

Studi sulla formazione

ANNO XVII, 1-2014

Firenze University Press
2014

Studi sulla formazione

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XVII, 1-2014

FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORI SCIENTIFICI

Paolo Federighi, Alessandro Mariani, Daniela Sarsini

COMITATO DI DIREZIONE SCIENTIFICA

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

COMITATO SCIENTIFICO

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

COORDINATORI DI SEGRETERIA

Rossella Certini, Cosimo Di Bari

REDAZIONE

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

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

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

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

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

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

© 2014 Firenze University Press

Printed in Italy

INDICE

Editoriale	5
-------------------	---

DOSSIER - Carte dell'Archivio della Pedagogia Italiana del Novecento

ANGELO BROCCOLI, <i>Le nