para ser justicia, medicina, sacerdotisa, *los caracteres naturales van diciendo para donde va a ir la educación*. Entonces la educación nuestra es diferente para cada grupo humano de acuerdo a sus características naturales. Algunas personas que tienen las características de la oración, de ser sacerdotisa o sacerdote, *no le puedo exigir otra cosa que sea de acuerdo a su naturaleza*.

Educar a un niño en un ambiente artificial, tecnológico, creado con artilugios, es un niño que tiene limitaciones de espacio, en la ruca, en la casa, educamos en la cocina, al fuego, la conversación de las mujeres. En el campo, fuera de la ruca, educamos todas las áreas en amplitud de territorio, que los niños conozcan el territorio, sus peligros y tal como existen territorios peligrosos y positivos, es el paisaje humano. *Por lo tanto, identificar lo que le hace daño o identificar una relación más larga, más duradera, en un ambiente artificial es muy difícil*.

Paolo: En este sentido, los científicos tanto como los padres y maestros en la práctica, reconocen que en el tipo de sociedad que tenemos con el pasar de las cul-

turas, algunas sociedades como las de ustedes, *guardaron esta relación entre naturaleza y vida humana, y vida de los otros seres*. Y nosotros, hemos desarrollado una educación más fundada sobre la tecnología, que sobre la naturaleza. Esto se puede ver por ejemplo en los grandes proyectos sobre políticas de educación o proyectos de alta tecnología, porque lo que tú estás diciendo es muy simple, y por eso siempre tenemos que preguntarnos si seguir tan conectadas a la tecnología es bueno, como por ejemplo en el metro, el avión. Se puede decir algo fundamental en esta relación tecnológica, tenemos relación con la naturaleza, con la tierra? eso no lo tenemos!

María: Hay otros, por ejemplo el respeto al tiempo y el espacio o de vida de todas las cosas, por eso para nosotros los ancianos son muy valiosos, los respetamos y cuidamos mucho. Tenemos mucha experiencia que los niños necesitan, y los adultos aprendemos de nuestros ancianos, para enseñarles a los niños la palabra de sus antepasados, que siempre es muy valiosa. *Es muy triste cuando se nos muere un anciano, porque se nos pierden las bibliotecas, los museos, todo lo que se sabe*.

Al niño a los 8 años, comienza la educación acerca de lo que está bien y lo que está mal, después puede salir a estudiar lo que quiera, pero va con un fundamento valórico y va a volver a nuestro pueblo tarde o temprano, pero esa educación valórica debe hacerse antes de que llegue la regla, porque cuando llega la edad de la reproducción no hay nada en el orden valórico que se pueda enseñar. Ahí se conflictúa al joven, hay una fuerza natural que lo lleva por un camino, pero si tiene incorporados sus valores, si tiene incorporada su resistencia, va a aprender de todo, y *va a incorporar en su malla de conocimiento lo que va a fundamentar su piso, su caminar por la vida*, el tipo de cultura, y todo le va a engrandecer, todo lo que aprenda va a ser bueno, porque el ya está construido como persona.

La edad que tenemos nosotros para tomar decisiones, para conversar con los adultos es precisamente la menarquía, como a los 12 años y en los hombres es un año más que a las niñas. Entonces se empieza a escuchar las cosas que conversan los adultos, pero el respeto, *el saber escuchar las voces de otro tiempo y de otro territorio que vivió el adulto mayor, puede que algo de ahí le sirva*. Piensa con equilibrio porque tarde o temprano te puede servir; y a mí me ha tocado a mi edad a los 50 años más o menos, darme cuenta de que muchas de las cosas que me enseñaron antes de que me llegara la regla ahora les encuentro sentido. Cosas que ahora tienen sentido, porque si las hubiese aprendido ahora, o ayer, no hubiesen tenido la carga de experiencia que hoy tienen, entonces voy a resolver como niña, como mujer sexual, voy a resolver como abuela, madre, o en la relación con los otros.

Paolo: Bueno, esto lleva al otro punto del que hablaste acerca del MIEDO, con respecto a los seres humanos, los niños, adultos, siempre hay riesgos y la naturaleza nos da algunas emociones que llamamos primarias como son el deseo o atracción y el miedo para defenderse del peligro. Pero puedes explicar en qué sentido usan la palabra miedo?, porque según entiendo no lo usan en el sentido de la punición; entonces cómo se explica esta relación del miedo y las fuerzas de la naturaleza que nos invitan a defendernos?.

María: La defensa es algo interno, algo que tiene el cuerpo para defenderse de sensaciones, enfermedades, de la fiebre, *el cuerpo sabe defenderse*. Nosotros como podemos pensar en defendernos? La defensa del “Weichafe” (conocimiento del guerrero) es actuar como guardián, alguien que observa y acecha la vida. Yo estuve un año en silencio, observando para aprender a escuchar y lo más parecido a la palabra miedo es lo que no existe. Así como tampoco existe la palabra *NO porque no tengo como decirlo*, porque *lo más parecido es la palabra “Fothru” que significa qué es esto?*, algo que necesita una explicación, es necesario explicar por qué. Porque estoy tan convencida de que mi sangre es inteligente y yo puedo percibir y escoger dónde estar, dónde me quedo o de dónde me voy. Por eso es que a todas partes vamos acompañados. En todas partes tenemos una bitácora, un acompañante que va aprendiendo con nosotros. Siempre estamos acompañados, aunque estemos muy lejos, siempre hay alguien poniendo atención por donde yo voy, y si me pasa algo y me muero, ya saben que por ahí no es el camino.

Yo no soy tan necesaria en la vida, porque hay mucha gente más que tiene mi sangre, por eso tengo que ser precavida. Por eso he tenido la necesidad de estar en silencio para poder expresar lo que quiero y lo que percibo, tengo que decirlo de tal forma que el otro pueda entenderlo. Los otros, los que van antes, mis maestros, son muy importantes porque aprendo de ellos, y yo creo que voy a ser su estudiante hasta que ellos se mueran, y yo creo que mi gente también van a ser mis aprendices hasta que yo me muera, y ellos van a poder enseñar hasta que ellos se mueran.

Paolo: Bueno podríamos continuar hablando mucho, pero tu haz puesto temas muy importantes y vamos a tener que hacer muchos más encuentros. Pero ahora quiero hacer algunas reflexiones de tu contribución acerca de lo que tenemos que aprender de los saberes tradicionales, y esto es una certeza para las Ciencias humanas hoy.

Estando aquí me regalaron un libro de Diamond, “El mundo de ayer” un gran geógrafo, que plantea que desde que empezó la industrialización se cortó la conexión intercultural, con la naturaleza, con los otros y eso dificulta la mantención del sistema de valores comunitarios.

Los temas que tú estás tratando son temas de interés mundial. Por eso yo espero que podamos continuar trabajando estos saberes con la red de Universidades y Organizaciones africanas a través de la Cop (Comunidad de Practicas *on line*) sobre los saberes tradicionales del Humanismo Africano.⁵ En este sentido, quisiera sintetizar tus contribuciones internacionales.

El primer tema tiene que ver con los Secretos: me parece que el enfoque que tu usaste tiene que ver con uno de los padres de la complejidad, Edgar Morin quien plantea que: “Somos una Unidad en la diversidad y *la diversidad debe encontrarse en la Unidad*”. En sentido, me parece que cuando tú hablaste de defen-

⁵ www.unescochair-unifi.it

der los territorios no se trata de asimilar la otra cultura a una sola cultura, sino del *respeto a la diversidad*, lo que describe el potencial de diversidad de los jóvenes, adultos, la cultura, y para que todo esto pueda suceder la Globalización no aporta. Por eso el trabajo de la Cátedra UNESCO de la Universidad de Florencia, entre otras cosas está enfocado en el ECOHUMANISMO PLANETARIO, que tiene que ver con esto que tú dices: *El humanismo que se reúne con la naturaleza, que nosotros no somos los dueños de la naturaleza* y que tenemos reconocer que tenemos algo único, y reconocer esta unidad en la diversidad. Por eso, tenemos que trabajar mucho en reconocer que tenemos algo de nosotros mismos, en todas las diversidades, y que necesitamos no ser iguales, para componer esta unidad. El sociólogo Baumann dice que vivimos en una sociedad líquida para decir que se pierden las relaciones, los vínculos entre nosotros, con la naturaleza.

El segundo tema, tiene que ver con la forma en que explicaste el tema del NO, que según entiendo se vincula con lo que llamamos el *Enfoque Problemático de la realidad*, que nos enseña qué es esto. *Un enfoque del respeto de la diversidad*, en el que yo no te puedo anular, sino preguntarte por qué? Qué es esto? Y que tú lo ejemplificaste claramente con el ejemplo de la polera del joven en la ceremonia.

Ahora bien, respecto al tema del MIEDO me parece que ustedes tienen que enseñarnos mucho, así como lo hemos visto en otras culturas, respecto al trabajo que hacen para guardar la unidad, la humildad. La Problematización permite confiar en las capacidades personales. La ciencia tradicional funciona desde la lógica dual, tal como lo planteaba Freud cuando decía que todo el sistema de vida de los seres humanos está fundado sobre fuerzas que se oponen: deseos y miedo, a partir de la censura de la autoridad.

En cambio, la Ciencia Compleja plantea que existen otros elementos que se deben introducir, como tu dijiste antes de que sienta el miedo, hay otro elemento que está en mi educación, entonces la emoción del miedo está controlada por un mecanismo que se activa para preguntar qué es esto? La interrogación. Eso puede surgir porque tienen una relación continua con la naturaleza. Porque si en una situación familiar surge la emoción negativa, como el miedo, el niño pregunta qué es esto mamá?

Esto tiene que ver con lo que nosotros llamamos la lógica transdisciplinaria, y que se basa en la búsqueda del tercer elemento que hace Mediación entre la oposición y es una parte importante del desarrollo de la cultura y el desarrollo personal. Por eso pienso que este tema de la unidad y la diversidad que tu haz planteado es un tema muy fuerte, porque está claro que todos somos débiles, todos somos frágiles.

Por eso, decimos que tenemos que regresar a los saberes tradicionales, porque son muy importantes para continuar viviendo en el tiempo. Porque hoy una cosa nace y termina. La continuidad es muy difícil de encontrar hoy, porque las cosas se sustentan en lo que se denomina la Identidad de la Precariedad. Esta es la experiencia, y la educación, de vivir sin lugar, sin tiempo.

Entonces, vamos perdiendo la autoridad sobre los territorios locales y personales, por eso necesitamos encontrar los puntos comunes. Rousseau decía que el niño tiene que ser educado en la naturaleza, según la naturaleza: significa habitar el primer y fundamental territorio, la naturaleza.

María: yo creo que los puntos comunes son la protección de la vida. Se puede interpretar cuidar, para evitar equivocaciones futuras. Es preferible hablar de la Negación. En la cultura Mapuche se enseña lo que se ve, a través de una acción, de lo que existe, de la verdad. Si no está acá, está en otro lado, no ocurre, lo ignoro, no tiene palabras.

Nota biblio-sitografica

- AA.VV. *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile*, Naciones Unidas, CEPAL, Santiago de Chile, 2012
- AA.VV., *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün.⁶ Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*, Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, Santiago de Chile, 2012
- Departamento de Ciudadanía y Cultura, *Conociendo la cultura mapuche*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Santiago de Chile, 2012
- E. Ulloa Baeza, *Globalización y comunidades Mapuches. Un estudio de impacto socio-cultural*, Editorial Académica Española, Villa Maria, Córdoba, Argentina, 2012
- G. Sepúlveda y F. Tirado (coordinadores), *Guías pedagógicas del sector lengua indígena: lengua mapuzugun*. Ministerio de Educación. Programa de Educación Intercultural Bilingüe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF, Santiago de Chile, 2010. (Esta publicación está disponible en www.mineduc.cl www.unicef.cl www.peib.cl)
- M. Leonart, *La Educación*, Tajamar Editores, Santiago de Chile, 2012
- M. Canio Llanquino y Gabriel Pozo Menares, *Historia y Conocimiento Oral Mapuche*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Santiago de Chile, 2013
- R. Foersterlf y Jorge Pinto Rodríguez, *La formación del estado y la nación y el pueblo mapuche : de la inclusión a la exclusión*, Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago de Chile, 2003
- R. Camhi Pérez, Eugenio Guzmán Astete, Ena Von Baer Jahn y otros, *a cuestion mapuche: aportes para el debate*, Ediciones Libertad y Desarrollo, Santiago de Chile, 2002
- <http://www.mapuche.cl>
- <http://liwenmapu.wordpress.com/category/educacion-y-pueblos-indigenas/>
- <http://www.mapuexpress.org>
- <http://www.mapuche-nation.org/espanol/indice.htm>
- <http://www.argentour.com/mapudic.html>
- <http://www.mapuche.info>
- <http://www.puc.cl/proyectos/mapuches>
- <http://www.todobariloche.com/diccionario.htm>

⁶ “Nuestras diferentes formas de pensarnos”

El mar: un camino hacia la paz

Andrés Palma Valenzuela

1. *Punto de partida*

Cómo se advierte en la introducción de la obra editada por Ediciones Aracne bajo la coordinación de la profesora Silvia Guetta, bajo el título *La voce della pace viene dal mare*, ven la luz sus páginas con el fin de ser utilizadas no sólo como un simple instrumento operativo, sino como una gran oportunidad para reflexionar sobre una de las grandes cuestiones que inquietan al ser humano: La Paz (Guetta, 2012: 15).

Nace este libro con el deseo de contribuir a la fascinante labor de educar y la firme voluntad de afianzar la gran tarea de edificar hombres y mujeres íntegros capaces de encarnar el utópico horizonte que, de forma tan certera, quedó cincelado en este verso del Salmo 85 formulado hace más de dos mil años: “El amor y la fidelidad se encuentran. La justicia y la paz se besan”.

Mucho se ha dicho sobre la Paz desde la certeza de que supone una honda necesidad para todos los seres humanos. De igual modo, hemos tenido ocasión de experimentar muchas veces cómo la paz crece al hacer juntos el camino, al trabajar codo con codo o cada vez que se nos ofrece la oportunidad de compartir la vida en sus múltiples dimensiones. Asimismo somos conscientes de hasta qué punto la Paz adquiere perfiles concretos siempre que somos capaces de comprender el valor y la belleza de cada momento de nuestra existencia o practicamos el respeto a nosotros mismos y a los demás. El ser humano lleva siglos soñando con la Paz.

Pone a nuestro alcance este libro muchas experiencias vividas en contextos y realidades humanas ricas en historia, cultura y participación social. Cada una de ellas nos muestra qué significa trabajar por la paz y cómo ello requiere hacer referencia a algunas contribuciones teóricas y metodologías que permiten mantener la coherencia entre el contenido del mensaje educativo, sus objetivos, los aspectos del aprendizaje implicados, las transformaciones a las que la educación debe conducir y los esfuerzos necesarios para lograr cada vez mejores condiciones que garanticen la participación en el bienestar y la creatividad de las personas.

La doctora Silvia Guetta ha realizado en la primera parte del texto un magnífico esfuerzo por ofrecer al lector una completa reflexión sobre los principales aspectos teóricos y metodológicos de la Educación para la Paz seguido de un interesante análisis del proyecto “Velas para la Paz” llevado a cabo con jóvenes y educadores israelíes, palestinos e italianos, con el respaldo de la Universidad de Florencia y la Cátedra transdisciplinar UNESCO “Desarrollo humano y cultura de Paz”. La segunda parte nos ofrece una interesante perspectiva internacional de experiencias relacionadas con el desarrollo humano, intercultural y derechos humanos que, basada en la red de comunicaciones del numeroso grupo de autores que han compartido el completo programa del curso de formación del Máster que, lamentablemente, no tenemos tiempo de analizar en un acto de esta naturaleza.

Pero más allá del análisis del contexto epistemológico y los aspectos metodológicos de la Educación y la Cultura de la Paz, el conocimiento de las teorías e investigaciones sobre la misma, el enunciado de algunas perspectivas de intervención y la sugerente exposición de los principales elementos de la experiencia desarrollada en el mar como marco ideal y ambiente propicio para la paz, algunas de las grandes cuestiones que a nuestro juicio surgen tras el análisis de este trabajo serían estas: ¿Qué es la Paz? ¿En qué sentido se afirma que educar para la Paz supone una exigencia irrenunciable? Doble interrogante al que valdría la pena buscar una respuesta convincente desde una mirada amplia a nuestro contexto cultural.

Algunos antecedentes

A la búsqueda de respuesta de tales interrogantes, bueno será recordar hasta qué punto el tema de la Paz se convirtió tras la II Guerra Mundial, y de forma particular durante las últimas décadas del siglo XX, en una cuestión que no ha dejado de suscitar hondas inquietudes que preocuparon y ocuparon a bastantes investigadores del campo de la sociología, la antropología, la psicología, la educación, la política o el hecho religioso, así como a no pocos profesionales de algunos de estos ámbitos incardinados en muy diferentes filiaciones políticas, ideológicas o religiosas desde la convicción de que la Paz no consiste sólo en la ausencia de problemas, sino en la habilidad necesaria para hacerles frente.

Pero antes de exponer los principales elementos de nuestra reflexión sobre el desarrollo teórico de lo que hoy suele denominarse Cultura de la Paz y su concreción en el ámbito educativo, ofreceremos unas breves pinceladas sobre el contexto histórico en que surge esta reflexión sobre la Paz a mediados del siglo XX pues, concluida la Segunda Guerra Mundial, se difundió la ilusión de que, vencido el enemigo, los pueblos podrían empezar a vivir dignamente, libres y en paz. No obstante, aquel sueño nunca llegó a convertirse en realidad pues pronto el mundo quedó dividido en dos sistemas político-sociales antagónicas.

El bloque oriental, agrupado en torno a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, se inspiraba en el colectivismo marxista y prácticamente le era ajena toda noción de respeto a los derechos humanos. A pesar de todo, y como un aggiornamento del mismo, pronto apareció el “eurocomunismo” como tendencia adoptada por algunas organizaciones comunistas de Europa occidental durante los años setenta caracterizada por su rechazo al modelo desarrollado en la Unión Soviética y una mayor proximidad hacia la clase media social surgida del capitalismo y la aceptación del modelo democrático pluripartidista¹. Frente a la versión clásica del mundo soviético, cuyo objetivo era alcanzar el poder político mediante el poder militar, esta nueva visión proponía lograr similar meta en el resto de países de Europa o EE.UU, caracterizados por una sólida estabilidad económica y política, actuando sobre los medios de comunicación, la cultura, la educación y los diversos ámbitos de trabajo como lugares concretos que debían ser controlados de forma paulatina y sistemática.

Por su parte, el bloque occidental, dirigido por EE.UU., estableció dos formas de relación político-social entre sus integrantes: una, de igual a igual, con los países europeos y occidentales dotados de riqueza y, otra, de dominio y explotación, con África, Asia y Latinoamérica. De igual modo, el imperialismo norteamericano desarrolló sus propios proyectos para evitar que el comunismo se instalase en el resto del continente. Para ello intervino en bastantes países propiciando el establecimiento de gobiernos afines, en no pocas ocasiones mediante golpes de Estado, con el fin de asegurar políticas y acciones al servicio de EE.UU. Asimismo, se valió de sus propios medios de comunicación para convencer al mundo de las bondades de la ideología liberal capitalista como solución política ideal encarnada en los EE.UU. como modelo a seguir por todos.

La Unión Soviética también utilizó similares métodos para asegurarse un dominio directo en lugares como Hungría, Checoslovaquia, Yugoslavia, Rumania, Polonia o indirecto como, por ejemplo, en China, Corea del Norte, Vietnam o Cuba, donde el ser humano era sometido, sin escrúpulos ni respeto alguno a la libertad y a los derechos de los pueblos, al imperialismo totalitario soviético.

¹ El eurocomunismo fue desarrollado por los dos principales partidos occidentales de la época: el Partido Comunista Italiano (PCI) y el Partido Comunista Francés (PCF). Otros partidos más pequeños y marginales (como el Partido Comunista de Gran Bretaña) quedaron más dependientes de patrocinio de Moscú. El Partido Comunista de España (PCE) y el Partido Socialista Unificado de Cataluña (PSUC) fueron legalizados después de la dictadura de Franco con una línea esencialmente eurocomunista, lo que les costó las respectivas escisiones del PCPE y el PCC. Los partidos comunistas de Portugal, Austria o Grecia también mostraban distintas tendencias eurocomunistas, pero fueron siempre minoritarias. El eurocomunismo se oficializó en marzo de 1977, cuando los secretarios generales Enrico Berlinguer del PCI, Santiago Carrillo del PCE y Georges Marchais del PCF se reunieron en Madrid y presentaron las líneas fundamentales de la “nueva forma”.

A consecuencia de ello, los años 50 y 60 del siglo XX se convirtieron en escenario de una gran fractura entre la sociedad capitalista y el mundo comunista, circunstancia que provocó, entre otras cosas, que las personas se situaran frente a su adversario de forma irremediable. Ambos bloques crearon sus propios centros de poder militar (Pacto de Varsovia y Organización del Tratado Atlántico Norte, OTAN) como protagonistas de la “Guerra Fría”. Aunque no hubo un enfrentamiento armado total, si tuvieron lugar muchos conflictos aislados (China, Corea, Vietnam o Cuba etc.) con el fin servir a los poderosos siendo los pueblos los únicos perjudicados. Su existencia provocó, además, una carrera armamentística desenfrenada alimentada por la mutua desconfianza y un permanente desafío que destinó ingentes inversiones en armas detraídas de los planes de desarrollo necesarios para dar solución a las enfermedades, el hambre, el analfabetismo y la miseria.

Cada bloque tuvo países socios directos y otros que asumieron un menor nivel de compromiso, los “países alineados”. A los no integrados en ningún bloque se les denominó “países no alineados” y en su descripción se hizo célebre la teoría del sociólogo Alfred Sauvy que los clasificó así: Primer mundo (Democracias capitalistas industriales), Segundo mundo (Bloque Soviético) y Tercer mundo (Latinoamérica y parte de África y Asia).

Como ilustración de ello recordaremos dos aportaciones reveladoras del interés universal suscitado por la cuestión de la Paz al poco tiempo de concluir la II Guerra Mundial cuyo influjo aún se mantiene vivo en nuestros días. Fueron dos novedosas iniciativas lideradas durante la década de los años sesenta del siglo XX, de forma simultánea y desde ámbitos muy diversos, por el sociólogo noruego Johan Galtung y el Papa Juan XXIII.

Tras algunas aportaciones previas, Johan Galtung inició un interesante camino en Oslo en 1959 al fundar allí el primer Instituto de investigación sobre la Paz del que se tiene noticia en la edad contemporánea (*International Peace Research Institute*); propuesta que se vio completada cuatro años más tarde, en 1964, con la puesta en marcha, también impulsada por el mismo, de la Revista de Investigación sobre la Paz (*Journal of Peace Research*). Asimismo, y de forma simultánea, ejerció como profesor de Investigación sobre Conflictos y Paz en la referida Universidad de Oslo entre los años 1969 y 1977.

Por su parte, Angelo Roncalli, eclesiástico curtido en el mundo diplomático desde 1925 en lugares como Bulgaria, Turquía, Grecia o Francia –elegido Sumo Pontífice en 1958 con el nombre de Juan XXIII–, asombró a propios y a extraños al publicar en abril de 1963 la encíclica *Pacem in terris*; sólido documento que, desde la novedad de dirigirse no sólo a los católicos sino a “todos los hombres de buena voluntad”, ofreció a toda la humanidad una profunda reflexión para ayudar a descubrir las condiciones necesarias capaces de garantizar la existencia de una verdadera paz en el mundo y el valor de la común pertenencia a la familia humana con el fin de arrojar luz sobre la aspiración de todos los pueblos de la tierra a vivir un futuro de seguridad, justicia y esperanza.

Una perspectiva olvidada

Aunque con posterioridad a los antecedentes enumerados, y según indica la Doctora Silvia Guetta en su trabajo (2012: 25), el tema de la Educación para la Paz y la Cultura de la Paz ha continuado recibiendo grandes impulsos desde instancias internacionales como la ONU, y en concreto desde la UNESCO, centraré mi reflexión en un aspecto mencionado por la autora, frecuentemente olvidado por otros autores, que considero de gran importancia: la percepción de cómo la Paz social y la Paz cultural ofrecen una profunda relación con la interioridad de la persona. Fenómeno del que se han hecho eco de forma reiterada las diferentes tradiciones religiosas y sobre el que, además, ha ido surgiendo una amplia reflexión teórica de la que, como un prolongado eco, podríamos recordar esta antología de afirmaciones extraídas de algunos de sus grandes textos de referencia como es el caso del Antiguo y el Nuevo Testamento cristianos, las Escrituras hebreas e, incluso, el Corán, libro sagrado para el mundo musulmán:

“De la abundancia del corazón habla la boca” (Lc. 6,45 o Mt. 12,34).

“El corazón del sabio enseña a su boca y añade persuasión a sus labios (Prov. 16, 23).

1. *El necio habla necedades, y su corazón se inclina hacia el mal, para practicar la impiedad*” (Is. 32, 6).
2. “Y si los incrédulos se inclinan por la paz, acéptala tú también y encomiéndate a Dios; ciertamente Él es Omnipotente, Omnisciente” (Corán 8:61).
3. “Aquellos que creen, sus corazones se sosiegan con el recuerdo de Dios. ¿Acaso no es con el recuerdo de Dios que se sosiegan los corazones?” (Corán 13:28).

No nos cabe ningún tipo de duda de que tal planteamiento relativo a la interioridad humana, sorprendentemente omitido en muchas de las reflexiones contemporáneas sobre el tema, a pesar de que siempre estuvo presente en las reflexiones de Johan Galtung (1990, 1995, 1998, 2003 y 2007) cuando afirmaba que crear la paz era reducir las condiciones de violencia y evitar toda forma de expresión de la misma en las relaciones con los demás y con uno mismo, resulta esencial e irrenunciable.

En tal sentido subrayamos con la profesora Silvia Guetta que cada acción pensada, imaginada, diseñada y construida en ámbito educativo destinado a la Educación para la Paz debe iniciarse en nosotros mismos. Que toda experiencia de encuentro con la Paz no es en realidad mas que una transformación que, antes de ser exterior debe darse en el interior de quien la propone.

A pesar de ello, no resulta fácil articular fórmulas específicas, tiempos apropiados y resultados claros pues cada persona es un mundo y vive procesos personales de maduración sujetos a muchas variables. Por ello parece evidente que en la labor educadora lo que cada docente-educador comparte con los demás, y puede ofrecer a los otros, es lo que el mismo posee. De ahí la importancia de asegurar unos niveles mínimos de ma-

duración en este campo para todos aquellos que pretendan llegar a ser profesionales en este ámbito.

Al fin y al cabo, la forma de comportarnos y todo aquello que toleramos y aceptamos será siempre la evidencia que mostrará si en realidad estamos en el camino adecuado para vivir en la dimensión de la paz; y, siempre, sin olvidar un principio tan fundamental para el proceso educativo como es el siguiente: la responsabilidad individual no se diluye en lo colectivo, sino que es parte directa y activa.

Por todo lo anterior, consideramos que recorrer el camino de la paz requiere, además de coraje y fuerza, riesgo y determinación, una lucha personal. De igual modo entendemos que, junto al compromiso y responsabilidad personal, educar para la paz es también buscar la forma de satisfacer el deseo humano de paz.

La Educación para la Paz se propone también, respecto a los objetivos tradicionales de la educación, invertir el todo por el todo en la preparación de un mundo mejor, sostenible y participado por todos y todas. En tal sentido sería bueno recordar hasta qué punto la Educación para la Paz puede ser definida como una de las posibles vías de respuesta a la radical ansia de paz y sentido que, en lo más profundo de su interioridad, experimenta todo ser humano aunque con, bastante frecuencia, ignore la naturaleza del bien que anhela y los caminos que hasta el puedan conducirle.

Con tal fin, y desde las sugerentes aportaciones que la milenaria tradición judeo-cristiana ha atesorado en sus textos sagrados, me gustaría concluir esta reflexión recordando que, educar para la Paz ofrece una estrecha relación con el descubrimiento de la Paz como camino hacia el bienestar, la felicidad, la salud integral y la justicia mediante el desarrollo de un proceso de superación, descubrimiento, lucha, crecimiento y maduración al que todo hombre y mujer está llamado como condición de posibilidad para alcanzar su madurez personal; un camino que a nuestro juicio no alcanzará su meta sólo como fruto de unas estrategias bien diseñadas y la lógica consecuencia de la culminación de los esfuerzos del nuevo superhombre que, cual nuevo Prometeo logra por fin arrebatarse el fuego a la divinidad.

Muy al contrario, entendemos que este camino consiste más bien en la adquisición de la capacidad de recibir, desde el asombro, la gratuidad y la sorpresa, los rayos y la claridad del “Sol que nace de lo alto para iluminar a los que viven en tinieblas y sombras de muerte, para guiar nuestros pasos por el camino de la Paz...” (Lc. 1, 78-79)

Referencias bibliográficas

- S. Guetta (a cura de), *La voce della pace viene dal mare. Esperienze di cooperazione e ricerca internazionali per a convivenza tra le culture, i diritti e lo sviluppo umano*, Roma, Aracne, 2002.
- J. Galtung, *Bibliografía 1951-1990*. Oslo: International Peace Research Institute, 1990.

- J. Galtung, *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos, 1995
- J. Galtung, *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz, 1998
- J. Galtung, *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz, 2003
- J. Galtung et al., *Scegliere la pace*. Milano: Esperia, 2007

Political Education. The Global Education of Citizen through Active Citizenship

Edi Puka

Introduction

Educating in politics responds to a social necessity, with the society being thus composed by and taking advantages of citizens capable of asking for and exercising democracy in a critical and independent way, according to a precise draft of man and woman. “It is in this space of historicity that the educational processes are implemented, and with the ingredients that historicity offers us and imposes us” (Cambi 2004, p. 13).

A Project raising from the belief of man and woman being at the center, subject-object of political demand in a continuous, constructive relationship between the common good and the individual one, where the common good is also understood as a set of all legislative and instrumental equipment allowing everyone to achieve their individual goals.

I consider important the education in politics and legality, because it is necessary to develop among young people a sense of individual responsibility and awareness of the rights for the common good; teach them that the delegating process through citizens’ participating in elections constitutes a representative and not intellectual delegation, and that the effort at whatever explicative level must tend to research of organic solutions of problems (problem – thought – action).

It seems to me that we must finally recognize that it is time to bring forth with all forces and in all available educational settings a formative commitment with the political dimension being not only clearly and consciously present, but also considered to be one of its main features.

Our times call for urgent: the alternative is likely to be the defeat of the entire humanity and thus make it impossible for the person to be fulfilled in his higher significance and true value.

Politics and education have formed since the ancient world an almost inseparable binomial. It is well known that the state was the center of social and individual life in ancient Greece and Rome: ancient men (of course the free ones) were first and foremost citizens. Civic education and human global edu-

cation have always been intertwined. The idea of education is based on fundamental concepts, those of *paideia* and *humanitas* that, in large measure, are proportional to ethical-political reflection. The image of man was that of an individual whose existence made sense only within the community and whose activity was essentially political. The *polis* was a solid support and guide to life. Plato himself speaks of “inner city that every man carries within himself, destined to evolve and transcend itself” (Plato, IX, 591).

“Usually the concept of education has meant the transmission of knowledge with training purposes of adult generations to younger ones” (Piaget 1980, p. 129).

The perspective of a political education is actualized in family, school and out of school contexts. The sharing of project that promotes the person and the conviviality that is pursued in the relation are essential factors for success in educating. Cooperation is the other factor that favors the constitution of a sense of community.

The fact that education and politics may be recognized as primary and necessary dimensions to the life and development of man is founded on the epistemological assumption that the individual is in need of a duality for his own survival and development as a human being.

The man, in order to survive, needs what Ferrarotti calls “l’insieme sociale” (social together-being) which, as he himself says, “is not accidental, but it doesn’t even respond to the imperatives of meta-historical archetypes. [...] Man is in any case forced to choose not in absolute, but in the dated and lived situation, to make a gesture that saves him or leads toward getting lost in a horizon set in motion by historically variable needs identifiable in their profound essence: culture, values and citizenship”. (Ferrarotti, 1999, p. 13)

Educating in politics requires you to give space to the autonomy and solidarity of the person, to consolidate the sense of responsibility connected with freedom and a sense of duty related to the right. It becomes essential, “therefore, in the scholastic institution to get into political education and ban ideologies, and give rise to the development of routes and procedures that will educate into politics”. (Snyders 1986, p. 193)

“Through political education can be maximally highlighted the importance of the path leading to a personal choice rather than drawn attention to a specific content”. (Aa.Vv, 1999, p. 177)

On the other hand, the forms of citizen activism in public policy, emerged already all over the world in the last thirty years and aiming to protect rights and ensure the care of common goods in the reality of democracy’s everyday life of, represent a change of the same boundaries of democracy from which you can restart.

Educating in politics and active citizenship

Political education can be defined as the process of critical elaboration of the content of political socialization, which tends to promote an independent ability to develop an own attitude or political choice. It becomes a mature

expression of social education and civic education taking shape as an antidote not only against individual self-referentiality, but also against possible exclusiveness of political parties, social classes, and various localisms. “Educating at politics means developing an own vision of the world made up of projects and commitments, with a capacity to express the own presence in active and participatory terms”. (Santelli, 2001, p. 77)

To understand what education to citizenship is necessary today, I will outline briefly the historical passages of the concept of citizenship.

The concept of citizenship is complex and changing, whether it is considered in its transformation over time, whether it is analyzed in modern times from points of views that provide different interpretations and realizations.

Since the earliest days of civilization, the organized human groups tended to ensure their own safety and separating themselves from other groups by drawing boundaries between “citizens” and “foreigners”. Each group, internally tended to give themselves a hierarchy structure, differentiating the elective powers and responsibilities. The *polis* of ancient Greece is an example of this dual differentiation. The citizen is opposed to foreigners, although not all are the same: barbarians, women, servants, slaves, the poor, are not citizens.

Citizenship, says Aristotle in the third book of *Politics*, should be granted only to adult and free males; free also in the sense that freedom from servile work enables them to take part in the *ekklesia*, an assembly in which were taken the key political decisions and completed the highest public offices, such as those of judge, magistrate, and priest. Not much different is the conception of Roman citizenship in the Republican era.

Also in Rome, the citizen is identified with the adult male that is free and is also a “*pater familias*” exercising his power over the whole family group composed by his wife, his children, his freedmen, his *clientes*.

The Roman citizen is opposed not only to the non-resident alien, but also to foreign residents, women, children, slaves. The modern conception of citizenship emerges thanks to the theorists of absolute monarchy that operate between the sixteenth and seventeenth centuries, such as Jean Bodin and Thomas Hobbes. The concept of citizenship loses its meaning of attendance at public functions and of honors associated with it: being citizens is equivalent to being faithful and obedient subjects of the sovereign, subject to the same laws and customs, regardless of differences in religion, language and ethnic origin.

With the great bourgeois revolutions between the seventeenth and eighteenth centuries and the works of authors such as John Locke and Jean-Jacques Rousseau, was affirmed the modern conception of citizenship as equal “legal status” of all citizens as subjects of law, holders of sovereignty and members of the nation. For long remain excluded women and non-owners.

The modern citizenship is stated as the container for a set of individual rights: men are rational beings, free, morally responsible, equal before the law and independent from the economic point of view. Citizens are involved in politics, but as pointed out by B. Constant, they are also jealous guardians of their privacy against the intrusion of public power.

Since the last decades of the 800s, the model of liberal state tends to result in forms that have been defined as “liberal democracy”. On this process, since the early decades of the last century, further institutional evolution was assumed, leading – after the fascist and nationalist parenthesis – to the “social state”. Thus, a new conception of citizenship was established; the “democratic-social one, attributing to all citizens beyond civil and political rights also social rights”, with everybody entitled to a degree of education, welfare and social security commensurate to standards prevailing within the political community.

Despite principal declarations, it is important to note that nowadays, at the beginning of the third millennium, social citizenship is living a rather deep crisis that doesn't allow it to cope with the radical changes imposed by the current globalized society.

The space for the exercise of rights has been greatly restricted, in a seemingly inexorable movement of estrangement between citizens, who can not find space for effective political participation. The same political institutions seem not to want to give areas of power able to support shared decision-making processes.

In addition, due to the increasing immigration and global conflicts that feed a narrowing of the community around an identity which is more visible from outside than inside, citizenship has shifted from an inclusive concept to a unique concept.

In order to properly educate for active citizenship, political education must ensure the necessary resources for global education and the best possible instruction (Izzo, 2003, p. 187).

There must be a refraining from dictating educational precepts and didactic prescriptions, and knowledge by itself must be encouraged. This constitutes a prerequisite for acquiring progressively “self-control” and then the ability to act and interact on awareness. The image of educational activity is thus that of delivery of a know-how, which constitutes itself knowledge and possession of reality and it has to be immediately operational.

Political education is operational not because it is marked on the complaint, but because it encourages a proactive and affirmative sensitivity, capable of planning, ready to comply the change, along the thread of events. It is not enough, therefore, the notionism of education. We need moments of true education, such as to encourage political judgment in the context of a healthy realism.

The four guiding values of this educational journey are linked to: the common good mentality, loyalty to people and to concrete reality, loyalty to the ethical dimension, and last but decisive, loyalty to the policy itself, with its own rules. Neither abstraction, since the global education without commitment is empty, nor activism, since commitment without training is blind.

“The education at politics is configured as a path to empowerment of the

own presence in the world and thus, it takes a particularly important role in stimulating cognitive, emotional, ethical, and social abilities and in finalizing this in a single act for the common good” (Santelli, 2001, p. 77).

The discourse on political education could really lead to a society of a higher moral. However, it is clear that whatever meaning you want to attribute to political activity, whether negative or positive, it is necessary to deal with it, also because political education is nothing more than the institutionalization and improvement of political “global education” that in each case, randomly or accidentally, badly or adequately, takes place in each individual. In short, it’s not about creating something new, but not leaving to chance what is the first task of the citizen.

The citizen’s global education through active citizenship

If education is an investment for the future, education for active citizenship is an investment for the democratic future of Europe. Democracy is neither something taken for granted, nor an abstract concept. It requires investment and responsible actions by the citizens in their daily life.

In an age of young people’s deserting the polling stations and the public and political life, it is urgent to address the question of education for democratic citizenship - a long-term investment for the promotion of human rights, tolerance and cultural pluralism¹.

In defining the “concept of responsible citizenship”, the majority of european states recognized three key objectives:

- Development of a political culture: study of social institutions, political and civic activities in which the individuals can live in harmony, and preparing young people for the exercise of rights and duties defined by national constitutions;
- Development of critical thinking and certain attitudes and values: skills necessary for active participation in public life as a responsible and critic citizen; development of respect for oneself and for others for greater mutual understanding and acquisition of social and moral responsibility; learning to listen and resolve conflicts peacefully, learning how to contribute to a secure environment, development of effective strategies to combat racism and xenophobia;
- The active participation of young people, that can be encouraged by allowing them to get more involved in the community and providing them with practical experience of democracy in school.

¹ These are some of the significant phrases of the foreword to Notebook No 24 of *Eurydice*, “Citizenship Education at School in Europe”, organized by the Ministry of Education, University and Research & INDIRE, with the objective of divulging in “European Year of Citizenship Through Education” (2005) programs of education for citizenship of the Council of Europe.

A concept of citizenship stands in contrast with that proposed by the models developed since a long time in civic education in our schools.

The rise of democratic states has placed for a long time the problem of educating citizens on the principles governing the community, the rules that must be followed in the public sphere of society, as well as raise awareness of the subject to the rights of their acquired status. It was therefore introduced in public schools (1877) the study of civic education “first notions of the duties of man and citizen”.

At the center of civic education, there is a strong emphasis on the laws and regulations of the state, as it is argued that a good citizen knows about and how to respect the order in which he lives; it is thus a transmission of knowledge acts to adjust the individual to correct the behavior sanctioned by the society.

The aim remains to instruct rather than to educate. In 1991, the year in which Italy rectified the Convention on the Rights of Child, civic education was transformed into citizenship education. It is about promoting a process of education that pays attention to the value of the law and to the significance that leads us to respect it.

“Education is interested in a behavior that is not only legal, but also and first of all moral, namely, inspired by the reasons that make the law worthy of respect”. (Corradini, 1999, p. 171)

Civic education can represent the passage through which subjects learn and understand the operation of the regulated community in which they live, but it can not stimulate the individual to become a co-builder of the society in which he lives.

It is thought, therefore, about a citizenship education including in itself the protagonist role that each person needs to earn, not only as a “citizen”, but above all as an “active” one.

Democracy must treat not only the representative forms of power, but also and above all encourage and facilitate participatory forms at every level that can influence and conduct decisions for the entire collectivity. Active citizenship is not something that is given once and for all, but it is an instance that needs to be built. In order to get implemented, it needs to be formed, educated.

An essential contribution stimulating the creation and growth of education for active citizenship is undoubtedly that of the American philosopher and educator J. Dewey.

What matters is not only that a democratic system put in place resources to eliminate, in fact, the effects of economic inequalities and to ensure to all members of the younger generation a chance to be educated and trained.

There is need above all of “modifications of the traditional ideals of culture, of traditional disciplines of study and traditional methods of teaching and discipline, in order to free the individual abilities of young people until they

are sufficiently equipped to become arbiters of their own economic and social career.” (Dewey, 2004, p. 107)

The subject has therefore a responsible and active role in the own education and in the definition of society that is modified with the changing generations.

It is necessary, therefore, to activate forms of participation that are not only meetings designed to inform citizens about what public bodies have already decided to do, but to draw a path through which the citizen not only learns to be present in the construction of the environment he lives in, but also to participate together with other citizens: “the common participation is the only dynamic that can transform a group of individuals into a social community” (Lorenzo, 1998, p. 97).

This model of citizenship education involves not only those concerned with education, but requires a synergy with those managing the city, with those working to design and implement interventions aimed at improving the conditions of life. A model that requires commitment and resources to be used where it will be carried out, provided that participation is radical because it “bridges the gap between those who govern and the governed ones, between who decides and who is affected by the decisions, presupposes a delegation of power and sovereignty, and therefore casts serious doubts on the consolidated power structures” (Tarozzi, 2008, p. 129).

This participation, therefore, emancipates and is subversive, because it requires the political and administrative spheres to be made in respect of its authenticity. Educating and being citizens brings with it a part of participatory instance that places each subject at the center of decision-making dynamics affecting the collectivity in which he lives, and on the other hand, it admits a concept of inter-subjective citizenship, or rather negotiated, discussed and reformulated by related subjects who pose themselves a goal and conceive the reality in which they live as necessitating to be built by those same relationships.

Concluding remarks

Given these premises, it is clear the value that has a possible educational process in the direction of active citizenship, as it does not arise extemporaneously by the course of events (or it can do it, but still needs to be supported), but it requires to be powered by paths that have a decidedly pedagogical value. If the concept of citizenship to which the society we live in has to do with politics, understood as a decision-making and illuminated process, with the authentic and effective participation of as many subjects as possible and in any age group, with the responsibility perceived by the subject as taking charge of the world where the social environment is built, then a set of participatory formal and informal processes, inside and outside the school, are necessary to prevent that the political culture becomes a prerogative of a few subjects living far away from the living world, from everyday experiences that the city, the community offers and demands to signify. The socio-political process of edu-

cation is required by that necessary selection, by that exchange, the crisis of which involves the sclerosis, with risks of notability and too easy co-optations within the political class.

The business intertwinements, advocacy groups – especially the occult ones – and transformativ opportunism seem to be three deadly risks of a political system with shortness of breath that could reduce us inadvertently to “shadow people”. This attitude must change. Our society looks tired, no more thoughtful of its european and planetary future; and of institutions, we tend to get served with a distracted selfishness: we use them without any complexes, to complain then without any shame. It’s not enough just show the necessity of politics, even at a world which is young in research; there is need of helping to move from politics as a destiny to politics as an ethical option, encouraging fidelity as the cardinal virtue of the commitment in the dimension of continuity and consistency.

Bibliography

- Aa.Vv., *Mediterraneo-Europea. Dalla multiculturalità alla interculturalità*, Bari, Pensa, 1999.
- L. Corradini, *Educare a una nuova cittadinanza*, in L. Corradini, G. Refrigeri, (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale*, Bologna, Il Mulino, 1999
- F. Cambi, *L’ermeneutica in pedagogia oggi*, in F. Cambi, F., Santelli-Beccegato L., (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, UTET, 2004.
- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, Sansoni, 2004
- E. Ducci, *L’uomo umano*, Roma, Anicia, 2008
- E. Ducci, *Essere e comunicare*, Bari, Anicia, 2003.
- F. Ferrarotti, *L’ultima lezione*, Bari, Laterza, 1999.
- D. Izzo, *Educazione e politica*, in *Senso della politica e fatica di pensare*, Atti del Convegno «Educazione e Politica» - Encyclopaideia, Antonio Erbetta, Bologna, CLUEB, 2003
- R. Lorenzo, *La città sostenibile*, Milano, Elèuthera, 1998
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca & INDIRE (2005), *L’educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, Quaderno n. 24, Eurydice.
- J. Piaget, *Psicologia e Pedagogia*, Torino, Loescher, 1980
- Platone, *La Repubblica*, libro IX, 591, in *Cittadinanza e convivenza civile*, Chistolini, S. (a cura di), 2006, Roma, Armando, p. 272.
- L. Santelli-Beccegato, *Pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola, 2001
- G. Snyders, *Pedagogia progressista*, Roma, Feltrinelli, 1986.
- M. Tarozzi, *Per una cittadinanza planetaria, attiva e interculturale*, in *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

MARGINALIA

Dialettica e dialogo: noterelle

Franco Cambi

In un seminario tenuto a Napoli di recente con vari colleghi sono stato chiamato a chiarire il senso attuale della dialettica e il suo permanere dentro la stessa tradizione ermeneutica (Gadamer insegna). La sollecitazione era interessante e lì per lì ho dato una risposta che mi appariva la più giusta, che qui riprendo e cerco di argomentare di più.

Prima mossa. La dialettica va ripensata *oltre* Hegel e quel suo fissare la sintesi come il *sensu* stesso della dialettica, sintesi, sì, che si riapre a opposizione e negazione, ma che si fissa, appunto, come regola, senso, traguardo e, pertanto, come principio della dialettica. *Seconda mossa.* La dialettica senza sintesi dei francofortesi è fondata, invece, sull'opposizione, sulla negazione: è tensione e relazione di rinvio e di scarto. Così la dialettica si fa centrata sulla negazione e rimanda alla mediazione (vedi di Adorno i *Tre studi su Hegel*) come connessione e scambio che non cancella la dualità. *Terza mossa.* La dialettica di Hegel (e di Marx) ma anche di Adorno è pensata *nel* reale e *per* il reale e sul e per il pensiero che lo pensa. Ma quel pensiero, alla fine, non è un *nous*, un puro *cogito* (astratto e universale atto-di-pensiero) è più realisticamente una procedura linguistica, come ben videro gli antichi (con Platone e Aristotele). E il linguaggio la sede della dialettica, là dove essa si dà nel suo *stigma* più autentico e "puro" in senso però antropologico. Se il pensiero è linguaggio anche la forma dialettica del pensare sta lì. E non in una tecnica logico-ontologica che descrive e/o modella il reale e il suo trasciversi *in mente*. *Quarta mossa.* Già negli antichi il pensare dialettico è dialogo e dialogo *vivo*, sperimentato, costruito *tra* soggetti e intorno sì a *res*, ma definite e comprese per via linguistica. Forse, allora, è lì che possiamo trovare lo stemma della dialettica non-formalistica e ricondotta all'agire umano (per un pensiero come discorso). E nel dialogo troviamo le strutture di una dialettica *tensionale, aperta, rilanciata* sempre e vissuta proprio nel suo inquieto procedere e nel suo apporto non formale/astratto bensì umano e discorsivo, *ergo* umanamente discorsivo. Lì

ritroviamo la dualità oppositiva, la tensionalità reciproca, il ruolo generativo della negazione, lo stare nello scambio mai totalmente risolto, il procedere per sintesi parziali, informali, aperte (appunto). *Quinta mossa*. Procedendo da Hegel e andando verso Adorno (un vero *ad quem* della dialettica moderna) è opportuno innestare il Gadamer di *Verità e metodo*, degli studi di Platone e i percorsi postgadameriani dell'ermeneutica (da Hegel a Ricoeur), tenendo ferma la linguisticità dell'uomo e della mente e la discorsività del linguaggio che realizza il suo argomentare (e il rigore stesso di questo) dentro la pratica conversazionale della discorsività umana. Pratica che è *dia-logos*, procedere per contrasti in uno spazio mentale che è al tempo stesso etico e antropologico. Pratica che procede per opposizioni, per negazioni, per contrasti e da essi produce più verità, mai *ne varietur* e sempre in cammino. *Aletheia* e non metodo, appunto.

Sono solo alcune noterelle che andrebbero riprese in modo più organico e "fissate" meglio, molto meglio. Ma la suggestione (e non fantasiosa, affatto) è tutta da tener ferma, almeno come sollecitazione interna – e motivata – al pensiero continentale.

La formatività dell'arte nell'Estetica di Hegel. Note

Franco Cambi

1. La riflessione sull'arte ha accompagnato tutta la vita di Hegel. Dai primi anni di studio su su fino agli anni di Berlino, in cui in modo organico segue concerti, mostre, sviluppa letture, si nutre in modo costante di esperienze artistiche e del presente e del passato. Tutto questo "lavoro estetico" ha dato a Hegel una fine sensibilità rispetto al mondo dell'arte e un'informazione capillare sulla storia dell'arte stessa che saranno messe al centro sì della sua sintesi finale (le lezioni di estetica tenute dal 1820 al 1829 a Berlino, in ben quattro corsi universitari), ma che accompagneranno la stessa formazione del suo sistema filosofico in modo preciso, tra la *Fenomenologia dello spirito* del 1807 e l'*Enciclopedia delle scienze filosofiche* del 1817. Via via in modo sempre più netto l'arte occupa un luogo-chiave dell'evoluzione, universalizzazione, paleizzazione dello spirito. Si fa così un "passaggio" decisivo della sua manifestazione come Spirito Assoluto: unitario, organico, autocosciente di sé come Idea.

2. L'Idea in Hegel è l'unità di tutto il reale pensato nella forma del concetto, risolto però nel sistema dialettico di tutte le categorie, fino alla loro condensazione sistematica nella Logica. Ma tale fascio dinamico di concetti sta poi dentro la Natura e lo Spirito, cioè dentro la Storia, poiché la Natura si dà sempre e come conosciuta e come trasformata dal lavoro (umanizzata e posta per l'uomo), quindi assimilata nello Spirito che è poi l'insieme della cultura umana, così come si è storicamente prodotta e come concettualmente si disegna, secondo un *iter* di ascesa verso l'autocoscienza filosofica. Nel momento in cui empiria e idealità, particolarità e universalità, finito e infinito, cosa e concetto si uniscono in una mediazione simbolica e organica, lì si determina l'arte che nel particolare fa emergere l'universale e in questo sottile gioco di rimandi deposita e il suo significato e il suo valore. Valore anche filosofico, ma adombrato in forma simbolica e non espresso nella purezza del concetto, che avrà bisogno per disvelarsi dell'oggettivizzazione del mito e dell'entificazione dello Spirito nella religione, per poi demitizzarne l'apparato concettuale e dispiegare il puro regno dell'autocoscienza filosofica, come pura trama di riflessività concettuale, ma che si elabora sul e attraverso il travaglio dell'esperienza e delle sue forme storiche e teoriche in complessa ascesa verso il con-

cetto puro. La filosofia dello Spirito Assoluto, infatti, si apre proprio con l'arte. Lì lo Spirito si dispone universalmente come creativo e rivolto a rappresentare la propria interiore dialettica, legandosi alla soggettività. Già da lì la dialettica finale, nella vita dello Spirito, tra vitalità e concetto e concetto nella vitalità e vitalità per il concetto, è pienamente riconosciuta. Come Hegel ci ricorda nella *Introduzione* stessa della sua *Estetica*.

3. L'arte unisce "sensibile" e "ideale" e fa apparire il "pensiero" non in forma pura. Si lega ai "sensi", ma li "spiritualizza" (o, viceversa, "lo spirituale in essa appare sensibilizzato") in quanto il sensibile si dà come esistente "per lo spirito dell'uomo". Così l'arte si palesa come bisogno universale, che "eleva la coscienza spirituale" assumendo "il mondo esterno e interno come un oggetto" in cui il soggetto "riconosce il proprio io". E li "concilia" sensibilità e idea, concretizzandosi in un'opera d'arte, la quale sta già oltre la pura realtà di "ciò che esiste" e irretisce il dato in un lavoro di fantasia. Così "essa è il razionale che è come spirito solo in quanto si spinge attivamente a coscienza, ma prima si pone dinanzi in forma sensibile quel che porta in sé".

Ma questo complesso intreccio di sensibilità e ragione ha un volto squisitamente fenomenologico e storico. L'arte si manifesta in molte forme e si scandisce secondo modelli epocali che ne contrassegnano l'evoluzione storica. Che va dal semplice al complesso, dall'astratto al più vivo e concreto, dalle forme simboliche arcaiche a quelle classiche (in Grecia e nel Moderno), a quelle romantiche (tra Modernità e Contemporaneità), ponendo al centro, nel primo caso, l'architettura e il tempio, nel secondo la scultura e il corpo umano, nel terzo pittura, musica e poesia (e in questa le tre forme dell'epica, della lirica, della drammatica). Ma Hegel anima questo schema sistemico con analisi fini di opere e autori, da Sofocle a Dante, a Petrarca etc. Con giudizi precisi su pittura, musica, poesia rivelando una finissima sensibilità estetica.

4. Ma c'è di più. In quella *Introduzione* Hegel si sofferma, sulla scia di Schiller, sulla funzione formativa dell'arte, per il soggetto e quindi sulla funzione educativa dell'arte in generale e anche su come educarsi all'arte. Sono tre aspetti di pedagogia dell'arte di alta maturità. Da sottolineare e anche da meglio studiare. Quanto al primo aspetto (la formatività dell'arte) Hegel definendola come "libera attività fantastica" la rende centrale nella formazione spirituale di ciascuno, poiché lega la sua "vitalità" allo spirito stesso, che è universalità posta in esistenza empirica. L'arte risveglia lo spirito e ce lo rende sensibile, attivo, vivo e ad esso (e nella sua molteplicità di forme) ci innalza. E lo fa con tutti i suoi linguaggi. L'arte è bisogno, è attività fantastica, è opera d'arte al tempo stesso e in questo trinomio manifesta la sua forza formativa, che innalza il soggetto concreto alla universalità dello spirito (alla sua universalità umana secondo quel modello di pedagogia della *Bildung* già presente in Hegel fin dagli anni della *Fenomenologia* e anche da prima).

Quanto al secondo aspetto (la funzione educativa dell'arte) l'arte stessa, nella sua incarnazione del concetto, opera un risveglio spirituale nell'io in

quanto lo porta oltre la sua immediatezza e lo fa secondo tre *itinerari*: “destare l’animo” (col “risveglio di tutti i sentimenti”; col “far passare il nostro animo attraverso ogni contenuto della vita”; attraverso “i nostri moti interni”, che si realizzano mediante una “presenza esterna”, in un processo di oggettivazione); “riempire il cuore” (“far sentire agli uomini tutto ciò che, sviluppato o ancora non sviluppato, l’animo umano, nella sua più segreta intimità, può avere, sperimentare, produrre, tutto ciò che la profondità del petto umano può agitare e suscitare nei suoi molteplici aspetti e possibilità”); “offrire a godimento” (aprire alla fruizione, che porta lo spirito verso l’oggetto-bello/sublime e lo rivive arricchendo se stesso e godendo di questo sviluppo interiore, che innesta nel soggetto la tensione all’ “idea”, al “nobile”, all’ eterno”, al “vero”). Così il soggetto, tramite l’altro da sé che è poi proiezione di sé, si innalza oltre se stesso e si nutre della propria umanità in generale, esaltandone la forza e la stessa interna dialettica (che per Hegel implica la “morte dell’arte” nella religione e di questa nella filosofia: ma è questo uno degli aspetti più discussi dell’estetica hegeliana e da interpretarsi sempre criticamente alla luce dell’Idea che è poi la Totalità Razionale).

C’è poi il terzo aspetto (l’educarsi all’arte): essa ha “la possibilità di eliminare la rozzezza e di domare e educare gli impulsi, le inclinazioni, le passioni” attraverso l’osservare le dinamiche e gli effetti degli impulsi etc. Così ci libera dalla “potenza della sensibilità” pur legandosi ad essa e alle sue tensioni. Così l’arte “purifica” e “ammaestra”. E lo fa facendoci penetrare dal suo messaggio, formale e specifico, in generale e nell’opera singola, così “porta a coscienza [...] un contenuto spirituale”. Così fa emergere lo spirito e della sua crescita si fa *magistra*. Allora all’arte e nell’arte bisogna educarsi e lo si fa frequentandola: dalla giovinezza (anzi dall’infanzia) e per tutta la vita. Di essa dobbiamo farci via via intenditori ovvero competenti fruitori, attrezzandoci di un “gusto” che ci permetta scelte e giudizi sulle opere d’arte e “gusto” che va coltivato in modo permanente.

Tale funzione formativa dell’arte (ai suoi tre livelli) è consapevolmente erede, in Hegel, di Kant, di Goethe, di Schiller, di Schelling e di queste posizioni, anche “pedagogiche”, intende farsi ripresa e compimento.

In queste pagine, assai dense, dell’*Introduzione* emerge una ricca pedagogia dell’arte che tocca un po’ tutte le frontiere di questo *iter* formativo, e teorico e pratico, declinandolo in tutta la sua complessità. Una *lectio* da tenere anche oggi ben presente per dar corpo a una organica educazione estetica e a un’estetica pedagogica.

Bibliografia minima

- G.W.F.Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, Bari, Laterza, 1951
 G.W.F.Hegel, *Fenomenologia della spirito*, Firenze, La Nuova Italia, 1933
 G.W.F.Hegel, *Estetica*, Torino, Einaudi, 1963 (ma anche Milano, Bompiani, 2012)

FRANCO CAMBI

M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995
F. Ravaglioli, *Hegel e l'educazione*, Roma; Armando, 1968

RECENSIONI

C. Benelli (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Milano, Unicopli, 2013.

Fare-biografia (e/o autobiografia) è diventata una tecnica scientificamente organizzata (con metodi, verifiche di “produttività”, articolare di “forme” empiricamente definite, azioni di ricaduta sociale...) e dichiara socialmente utile (anzi, necessaria) in tutte le comunità che agiscono in senso formativo: dalla scuola all’associazione, al lavoro, ai gruppi spontanei, ma strutturati. Tali tecniche producono *memoria, analisi, riflessività*. Producono un bagaglio di conoscenze nei *soggetti, le relazioni, il modo di vivere la comunità*, che “ricade” (può ricadere), positivamente, sulla comunità stesso. Tra l’altro tali iniziative formative (operative e riflessive) sono già in atto fino dagli anni Ottanta (o poco dopo) anche in Italia. Qui, a capostipite sta l’Archivio dei Diari di Pieve S. Stefano (dal ’90) che si è fatto promotore di uno studio organico dell’autobiografia (e delle biografie), oltre che deposito di testi di tale genere e di una serie di iniziative di sostegno in merito a tale prospettiva culturale.

Non vale, qui, soffermarsi sul *perché* di tale bisogno attuale. Sulla *varietà* delle sue prospettive e delle sue tradizioni. Sui *luoghi* dei depositi di tale letteratura, in Italia e fuori. Vale invece sottolineare la frontiera avanzata che occupa nella pedagogia sociale, in chiave soprattutto di “educazione degli adulti”. Questa troppo spesso si è legata alle professionalità dei soggetti e molto meno alla loro personalità: da studiare, coltivare, promuovere, sempre, per tutta la vita. Ma a tale fine è necessario disporre di un personale educativo ben illuminato da questa pratica avanzata, ben consapevole e del suo valore e della sua complessità e sofisticazione.

Proprio alla formazione di questi operatori (come “biografi di comunità”) è rivolto in gran parte il testo curato da Caterina Benelli, che espone sia la teoria generale di riferimento di tali pratiche come “pedagogia della memoria” e narrazione interpretativa comunitaria in vista di una “presenza pensosa, riflessiva, consapevole” nei contesti in cui opera (p. 19), come anche una “micro pedagogia” attiva e trasformativa, ma poi si declina nella metodologia (sia della raccolta, sia della costruzione del materiale biografico: tra mnemotecniche e tecniche di intervista orale o video, etc.), nella collocazione in vari luoghi (geografici o virtuali, o istituzionali, come il teatro), nella progettazione (con alcuni esempi di lavoro-in-comunità: scolastiche, di vicinato, di “palazzo” etc.).

Il volume è quindi un contributo alla “pedagogia della memoria” in senso paradigmatico (ne conferma l’attualità, la funzione, la complessità) e in senso formativo-professionale (di figure competenti a organizzare tali processi di ricerca, che – nella comunità specifica e per la consapevolezza della vita-di-comunità in generale – hanno un ruolo attivo e decisivo. E decisivo proprio per coltivare la pedagogia sociale al suo

“grado” più sottile e più articolato, ma anche, oggi, sempre più necessario. Per formare soggetti e più capaci di “cura sui” e di partecipazione attiva, controllata, costantemente affinata nel gruppo in cui agiscono (sia esso l’*habitat* lavorativo o la città).

Franco Cambi

S. Calabrese, *Letteratura per l’infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Milano, Bruno Mondadori, 2013; L. Cantatore (a cura di), *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l’infanzia*, Milano, Unicopli, 2013.

Ormai la “musa pedagogica” (così Croce stigmatizzava la letteratura per l’infanzia, che veniva esteticamente emarginata e depotenziata), è finalmente uscita di scena e di questo tipo di letteratura si è venuti, via via, riconoscendo e il valore estetico e la densità delle poetiche, nonché i complessi sviluppi (tra Otto, Novecento e Duemila), la molteplicità dei percorsi attraverso i quali può essere analizzata (storici, letterari, pedagogici, ma anche linguistici, immaginativi, psicologici etc.) e i traguardi alti (in senso squisitamente artistico) che ha raggiunto nel corso dei due secoli (e poco più) che l’hanno esplicitamente coltivata. Di tale “genere” letterario possediamo ormai sì la storia, ma anche i diversi canoni narrativi e la varietà delle tradizioni dei sotto-generi (fiaba, romanzo, poesia etc.) e delle identità nazionali. La “musa modesta” ha lasciato il campo a testi e letture anche sofisticati, che applicano i principi dello strutturalismo e della morfologia del narrativo e ci rimandano un’immagine del “genere” letterario in questione assai raffinata e specifica e culturalmente forte. Il riscatto della letteratura infantile (iniziato già negli anni Sessanta/Settanta) ha prodotto anche in Italia, a livello universitario, una specializzazione critica di grana fine, che ha toccato varie “scuole” ed ha avuto vari protagonisti, ma che tra Padova, Bologna, Genova, Firenze e Roma e ora anche Modena, ha trovato un po’ suo “asse culturale” e ha declinato via via il suo *identikit* metodico e ideologico: di una metodologia fine e plurale, di una ideologia formativa secondo obiettivi alti, nettamente emancipativi, e per tutti, in particolare.

Nell’ultimo scorcio del 2013 sono usciti due testi che ben esemplificano questo *status* più ricco e più complesso della letteratura infantile per l’investigatore attuale: quello di Calabrese, che sviluppa una riflessione generale, e quello di Cantatore, che sviluppa invece indagini sui *tópoi* (alcuni, ma ricorrenti) di tale letteratura nella sua età “classica” (tra Otto e Novecento). Due opere diverse, sì, ma complementari, se lette secondo l’ottica della comune *lectio* relativa alla critica della letteratura infantile. Opere che si integrano felicemente e in modo costruttivo, proprio per rimandarci l’immagine più avanzata di tale “genere” e del suo valore narrativo/storico/estetico.

Calabrese è autore di studi diversi su questa frontiera, e tutti raffinati e utilissimi (dal suo *Fiaba*, uscito per la Nuova Italia anni fa, alla raccolta dei “libri per l’infanzia che hanno fatto l’Italia” uscita di recente per Rizzoli). Studioso aperto alle nuove frontiere d’indagine letteraria e sensibile alle diverse logiche del narrativo, ci consegna ora uno sguardo d’insieme (e di oggi) sulla letteratura infantile, di cui di scandiscono gli *itinerari* storici, ma soprattutto il “gioco” complesso delle forme e, correlativamente, delle interpretazioni, sottolineando proprio il carattere formativo (cognitivo e narrativo-ludico al tempo stesso) e la sue attuali tecniche innovative che hanno fatto fare alla “*children’s literature* [...] corposi passi avanti” (p. 25), come avviene con gli “iconotesti”. Poi il volume

si sofferma sul sottogenere della fiaba, sottolineandone l'“intreccio”, le “logiche”, le “strutture narrative” (tipo metamorfosi) di lunga tradizione e di alto impatto comunicativo. Poi anche su “narratori e personaggi”, con indagini assai fini sempre anche interne al fiabesco per passare alle “morfologie fiabesche” appoggiandosi alla analisi di testi narrativi e di testi critici: significativa quella relativa ai “colori” e in particolare alla “triade cromatica bianco-rosso-nero” già di ascendenza iniziatico-rituale. L'autore indaga poi il romanzo di formazione e lo fa con precisa capacità analitica, ma sottolineandone anche la lunga tenuta storica (fino al Novecento) le sue stesse varianti (fino al romanzo di “de-formazione” e tessendone la “morfologie romanzesche” che fanno di questo sottogenere narrativo capace di parlare anche ai ragazzi d'oggi. Allora Calabrese può concludere, con un forte supporto neurobiologico di riferimento, che proprio la “controfattualità” è il *focus* più segreto della letteratura infantile, come rivela il suo recente “ritorno al fiabesco col *fantasy*, col *cyborg* e così, lì, il pensiero ricostruisce “il passato nel presente creando rappresentazioni alternative a quanto già avvenuto”, rivelando “eventi futuri servendosi della banca-dati memorizzata dal nostro cervello relativamente a ciò di cui abbiamo fatto esperienza” (p. 189). Una conclusione felice: che pone l'accento proprio sulla fertilità della ricerca attuale relativa alla letteratura infantile e alla sua molteplice caratura formativa.

Il volume curato da Cantatore si dispone invece sul fronte di ricerca dei “mitemi” della letteratura per l'infanzia, propri nella sua stagione di decollo e di crescita (tra Otto e Novecento), per già lì fissare la complessità tematica che l'alimenta e la rende un'esperienza educativa di forte significato. Come pure nel suo aspetto di svolta narrativa. Così la “casa” e la “scuola” si fanno ora temi centrali e riletti in modo articolato, perfino contrastivo, ma che riconfermano questi due “spazi” come quelli canonici per l'infanzia *bien réglée*. E proprio Cantatore ci inoltra in questo groviglio di modelli, sottolineandone ora il conformismo, ora la rottura ideologica, attraverso il fantastico, attraverso un realismo più schietto. Mentre Faeti si sofferma nel suo contributo al volume sugli aspetti di infanzie emarginate e/o marginali, perché eccentriche, eversive o idealizzate, come quella dei “piccoli santi” degli ex-voto. Poi ci sono le infanzie di De Amicis, di Collodi, delle scrittrici “rosa”, dei teatri per ragazzi, di Capuana stesso, sviluppate da vari autori, che mostrano le varianti letterarie di queste “infanzie borghesi” o “popolari”, sottolineando la tensione complessa che le codifica e le attraversa. Ma, letterariamente parlando, questa avventura “tra i due secoli” ha prodotto un *modello* narrativo per l'infanzia ricco e variegato, che a sua volta ha costruito un “canone” letterario di cui siamo ancora figli e un fascio di testi e di figure che ancora nutrono il nostro immaginario di adulti. E i più giovani? E i ragazzi? Ormai forse quel loro immaginario sta in altri testi e in altre forme espressive: tra il *fantasy* e i videogiochi (a loro volta anche narrativi), in particolare. Con un netto scarto rispetto al passato.

Allora dall'incrocio dei due studi ben si viene a modellare la stagione attuale di questo fronte narrativo; la sua complessità, la sua sofisticazione, la sua ricchezza, già, di tradizione. E la sua ancora centrale e consapevole attualità. Dopo la TV, dopo i videogiochi, dopo il gioco multimediale etc., il libro-che-narra resta ancora funzionale per formare una mente a più dimensioni e critica al tempo stesso. E proprio perché nella narrazione ci consegna linfe di esperienza e di metaconoscenza, in un gioco sottile e di sponde. Di cui tale letteratura (quella per l'infanzia) porta oggi i segni.

Franco Cambi

H. A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Lettere, 2013.

Dopo una *Storia della pedagogia* uscita nel 2009 presso PensaMultimedia, Cavallera ora ci presenta una *Storia della scuola italiana* ripercorsa fino al 1861 con uno sguardo veloce, pur scandendo le varie “epoche” di questa scuola, per passare poi a una ostensione analitica della sua storia postunitaria assai complicata, dismofica e contestabile (e contestata). Allora ciò che appare è la storia di una *débaclé* dell’Italia-Nazione. Ma Cavallera è più generoso e ne evidenzia piuttosto con decisione i puntillucce e la lenta ma costante crescita verso un *suo* modello nazionale (di cui Gentile fu, forse, l’interprete più netto) che, con alcuni significativi aggiustamenti, può essere ripreso con esiti positivi anche nella società e nella cultura del nostro tempo.

Dopo il 1861 la “scuola italiana” ha vissuto cinque tappe ideologiche e organizzative che ne hanno ri-orientato il ruolo e l’*identikit* culturale-formativo, adeguando sì scuola e società, ma anche tenendo *sub judice* quel processo formativo di uomini come cittadini che è poi il *focus* stesso dell’agire educativo-scolastico. Nell’età della Destra Storica si vuole una scuola per il regno-nazione appena costituito, con il ruolo assegnato all’istruzione e a una ideologia formativa via sempre più laica e con una gestione dei vari gradi e ordini di scuola che ne vigilava le aperture al popolo e le innovazioni culturali. Si ha poi la fase tra i due secoli: fase fertile, complessa, articolata. Ancora oggi esemplare e che Cavallera ripercorre con decisione e nella quale vede come strutturale il tema-riforma e come sigillo aureo l’idea gentiliana della scuola e della “scuola laica” in particolare (ritrascritta in termini di religione per il popolo e regolata dall’ideologia religiosa nazionale, ovvero quella cattolica-romana). Ma in quei decenni il dibattito sulla scuola è animato e ricco al tempo stesso, varie idee di riforma si contrappongono e la lettura dell’istituzione scuola si specifica e si rende più complessa e più fine, E ciò anche in molto ambiti: (in relazione alla scienza, alle lingue moderne, alla scuola per l’infanzia, all’idea stessa d’infanzia e a un modello di scuola attiva all’italiana: si pensi soltanto a Lombardo Radice. Segue poi il ventennio fascista, con tutte le sue contraddizioni, fino al ’39 e alla Legge Bottai e al ’38 e alle leggi razziali: un tempo storico ripercorso con un’ottica sì “gentiliana” ma posta come modello filosofico più che politico e opposto a ogni “fascistizzazione” e a ogni “corporativizzazione” dell’istituzione scolastica. Già nel 1945 inizia una nuova era: lunga e complicata e ambigua. Quella che ha al centro la Costituzione e l’attività del MPI a lungo sotto il controllo democristiano. Un’epoca di una riforma sempre rimandata e proprio in una fase di crescita vorticoso del paese. Una tappa assai ambigua, appunto. Che pure ha prodotto un’alfabetizzazione sempre più di massa, anche se erosa ora dai *media* ora da “analfabetismi di ritorno” che collocano l’Italia nelle retrovie dell’Europa (e non solo) nelle statiche comparative con altri gli paesi avanzati in materia di istruzione. Le riforme analizzate poi (a parte quella del 1962: con la “scuola media unica”) sono state spesso disorganiche e strumentali e quindi insoddisfacenti, per un paese in forte crescita economica e civile. Attuate soprattutto tramite il rinnovamento dei Programmi (dal 1955 al 1991). Poi con gli anni Novanta si entra nella fase più attuale: in cui si tenta una riforma organica della scuola (con Berlinguer, con Moratti, con Gelmini: e con esiti confusi e contrastivi, che portano – alla fine – solo un molto debole rinnovamento). Ciò avviene anche nell’Università: gestita anch’essa in modo confuso e debole, con effetti inadeguati alla richiesta dei Tempi. Così tanto il Centro-Destra come il Centro-Sinistra producono, sul sistema educativo nazionale, risultati scarsi in relazione ai livelli europei di cultura e di cittadinanza di cui una “società complessa” ha bisogno. Su questo scenario poi si addensa la nube del tecnicismo, quale ulteriore percorso di un *déca-*

lage dell'istituzione-scuola, che perde il suo connotato "umanistico" e di "cultura" o tende sempre più a perderlo.

Con questo richiamo Cavallera chiude la sua ricerca: "ostensiva", volutamente non-giudicante, ma neppure insensibile (affatto) rispetto ai rischi che la scuola italiana ha corso e sta correndo ancora oggi, e proprio rispetto al bisogno di farsi invece istituzione sempre più chiave in e per una società compiutamente moderna. Un'indagine, questa, allora, non neutrale, ma che postula, un po' fuori scena, l'ottica di un giudizio su questa avventura nazionale. E non è un giudizio che consola. Affatto. Ma non è tutto: anche Cavallera ricorda che poi c'è stata una "scuola dal basso", di movimenti, di insegnanti, di associazioni, anche degli Enti Locali, perfino dell'editoria che ha dato linfa (di qualità, di lunga tenuta e di vasta eco) alla scuola e le ha permesso di rinnovarsi e di non restare bloccata. Ma questa è un'altra storia, che sta oltre i "canali ufficiali" ma che dovremmo presto delineare meglio in modo organico.

Franco Cambi

F. Cambi (a cura di), *Ida Baccini. Cento anni dopo*, Roma, Anicia, 2013.

È opinione condivisa e diffusa che la produzione letteraria per i giovani lettori, in Italia, tra Ottocento e Novecento sia viziata da moralismo, da un persistente richiamo all'ordine sociale e da messaggi caratterizzati dall'invito alla rassegnazione, all'obbedienza ed al rispetto dell'autorità. Tuttavia, non possiamo negare che non sono mancate, pur nell'ambito di questo orientamento (che solo pochi – il nome di De Amicis basti per tutti – seppero infrangere), figure di particolare rilievo, o per meriti letterari straordinari o per le tematiche trattate o per l'instancabile attività di organizzazione della produzione e della diffusione della lettura in mezzo al popolo ed ai ragazzi.

Tra queste figure di rilievo va senz'altro collocata Ida Baccini, che esordì sulla scena letteraria con *Le memorie di un pulcino* (testo che ancora nei tardi anni Cinquanta del Novecento aveva posto nelle biblioteche di classe e tra le letture consigliate per gli scolaretti) e fu instancabile sia come scrittrice sia come giornalista: tra le sue numerose collaborazioni, che la videro anche intessere relazioni con i letterati del suo tempo, tra cui la Serao e De Amicis, non si può non ricordare il suo lavoro presso "Il giornale dei bambini" e, soprattutto, "Cordelia" cui la Baccini legò il suo nome in maniera particolare.

Se non possiamo negare che la sua scrittura e i suoi orientamenti ideologici la riconducono nell'alveo dell'ideologia conservatrice del secondo ottocento, non possiamo del pari negare che in lei operano alcuni aspetti emblematici della vita intellettuale femminile del suo tempo. Anzi, ciò è tanto più significativo quanto più si ricordi che la Baccini è ben lontana dal fuoco femminista di alcune sue contemporanee. Maestra elementare, trova nella scrittura specie per i ragazzi non solo il modo per difendere una sua visione dell'insegnamento (allineata con le istanze dell'educazione nuova, centrata sul fanciullo, aperta al gioco di contro alle pratiche mnemoniche tradizionali e interessata ai bisogni dell'infanzia), ma anche la via per emanciparsi da un matrimonio fallimentare e da un'esistenza all'ombra degli uomini. E ciò secondo un percorso che accomuna la Baccini ad altre scrittrici: un modo per riconoscere, ancora una volta se mai ce ne fosse bisogno, che il romanzo, nato come genere letterario destinato alle donne, si rivelò, alla lunga, come un interessante ed efficace strumento per la crescita della loro consapevolezza e per la loro emancipazione sociale ed intellettuale.

Per tutti questi motivi non si può non salutare con soddisfazione il volume col-laborativo, curato da Franco Cambi, che, a cento anni dalla morte della scrittrice (avvenuta nel 1911), traccia un bilancio della sua attività, dei suoi interessi e della sua visione del mondo. E lo fa ripercorrendo, con il contributo di storici dell'educazione da tempo impegnati nella ricostruzione delle vicende dell'editoria ottocentesca (come, ad esempio, la Salvati o la Betti) o nell'approfondimento dell'opera della Baccini (come Cantatore o Cini, che le ha recentemente dedicato la sua tesi di dottorato) o nella ricerca intorno alla letteratura per l'infanzia ed al contesto intellettuale e culturale della Toscana ottocentesca (come Bacchetti e Cambi).

“I contributi – come ricorda il curatore del saggio –... si tendono tra il generale e il particolare, e lo fanno proprio per dar corpo a una lettura non di superficie dell'opera della scrittrice fiorentina, toccandone i nessi più profondi e complessi, per contestualizzarne la figura e far emergere gli aspetti più propri (e più nuovi, anche) del suo impegno letterario. Ma, al tempo stesso, si affrontano anche temi più specifici e settoriali ma centrali proprio per comprendere in pieno il ruolo stesso svolto dalla scrittrice e l'orma che ha lasciato nell'Italia letteraria (per ragazzi e non solo)” (p. 8).

I fuochi del volume, si distribuiscono, dunque, su tre direttrici: da un lato, si va a ricostruire l'intellettuale Baccini all'interno del contesto culturale toscano, della sua attività di giornalista e di scrittrice (con quattro interventi, rispettivamente di Carla Ida Salvati, Roberta Turchi, Franco Cambi e Flavia Bacchetti); dall'altro lato, si leggono, da un punto di vista pedagogico le sue opere, e *in primis* le sue fortunate *Memorie di un pulcino*, con particolare riguardo ai messaggi destinati alle “giovinette”, affidando questo squarcio ricostruttivo a Carmen Betti, Aldo Ceccoli, Lorenzo Cantatore, Teresa Cini, Karin Bloom, Piero Pacini e Walter Scancarello; infine, si affrontano temi più propriamente biografici che trattano sia della vita personale dell'autrice (Maria Enrica Carbognin e Lia Madorsky parlano della sua maternità fuori del matrimonio) sia, come emerge nell'appendice curata da Teresa Cini, delle sue relazioni intellettuali, in particolare con Giovanni Marradi, che possiamo conoscere attraverso il carteggio qui pubblicato.

Quale Baccini ci restituisce questo composito, articolato e ricco saggio, corredato, tra l'altro di un piccolo, ma pregevole inserto iconografico? Innanzitutto, l'immagine di un'autrice, a cui merita dedicare attenzione per svariati motivi, che mi limito ad elencare, senza, ovviamente, ragioni di tempo, entrare nel merito di ciascuno di essi:

la sua attività, per dirla con Cambi, polimorfa;

il suo valore di giornalista dal piglio molto moderno;

la sua capacità bozzettistica, che si riallaccia a tradizioni toscane di novellistica e di poesia vernacolare (come può un lettore, specie se toscano, non ricordare, ad esempio, il suo contemporaneo e conterraneo Renato Fucini?) e che valorizza la sua prosa spigliata e accattivante;

il suo interesse costante per la scuola ed i ragazzi, con particolare attenzione alle giovanette, come sottolinea la Bloom, e con un atteggiamento in gran parte innovatore, come mette in luce la Betti;

la sua capacità di trattare con garbata leggerezza ogni argomento;

la sua scelta per una “pedagogia dei sentimenti”, per usare la definizione efficace della Bacchetti, che enfatizza, in ogni problema trattato ed in ogni situazione narrata, i temi della compassione ed il valore morale, ma anche esistenziale del buon cuore.

Se ne può concludere – e lo faccio con le parole di alcuni degli autori del saggio – che, grazie alla Baccini, l'infanzia viene “liberata dagli orpelli precettistici, dal pedagogismo idealistico denso di messaggi didascalici” (Bacchetti, p. 75) e che con lei

si avverte chiara l'idea della scrittura come "esercizio spirituale" e come strumento per il controllo di sé tanto che il diario assume, nella sua prospettiva, il valore e la funzione di "un metodo di educazione" (Bloom, p. 152).

Tuttavia, questi rilievi sono solo una parte dell'interesse che la Baccini può ancora suscitare. Non si tratta soltanto di dedicarsi ad approfondire aspetti della sua produzione, fin qui, rimasti ingiustamente in ombra: è il caso, a mio avviso, molto significativo della manualistica scolastica, su cui, giustamente, Carmen Betti richiama l'attenzione. Si tratta di leggere la Baccini, in qualche modo, come testimonianza esemplare dell'epoca in cui visse ed operò, collocata a cavallo tra due momenti *clou* della vita nazionale: il periodo immediatamente post-unitario, con tutto il suo carico di problemi irrisolti e con l'involuzione illiberale culminata con Crispi e la carica di Bava Beccaris, da un lato; l'età giolittiana, dall'altro, con le sue spinti innovatrici e liberal-progressiste ed il suo interesse per l'emancipazione popolare in vista di una più ampia partecipazione alla vita politica.

A cavallo tra questi due periodi, la Baccini ne vive e ne soffre tutte le contraddizioni e i dissidi. Tutti i contributi di questo volume non tralasciano di sottolineare come la cifra più significativa degli scritti e dell'azione di questa donna impegnata a farsi strada nella vita, senza, tuttavia, negare i compiti ed i doveri principali della donna (ossia la maternità e la famiglia), sia, in qualche modo l'ambiguità. Ad ogni livello, a partire cioè dalle sue scelte di vita personale. Passiamo, dunque, in rassegna, una per una tali ambiguità, anche se, ovviamente, esse sono tutte radicate in un approccio unitario all'esistenza, che sta a monte di tutte le scelte dell'autrice.

La Baccini, che difende il primato del matrimonio e della famiglia, ciò nonostante, si separa ben presto dal marito legittimo, concepisce un figlio, l'adorato Manfredo, con un giovane di dubbia moralità che sposerà solo nei suoi ultimi anni e da cui vivrà sempre separata, visto che egli ha un'altra donna e un altro figlio, al solo scopo di dare un cognome al figlio che fino a quel momento non ha avuto, all'anagrafe, riconoscimento né di paternità né di maternità; nelle sua autobiografia, uscita però dopo la morte del primo marito, cercherà di attribuire a quest'ultimo, in virtù di un incontro fortuito avvenuto dopo la separazione, la paternità di Manfredo per rientrare nei canoni della convenzione sociale.

A livello pubblico, nella sua professione di "letterata" le ambiguità e le contraddizioni emergono ancora di più. Amica dei letterati del suo tempo, con cui intrattiene rapporti epistolari stretti, sarà però ostracizzata dalla cultura "alta" a lei contemporanea – come, in Francia, accade peraltro anche ad uno scrittore del calibro di Verne –, proprio perché ha scelto un campo d'azione paraletterario, quello del romanzo per i bambini e per il popolo, guardato da sempre con sufficienza dalla cultura accademica. Inoltre, mentre si ritaglia con tenacia ed applicazione una carriera da intellettuale, raccomanda alle sue lettrici giovanette di essere buone madri e buone mogli e di evitare di farsi letterate, dottoresse e saputelle.

Vive nel mondo del giornalismo e dell'editoria con piglio ed atteggiamento moderno, che fiuta le piste più opportune, che inventa perfino strategie che oggi definiremmo di marketing. Si rivela, insomma, anche acuta ed attenta imprenditrice; eppure finisce povera, o quasi. Colpa solo della sua generosità, che raccomanda, praticandola essa stessa con coerenza e costanza? Forse, ma in parte. In parte, le sue condizioni economiche dipendono dal fatto che gli editori non la ricompensano come dovrebbero e guardano solo al loro tornaconto. Tocca alla Baccini la stessa sorte che tocca alla Invernizio: galline dalle uova d'oro per gli editori, le due scrittrici (tutte e due autrici di *best e long-sellers*, nonché molto prolifiche) vissero una vita di poco sopra la soglia di una dignitosa povertà.

Sul piano letterario, la Baccini scrive bene, con leggerezza e brio, ma scrive decisamente troppo, come riconosce lei stessa in maniera onesta: non ama il *labor limae*, come ricorda la Salvati; ama le convenzioni e le liete conclusioni delle storie, ma non esita a difendere un sano realismo per i contenuti da offrire ai lettori. E realista è certo, quando, con molta severità e senza mezzi termini, invita le aspiranti scrittrici (che inviano racconti a “Cordelia” nella speranza di vederli pubblicati) a cambiare mestiere ed a studiare la grammatica o quando critica i libri di lettura in voga nelle scuole elementari.

E ancora: la Baccini è profondamente toscana, anzi è figlia di quella Toscana “paternalistica, equilibrata e conservatrice”, in cui nasce e si forma; ne ama la cultura rurale, ma al tempo stesso, come sottolinea Flavia Bacchetti, si proietta (e proietta i messaggi dei suoi scritti) verso una coscienza nazionale, che oltrepassi i confini regionali. Di qui la sua adesione al mondo piccolo borghese dell’Italiotta post-unitaria: esso le appare approdo sicuro e modello ideale per una vita senza sobbalzi, dominata dai buoni sentimenti, dal calore degli affetti familiari, da un ordine sociale senza timori di sovvertimenti. Non a caso nel saggio che stiamo esaminando, si evoca il nome di Gozzano per le piccole cose “di pessimo gusto”, di cui la Baccini ama circondarsi e per ambienti permeati da perbenismo e da conformismo piccolo-borghese.

E in questo si annida la ambiguità più forte e notevole della Baccini: moderata, convenzionale, ma anche trasgressiva. Lo dimostra il suo femminismo all’acqua di rose, di cui, però, si fa portavoce in maniera continua e costante. All’inizio, forte delle sue idee con una autostima altissima (che la fa sentire in assoluto la migliore scrittrice del suo tempo), essa nega qualunque emancipazione dal ruolo di moglie e di madre. Con il tempo, mentre ridimensiona (anche se *cum grano salis*) l’opinione che ha di se stessa, comincia ad aprirsi alle istanze dell’emancipazione della donna. Sempre però con cautela e senza il fuoco della passione, che si troveranno in Italia, ad esempio, in Amalia Guglielminetti o in Sibilla Aleramo, tanto per restare al mondo letterario e senza bisogno di scomodare Anna Maria Mozzoni. Si tratta di un femminismo “adelante, con juicio”, che cerca di coniugare la tradizione con il futuro che batte alle porte e che, certo, non si può arrestare.

La fanciulla massaia, che deve leggere poco, avere un’istruzione generale senza troppi approfondimenti, ma, in compenso, deve essere piena di buoni sentimenti, deve conoscere lo slancio del sacrificio e donarsi alla famiglia, tuttavia, non è mai superata: resta sullo sfondo a ricordare sempre che, per quanto colta, indipendente economicamente e capace di lavorare a fianco degli uomini, la donna è e resta una creatura naturalmente destinata a “servire”, a donare affetto e sicurezza. In una parola ad essere madre. Ma in questo moderatismo, la Baccini non è sola: le educatrici, le maestre e le insegnanti di quegli anni, con poche e note eccezioni, danno le stesse raccomandazioni. Basterebbe pensare a Bice Miraglia che, nel suo *Le pedagogiste italiane*, nel 1894, esprime sentimenti ed opinioni assonanti con quelle della Baccini ed è in buona e numerosa compagnia, come si evince dai vari “galatei” destinati alle fanciulle ed alle giovinette, in quello stesso periodo e tutti allineati su queste posizioni, per così dire cerchiobottiste.

Con questo non possiamo però chiudere il discorso sulla Baccini o cancellarla dall’orizzonte dell’interesse degli storici dell’educazione e della letteratura per l’infanzia. Resta, infatti, il suo lavoro di scrittrice e di educatrice, volta alla ricerca di un linguaggio e di attività gioiose per i bambini; resta un suo richiamo ad un “socialismo cristiano”, che difende in molte sue pagine; resta la sua attività editoriale, quale spazio per dare alla donna una identità anche al di fuori della casa.

Tutto ciò – per finire con le parole di Cambi – la rende figura esemplare di un mutamento letterario e di una metamorfosi educativa. Il che non è affatto poco” (p.

65). Forse, potremmo aggiungere, la strada del mutamento fu additata talora implicitamente o addirittura in intenzionalmente; ma fu, tuttavia, un'indicazione destinata a dare i suoi frutti, anche se con il tempo e dopo molte vicissitudini politiche e sociali per il nostro Paese.

Come non essere d'accordo, dunque, a riaprire un discorso su Ida Baccini, ad approfondire zone del suo lavoro finora meno studiate ed a tenerne viva la memoria?

Luciana Bellatalla

R. Marzullo, *Educazione, famiglia, democrazia. Percorsi di legalità*, con una presentazione di Francesco Mattei, Anicia, 2014.

Nei *Lineamenti di filosofia del diritto*, Hegel afferma che uno dei tre momenti fondativi della famiglia è l'educazione (*Erziehung*) dei figli (§ 160). Ma, a sua volta, la famiglia non è che uno dei tre momenti dello spirito oggettivo, che si sostanzia nella sintesi superiore dello Stato. Perfino dunque nella logica inclusiva dell'*et-et*, come abitualmente Kierkegaard descriveva il "difetto" del sistema hegeliano, la relazione tra famiglia e *polis* non appare pacificata. Tra figli e Stato, per estensione, è instaurata una relazione dialettica che chiama i figli a superare la propria condizione familiare, farsi individui della società civile, e immergersi nella superiore uniformità dello spirito oggettivo. L'aspetto apparentemente paradossale di tutto ciò è che questa immersione è resa possibile proprio dall'educazione, che dunque della famiglia è funzione ad un tempo fondamentale ed esiziale (§ 177).

Insomma, la triade figli-famiglia-Stato è segnata dalla contraddizione e dal dolore, ed è in ciò il segno della conflittualità reciproca tra le logiche discorsive immanenti a ciascuno di questi tre momenti.

Perciò lo stesso Hegel dedicò pagine centrali della *Fenomenologia* all'*Antigone*, che della relazione famiglia-Stato rappresenta paradigmaticamente, nella cultura occidentale, la drammatica opposizione.

A questo stesso nodo è dedicato l'ultimo libro di Rossella Marzullo, *Educazione, famiglia, democrazia. Percorsi di legalità* (Anicia 2014, presentazione di Francesco Mattei), che svolge la relazione tra famiglia e Stato con un interessante discorso di impronta teoretica. La complessità delle forme assunte dalla famiglia contemporanea rende difficile l'inquadramento delle forme di disagio e di devianza che coinvolgono i soggetti in quanto membri di un nucleo. Questa difficoltà di comprensione si manifesta pienamente nel momento in cui lo Stato è chiamato a entrare in relazione alla famiglia; ovvero, nella maggior parte dei casi, nel momento giuridico-giudiziaro. Questo rapporto si svolge secondo due modalità possibili: il balzo della famiglia dalla dimensione civile a quella statale oppure, all'inverso, l'intromissione dello Stato nella dinamica familiare con l'obiettivo della tutela del minore (e della sua educazione). Il primo caso è quello di *Antigone*, ossia (e per traslato) il caso della competizione tra famiglia e Stato per l'affermazione della propria egemonia valoriale: questa competizione implica naturalmente problemi di legittimità giuridica, di legittimazione politica e, infine, di legalità. In quei contesti in cui quello che l'autrice ricorda come il "familismo amorale" risulta altamente competitivo – dal punto di vista dei tre problemi suddetti – con lo Stato, si pone una grave questione educativa. E bene fa Marzullo a ricordare le pagine di Edda Ducci, che a questo problema ha dedicato l'ormai classico *Libertà liberata*.

L'altro aspetto è fenomeno geograficamente più esteso, e riguarda l'asimmetria del potere tra Stato e famiglia sull'educazione della prole. La codificazione del costume, la legge, classifica e rende performativo l'atto giudiziario con cui lo Stato avoca a sé la decisione intorno alla responsabilità educativa, laddove la famiglia risulti, rispetto a quel costume, deviante o a-normale.

In entrambi i casi, il discorso pedagogico di Marzullo offre utili suggerimenti applicativi. L'indagine teoretica – anche dei fondamenti filosofici, anche delle categorie della cultura classica – si presenta come *toolbox* per coloro che devono *agire* nelle complesse interazioni Stato-famiglia.

Una di queste figure, e forse anche il lettore ideale del libro, è il giudice dei minori.

Marzullo delinea molto bene la discronia tra evoluzione delle forme sociali (nel caso specifico, delle forme familiari) e norma giuridica. Tra *ethos* e *nomos*, per dirla con Carl Schmitt. Il caso della famiglia è paradigmatico in questo senso, perché pone direttamente una responsabilità etica nelle mani del giudice chiamato a risolvere le situazioni devianti, problematiche, e del destino del minore in esse coinvolto. Questa situazione rende manifesto il dislivello già messo in luce da Hegel tra famiglia e Stato, e sottrae la responsabilità educativa alla famiglia trasferendola nelle mani del giudice. Questo trasferimento mostra la complessità del compito del giudice, erme-neuta di un corpo normativo che strutturalmente – questa è la premessa – non può che apparire rigido rispetto al divenire sociale.

Il giudice è così stretto tra il polimorfismo sempre in divenire delle forme sociali e la staticità sanzionante del *nomos*. Giustizia e educazione rappresentano il suo orizzonte valoriale.

Proprio qui, in questa condizione, irrompe la riflessione pedagogica. Essa si offre come uno strumento molto pratico per contribuire alla consapevolezza del giudice intorno all'oggetto su cui è chiamato a decidere. E qui entriamo nel vivo del convincente discorso della Marzullo, che descrive la molteplicità delle forme familiari contemporanee, della loro "esplosione" sociale, della riscrittura delle relazioni. Di fronte a questo progressivo decostruirsi della forma familiare borghese, la storia del corpo normativo relativo alla tutela del minore è una storia dei voli della nottola di Minerva: tardivo, e a rischio di non mettere a fuoco il caso di giurisprudenza.

A questa difficoltà di orientamento può rispondere una pedagogia fenomenologica che, facendo proprio il paradigma della complessità, fornisca al giudice non codici ma mappe e bussole al fine di prendere coscienza del cammino da percorrere e degli obiettivi educativi da perseguire.

Certamente, non è compito facile progettare un modello di relazione educativa, una sorta di prototipo capace in astratto di governare il corretto evolversi di qualsivoglia progetto formativo, perché il concetto stesso di educazione sposta l'attenzione dal piano teorico a quello pragmatico. È infatti difficile immaginare una relazione umana che si situi al di sopra e oltre l'esperienza educativa, perché quest'ultima è indissolubilmente legata alle dinamiche reali che ciascuna relazione presenta, nella sua unicità, nelle sue innumerevoli variabili soggettive, che emergono solo sul terreno della prassi e su questo terreno si misurano, si incontrano, si combinano, e si confrontano. (p. 62).

Nella frattura che inevitabilmente si determina nel moto necessario con cui il contesto relazionale della famiglia viene superato, grazie all'azione educativa, per un corretto inserimento nella vita civile, la tensione dialettica rischia di capovolgersi in aperto conflitto. E qui, se il giudice possiede gli strumenti pedagogici per comprendere e far comprendere che nessuna relazione umana può situarsi al di sopra

dell'esperienza educativa (e quindi dei valori sociali e civili), può trasformarsi da interprete del *nomos* a vero promotore di giustizia.

Cristiano Casalini

C. Lepri, *Parole in libertà. Infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*, Roma, Anicia, 2013.

Il giochi di parole, i giochi linguistici accompagnano la storia dell'uomo ormai da tempo memorabile. Ancora oggi, nei tempi dei giochi tecnologici, sono tra le forme ludiche più comuni e diffuse, li "respiriamo" e li mettiamo in atto talvolta senza neppure accorgercene (basti pensare agli slogan pubblicitari ad esempio, alle filastrocche etc.). Tutti noi li abbiamo fatti con gioia, amati nelle pagine dei romanzi e tra le righe e le rime dei poeti.

Ma quale rapporto c'è tra linguaggio, gioco e creatività? Come si collocano i giochi di parole e le invenzioni linguistiche tra le pagine della letteratura dell'infanzia? Quale il loro senso per autori e giovani lettori? A queste domande cerca di rispondere il volume di Chiara Lepri, la quale attraverso un insieme accurato di analisi, che passano da una chiarificazione e riflessione su termini e concetti (cos'è la parola? quale differenza c'è tra senso e significato, etc.), all'analisi precisa di autori (con i loro relativi testi). Autori che hanno fatto del gioco di parole una vera e propria arte, costruendo e decostruendo il linguaggio stesso attraverso processi di creazione e invenzione narrativa. Scrittori come Swift e Carroll coi loro indimenticabili capolavori. Autori che operano rovesciamenti di mondi e di parole, invertendo e forzando le regole del grande gioco che è il linguaggio e delle sue strutture (giocando proprio con le regole che determinano la lingua stessa). Autori-creatori di giochi di parole che spesso hanno "speso" tempo e passione per promuovere tutto questo attraverso molteplici forme di educazione – Rodari in *primis* che su questo fronte è stato un vero "maestro" – ma anche Scaloia fino ad autori più recenti come Piumini, Pitzorno etc, che scrivono per e con i bambini, con vera sensibilità linguistica e ludica. Su su fino a Tognolini e le sue filastrocche.

Ciò che però non dobbiamo dimenticare e che l'autrice mette ben in evidenza sono le ragioni che stanno dietro la ludicità e creatività linguistica dei vari autori, ragioni tutte legate a forme di educazione e formazione del lettore (e non solo del giovane lettore). Educazione talvolta legata a ragioni sociali e ideologicamente connotate, altre legate a un'idea di educazione come emancipazione e crescita creativa dei soggetti. Ragioni che conducono a pensare e ripensare costantemente l'importanza fondamentale della pedagogia della parola, la quale passa costantemente attraverso la vena ludica che scorre costantemente nella letteratura dell'infanzia.

Quello di Chiara Lepri è un lavoro ricco, organico e ben documentato su autori e testi fondamentali non solo per e nella letteratura dell'infanzia ma anche da ripensare e riproporre nel mondo adulto per ricordare che la parola e il linguaggio sono sempre "abitati" e sono sempre forze ludico-creative. Un testo felice anche e in particolare per la formazione degli insegnanti, tra scuola dell'infanzia, "primaria" e perfino media inferiore. Il che non è affatto poco. Sì, anche un testo di riflessione universitaria, e fine e complesso, ma non solo. Un testo formativo a più livelli. Che ci aiuta a capire e gestire la creatività. La nostra. Quella degli altri. Anche e soprattutto quella dei minori.

Romina Nesti

J. D. Moreno, *Mind Wars: Brain Science and the Military in the twenty-first Century*. New York, Bellevue Literary Press, 2012.

Formare l'uomo alle performaces estreme: tema ricorrente nella storia della civiltà occidentale, soprattutto a partire dal XX secolo, ma poco analizzato nell'ambito della storia/e della formazione.

Nel mondo contemporaneo il tema si ripropone connesso all'incessante ridelineamento delle frontiere della conoscenza, prodotto da nuove forme di sapere frutto della costante ricerca scientifica e da inediti codici sociocomunicativi da imputare ai *personal devices* di ultima generazione.

Ciò impone, in particolare in questo decennio del XXI secolo, ricorrenti momenti di riflessione sull'uomo, sul suo divenire, sul suo inedito *sistema mondo* contemporaneo e soprattutto sulle dinamiche evolutive prodotte dal sapere e dalle sue applicazioni in campo tecnologico, sociale ed etico. Soprattutto in relazione ai nuovi scenari aperti dalle indagini in corso nel settore delle neuroscienze, della neurofarmacologia applicata ai processi di apprendimento e delle tecnologie per lo sviluppo di dispositivi di nuova generazione aventi come scopo il potenziamento delle facoltà cognitive umane, in particolare nel settore dell'addestramento militare e della formazione speciale nell'adulto. Il tutto in vista della definizione di protocolli formativi sperimentali per l'acquisizione di competenze 'non convenzionali' nell'uomo del nuovo millennio.

Ad oggi nello scenario non vasto delle pubblicazioni che focalizzano tale settore di studi, un significativo contributo viene offerto dal volume *Mind Wars: Brain Science and the Military in the twenty-first Century* curato da Jonathan D. Moreno, University Professor of Medical Ethics and the History and Sociology of Science presso la University of Pennsylvania, e pubblicato nel 2012 da Bellevue Literary Press, New York.

Il saggio parte da un excursus storico sul percorso formativo del *combattente* del XX secolo, nel quale le performances erano frutto di specifici protocolli addestrativi, soprattutto di natura psicofisica, legati anche alla somministrazione di sostanze psicotrope, come gli specifici derivati dalla cocaina somministrati nel corso del primo conflitto mondiale ad alcune unità del Corpo della Legione Straniera francese, per introdurre i nuovi parametri di addestramento del soldato del XXI secolo, frutto in modo esclusivo delle ricerche in atto nel campo delle neuroscienze e dello sviluppo di softwares - interfaccia uomo/macchina sempre più efficaci, ponendone in risalto le ricadute in ambito etico e socio-politico.

Il volume, di chiara identità divulgativa ma, nel contempo, con un efficace e strutturato impianto scientifico, si articola attraverso otto capitoli (*DARPA on Your Mind, Of Machines and Men, Mind Games, How to Think about the Brain, Brain Reading, Building better Soldiers, Enter the Nonlethals, Toward an Ethics of Neurosecurity*) preceduti da una sezione Ringraziamenti e da un'Introduzione.

Il primo capitolo, *DARPA on Your Mind*, si sviluppa lungo nove paragrafi (*Just because you're paranoid. Doesn't mean someone isn't following you; Is the future now?; Defence Neuroscience; War, Ethics, and the Brain; The National Security State; The Science-Security Complex; Informed Consent and National Security Experiments; National Insecurity*) attraverso i quali l'autore illustra punti salienti del DARPA Defense Advanced Research Projects Agency, nota agenzia governativa del Dipartimento della Difesa degli Stati Uniti, avente come ruolo lo sviluppo di innovative tecnologie per uso militare, analizzando in particolare i settori adibiti alla ricerca nel

campo neurologico e neurofarmacologico connessi ai protocolli sperimentali di addestramento per la nuova generazione di *enhanced soldiers* in fase di realizzazione.

Nel secondo capitolo, dal titolo *Of Machines and Men*, l'autore, articolando il testo all'interno di dodici paragrafi, (*Your friend, the Brain; The Neural Symphony; Toward "Wearable Robotics"; A Helping Hand; Dual Use and Beyond; Thinking Ahead; No Bull: of Roborats and Men; Artificial Intelligence and Intelligence Augmentation; Augcog: gone but not forgotten; Destress for Success; "We are the Borg"; The Dignity Thing*) descrive le ricerche in atto presso il DARPA per lo sviluppo di efficaci softwares-interfaccia uomo/macchina, in linea con gli studi più recenti compiuti nel campo delle neuroscienze applicate ai settori dell'intelligenza artificiale e dell'intelligenza potenziata.

Nei capitoli terzo *Mind Games* (con i paragrafi *Humiliation Nation; Psychology's Cold War Debt; High Anxiety; Mind Control; Back in the USSR; The Propaganda Wars; Has humiliation outlived its usefulness?*), quarto *How to Think about the Brain* (suddiviso in *Psyops; Beware of Dualism; Making Connections; Dreadful Freedom; Beware of Localizing; The "9/11 Effect"; The Urge to Converge*) e quinto *Brain Reading* (che si articola nei paragrafi *Mapping the Brain; The "Brain Fingerprinter"; Mind Reading Redux; Determined to be Indetermined; In and Out of the Lab, and back in again*), Moreno compie una riflessione sulle ricadute sociali ed etiche di tali ricerche, tracciando, oltre che un percorso storico del settore di studi oggetto del saggio, i nuovi caratteri dei concetti di *sicurezza, libertà* e di *diritti civili* originati dall'applicazione di protocolli sperimentali di neuromappatura umana.

Il sesto capitolo, *Building better Soldiers*, che si articola nei paragrafi *Perchance not to sleep; Sleepless Soldiers; Leaner and Cooler; Building Smarter Soldiers; Smarter Soldiers through electricity; No Fear?; Easing emotion; Learning from our animal friends; The Ethics of Enhancement*, riassume i punti chiave della ricerca statunitense più recente nel campo della definizione di protocolli formativi e delle tecnologie applicate allo sviluppo ed al potenziamento delle prestazioni cognitive e fisiche per l'addestramento del combattente di nuova generazione. Accanto al rimando a specifiche sperimentazioni riguardo ai cicli sonno-veglia ed al loro rapporto con le performances di attenzione, memorizzazione e problem solving, Moreno illustra alcuni protocolli sperimentali attualmente in fase di studio relativi all'analisi nell'uomo delle abilità mnesiche post-trauma, agli studi sugli stati di coscienza registrati nel soldato durante un combattimento, alle modificazioni neurali prodotte da una lunga esposizione al 'fuoco nemico', alla chimica delle emozioni ed al suo controllo per modulare la paura in eventi estremi, descrivendo inoltre uno specifico progetto di ricerca condotto dal DARPA per una documentazione ed analisi delle funzioni cognitive legate alle performances di difesa e di attacco negli animali non umani e nei primati, per lo sviluppo delle modalità di memorizzazione (o modificazione delle tracce mnesiche) e di apprendimento potenziato attraverso protocolli sperimentali di neuro stimolazione: ne sono esempio la somministrazione di alcune tipologie di anfetamine e metanfetamine (oppure ossitocina per facilitare i processi empatici e di coesione del gruppo oltre che da inibitore della volontà) la stimolazione di determinate aree corticali mediante il dosaggio 'personalizzato' di frequenze elettromagnetiche appartenenti a specifici range, sino alle procedure di mappatura genica per la definizione dello standard del combattente potenziato ottimale, sviluppando nel contempo una riflessione dei risvolti etici di tale settori di studi.

Il settimo capitolo, *Enter the Nonlethals* (che include i paragrafi *A matter of honor?; In the Theater; Talking Nonlethal; Calm Down; the Sound of Silence; The Smell Test; No Pain No Gain; Human Testing; Nonlethals and the Law; Just War*) e l'ottavo

Toward an Ethics of Neurosecurity (articolato nei paragrafi *Neuroscientists and Neurosecurity*; *No "Neuropreparat"*; *Lessons from Atomic Physics?*; *Limits of the Bomb Analogy*; *Lessons from Biodefense?*; *Ethically regulating Neurodefense*; *New mechanism needed*; *A role for Neuroethics*; *Coda: beyond Mind Wars*) consentono all'autore di compiere un'attenta riflessione sulle potenzialità e sulle applicazioni delle informazioni scientifiche, frutto delle ricerche riassunte nel volume (quali per esempio le varie tipologie di armi non letali [granate abbaglianti o stordenti, fasci a microonde, impulsi ad ultrasuoni o ad infrasuoni, smell bombs, etc.] allestite sulla base dello studio degli effetti prodotti sul sistema nervoso centrale da particolari frequenze luminose, sonore o sostanze chimiche), ritornando sulla necessità di regolamentare eticamente tale settore di indagini, identificandone i punti salienti per la definizione di una sorta di Neuroetica da stilare in vista di futuri conflitti.

Chiude il volume un'esauriva documentazione delle fonti, suddivisa per capitoli, ed un ricco indice dei nomi.

Roberto Toscano

LIBRI RICEVUTI

- AA.VV., *I mercati dei beni culturali e le nuove generazioni*, Firenze, CD& V, Ente Cassa di Risparmio, 2013
- AA.VV., *25° anniversario della Accademia Olimpica Nazionale Italiana*, Quaderni dell'AONI, 17, *Patrimonio ideale olimpico: i Giochi Olimpici e le loro sfide educative*
- J. Benoist, *Concetti e frontiere. La mappa del nostro mondo*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2011
- W. Brezinka, *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*, Milano, Vita & Pensiero, 2013
- S. Calabrese, *Letteratura per l'infanzia*, Milano, Bruno Mondadori, 2013
- H. A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Lettere, 2013
- H. A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.
- E. Corbi, S. Oliverio, *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce, PensaMultimedia, 2013
- S. Cristolini, *La scuola raccontata dai maestri*, Roma, Edizioni Kappa, 2010
- M. D'Ambrosio (a cura di), *Teatro e parateatro come pratiche educative*, Napoli, Liguori, 2013
- M. D'Ascenzio (a cura di), *Tutti a scuola?*, Bologna, Clueb, 2013
- L. Delle Cave, *Orme di guerra*, Firenze, Sarnus, 2013
- E. E. Emmer, C. M. Evertson, *Didattica e gestione della classe*, Milano-Torino, Pearson, 2013
- "Fare form@zione", 1, 2013
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Laterza, 2013
- F. Giambalvo, *Nuovi frammenti autobiografici*, Palermo, Edizioni della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", 2013
- G. Giunchiglia, *Lungo la ferrovia*, Livorno, Media print, 2009
- A. Lazzarini, *Il mondo dentro la città. Teorie e pratiche della globalizzazione*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2013
- C. Lepri, *Parole in libertà. Infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*, Roma, Anicia, 2013
- Liber 99, Luglio-Settembre 2013, "Happy new family!"
- E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma, Carocci, 2013

- M. Morandi, *Cremona civilissima. Storia di una politica scolastica (1860-1911)*, Pisa, ETS, 2013
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013
- M. T. Moscato, *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Roma, Armando, 2013
- P. Mulè (a cura di), *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*, Roma, Armando, 2013
- F. Oggionni, *La supervisione pedagogica*, Milano; Franco Angeli, 2013
- “Paideutika”, *Geografie del corpo*, 18, 2013
- A. Potestio, *Un altro Émile*, Brescia, La Scuola, 2013
- “Quaderni di didattica della scrittura”, 19, 2013
- M. Ranieri, S. Manca, *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento, Erickson, 2013
- “Rassegna di pedagogia”, 2013, 1-2
- “Ricerche pedagogiche”, 188-188, Luglio-Dicembre 2013
- “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 2012, 2.
- “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 2013, 1
- E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del '900*, Brescia, La Scuola, 2013
- S. Serbati, P. Milani, *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Roma, Carocci, 2013
- G. Seveso, *Arrivati alla piena misura. Rappresentazione dei vecchi e della vecchiaia nella Grecia Antica*, Milano, Angeli, 2013
- F. Targhetta, “Signor maestro onorandissimo”. *Imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 201
- “Testimonianze”, 492-493, *Avere vent'anni oggi*, 2013

ABSTRACT

Gianfranco Bandini, Don Zeno Saltini and education of the people at Nomadelfia: revolution and tradition in a model of community life

The work of Don Zeno Saltini (1900-1981) is unique and fascinating and has endured the test of time. He was in fact a great (albeit solitary) innovator who, during the time of conflict, strongly contested the idea that orphaned children should be sent to institutions and colleges. He helped develop the concept of forming a community of families prepared to take on single children, offering them a whole “educating community” (Nomadelfia, founded in 1948).

In 1968 the community obtained special permission from the Ministry of Public Education to create an experimental school run entirely by parents. Popular education is intended as a special, original form of acceptance: the people in question are those who choose a communal way of life involving no consumerism and no need for money or private property, and essentially based on fraternity.

Elsa M. Bruni, Educating society. A pedagogical reading of Odyssey

The value of the Greek man is measured by his social function: he is considered to be completely at the service of his community. In the same way, the poet, like the philosopher and the orator, plays the role of educator. The case of Homer is significant, in this regard. The most important educator of ancient Greece, Homer turned Achilles into the very ideal of humanness and drew up an educational model which mirrored the aristocratic ethic of archaic Hellenism. This article offers a pedagogical interpretation of The Odyssey retracing the main tenets of the pedagogical awareness which shaped the Western model of education. On this theoretical basis, the author underlines, in the transition from The Iliad to The Odyssey, the importance of Odysseus's role in the development of a new human and educational ideal – one in which the ancient notion of virility absorbs values pertaining to the hero's mental and moral traits.

Franco Cambi, Philosophy of education in Italy, today. Authors and models. II. Two models of philosophy of education between opening and innovation. Mario Gennari and Francesco Mattei

The text presents two actual models of philosophy of education. The model of Mario Gennari and the model of Francesco Mattei are organic and critical and can be exemplary in the theoretical and critical pedagogical research.

Franco Cambi, Childhood's writings and mourning's processing

To narrate childhood is going back to a lost “self”, but a founding self of each subject. This tale is, at the same time, “mourning's processing” and “hermeneutic inquiry” and create writings full of meaning, on which the occidental culture gave us refined testimonials. .

Pietro Causarano, Round trip: education and culture in the local and regional policies in Italy

Educational policies and cultural activities by local governments in Italy is not always recognized that the thickness. After a brief period of expansion in the age of Giolitti, fascism marks a caesura of strong centralization that arrives to post-war Italy. Only during the governments of the "Centro-Sinistra", and especially with the regionalization during the 70s, it makes a real modernization.

R. Certini, The Family: A Pedagogical Project

The essay briefly reconstructs the complex origin of the concept of family. Re-reading the classic literature on the subject (by Rousseau, to Engels, to Gramsci to the most recent authors such as Max Horkheimer or Chiara Saraceno) you may notice that the historical context and the structure of society have always influenced the structure of the family. It was passed by the singular (family) to the plural (families) and this implies the general transformation of the systems of life today. Speaking of project-family means to reflect on these changes with planning purposes, trying to focus on new strategies to enhance and support the needs of families today. One of the most critical aspects of the family institution in Italy is the weakness of social policies in support of it. The essay can be considered as an introductory course to the study on the complex galaxy called family.

Vasco d'Agnese, What is Evident and what is Founding in Education. Some reflections about Evidence-Based Education

This essay provides a critical examination of Education as an Evidence based practice, focusing on three orders of limits: epistemological, ethical, and pragmatical. First of all the epistemology of Evidence based practice is an old one: we know, from Karl Popper to Thomas Kuhn, from Alexandre Koyré to Michel Foucault, from Wittgenstein to Richard Rorty that the logic of scientific discovery is very complex, involving several orders of factors; when we develop a research we can't never say : "this is an ultimate evidence". Of course we must go on and try out conclusions. But the way in which we think education, the social and interactive nature of educational process vented serious doubts about the nature of evidence we must accept.

Then, Evidence based practice seems to provide a framework to avoid the personal responsibility in choosing one way or another – that's why it's so attractive -. In order to pragmatical limits, we argue that we don't know the whole educational process from the beginning and working only on a preconceived evidence will restrict the possibilities of education and will not work in order to an expansion of opportunities of people who are involved in educational process.

Renzo Dameri, Educating to the difference today. Educating the Other

Nowadays human relationships are dominated by a virtual interactivity based on nicknames or fakes which brings into question real trustworthiness and the ethical nature of sharing. Friendship, feelings and love are less intense, thoughts become fragmented like text messages and can be controlled by a simple "click". As Levinas pointed out, relationships cannot be considered as a group of artificial or technological certainties anymore; they become open and real and they are based on the understanding of the Other. This Other, who pre-exists us, should be reconsidered in an appropriate way: we should start by considering his story, environment and habits, in order to truly

understand him. Tolerance towards other people is not enough anymore; a tolerant person always tends to feel superior to those who are tolerated. Living together is possible only if we share with reciprocity.

Cosimo Di Bari, Texts, editors, readers "digital". Pedagogical reflections

In the last decades, marked by the digital technologies, textuality is taking on new forms. The transformations concern books and medias, but also editors and readers: the paper aims to evaluate how pedagogy can interpret these changes and can allow the subject to use these technologies (new forms of books including) as educational tools.

Tommaso Fratini, Remembering Shoah. Pedagogical note

This paper develops some considerations on mourning and memory of the Shoah, for the occasion of the Holocaust Memorial Day. It is argued that an educational model for awareness in confronting the collective drama of the Shoah could fully integrate the memory with an analysis of the social processes that still create the development and spread of racism in society, with particular attention to the symbolic meaning evocative of minorities in the processes of social integration.

Chiara Lepri, Childhood and narratives languages in Dino Buzzati

The paper aims to illustrate the world of childhood in buzzatian fiction from the literature (specially *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, 1945) and from the conception of fantasy literature, until the collaboration with the "Corriere dei Piccoli" magazine (1968-1969). In terms of narrative languages, special attention deserves the narrative through words and images. In this sense, Buzzati still represents a significant 'standard of comparison' in the context of studies of children's literature.

Emiliana Mannese, Anthropolanalysis and formative change. Note on L. Binswanger

The theme of this brief note is tied to the focal point of my research, the scientific formative processes, and more in general to a certain approach of clinical pedagogy.

I set out to analyze Binswanger's existential analysis, that focuses on the human and the formative processes tied to interpersonal and educational activities, each one's personal life story and processes of identity building.

Elena Marescotti, Which adult role will the school form? Reflections starting from the european strategy Rethinking Education

This paper focuses on the European Commission Communication Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes (November 2012). The comments concern the school educational tasks and, in particular, the young-adult "identity" required to face multiple challenges of current global crisis. In an educational perspective, it requires a "re-thinking" of education, maintaining a meaning horizon dedicated to the promotion of a "genuine" quality of life, and an anthropological project that cannot be sacrificed in the name of the contingent political and economic pressures. In a lifelong education view, this article considers the relationship between education/adult education and the

meaning of adult identity, to improve the human "desirable" ideals vs than what is too often presented as "necessary evil".

Romina Nesti, Playful's corruption: a current risk and an educational emergency. Pedagogical-teaching reflections

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.

Paolo Orefice, Interview to Maria Quinelén

The interview to María Quiñelén, educator and medicine woman, fits into the work for the enhancement of the traditional knowledge by the UNESCO Chair at the University of Florence. It presents a valuable testimony on education Mapuche to the peace directly from the inside of this indigenous culture that still lives conflict situations in the context of Chile. The Mapuche education is of opposite sign to that of the West based on "fear", the "no" and the "secret", which generate uncertainty, dependency, foreignness, disagree. It feeds the experience of being part of the whole, which gradually diversified: the constraint with the whole and with others makes a people of peace, not invading. It is a community education respectful of others, which communicates everything with everyone, where everyone takes care of the head (mind), the spirit (life widespread in the past and present), the territory (the culture), feelings (the heart).

Francesco Mattei, Cristiano Casalini, Interview to Maria Quinelén

For the first Jesuits, the Peruvian Province has been a place of experimentation of educational practices and inculturation. The presence of a culture as complex as that of the Incas posed to the Society some crucial theological and political problems. To solve these problems, some of its members undertook grammatical, anthropological and historical studies that are still essential for understanding the peoples of the Andes. Among these studies, they are to be counted those of José de Acosta (1540-1600), who was provincial of Peru, and Blas Valera (1544-1597?/1619?), first Jesuit mestizo to be ordained a priest. Both were opposed to the policy of forced conversion of the Indios, but they proposed two different ways to educate the natives to Christianity. This paper aims at investigating the plots of these pathways, understanding them as two pedagogies strategically different, but not in opposition to each other.

Andrés Palma Valenzuela Adult learning: historical views and theoretical perspectives

On the occasion of the presentation in the city of Florence in June 2013 the book *La voce della pace comes dal mare. Esperienze cooperazione e ricerca di internazionali per a convivenza tra le culture, and what i dirriti sviluppo a cura di Silvia Guetta*, these pages provide an analysis of some of the most significant contributions of Professor Guetta on the Culture of Peace. Specifically, the relationship that Education for Peace offers the interiority of the person and, in particular, to teachers and educators as agents of peace.

Edi Puka, Political Education: The Global Education of Citizen though Active Citizenship

The human being grows in relationship with others of its fellows, and it is by virtue of this relationship that it receives a particular cultural heritage and acquires its own identity, differentiating itself, finding its own space of freedom and autonomy allowing it to interact and extend its own network of relations.

In such a dynamic of reciprocity, the man realizes himself as such as a conscious member of a "social body", i.e. of a radical society in an organic human context, which has become nowadays a clearly planetary one, by virtue of the unpublished migration flows and obvious interdependence of the Planet.

The education is a line of human civility and it causes that grounds of anonymity, fears, consumerism, prejudice, haste, indifference, abuse, insecurity, solitude, become grounds of hospitality, trust, sharing, security, friendship, and brotherhood.

The patterns of political education having prevailed so far are: the academic model with its explanation and dissent in the abstract of a great deal of knowledge, and that of the laboratory, which tilts and leans over, even by moments of simulation, toward vital worlds of operational policy.

It is now manifested a widespread social demand about the necessity to provide to everybody, but especially in the range of basic youth socio-political information, an equipment of historical and values' nature, and by providing comparative elements on the different socio-political matrices and traditions, raising the incentive at a renewing and increasingly conscious commitment in the face of growing difficulties, inherent to the political perspectives disputed so far in the world. It is necessary to refocus and reestablish a political culture uniting the breath of the ideal with the reality of administrative experience, supporting this political culture with the contribution of a dynamic and open reflection, capable of understanding the reality.

I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO

GIANFRANCO BANDINI

Associato di storia della pedagogia, Università di Firenze

FRANCO CAMBI

Orsinaro di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

FRANCESCO MATTEI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre

ELSA M. BRUNI

Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Chieti e Pescara

CRISTIANO CASALINI

Ricercatore di storia della pedagogia, Università di Parma

PIETRO CAUSARANO

Associato di storia della pedagogia, Università di Firenze

VASCO D'AGNESE

Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Napoli "Federico II"

RENZO DAMERI

Docente a contratto di sociologia dei processi culturali, Università di Genova

COSIMO DI BARI

Assegnista di ricerca, Università di Firenze"

TOMMASO FRATINI

Dottore di ricerca in psicologia, Università di Firenze

CHIARA LEPRI

Assegnista di ricerca, Università di Firenze

EMILIANA MANNESE

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Salerno

ELENA MARESCOTTI

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Ferrara

ROMINA NESTI

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

PAOLO OREFICE

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

ANDRÉS PALMA VALENZUELA

Associato di scienze sociali, Università di Granada

EDI PUKA

Professore di pedagogia, Università Europea di Tirana

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, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. BETTI, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore.

Es.: L. TRISCIUZZI, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. FEDERICI VESCOVINI, «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. ULIVIERI, *Storia della pedagogia*, in F. CAMBI, P. OREFICE, D. RAGAZZINI (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. CATARSI, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «*Studi sulla formazione*», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia. 1949.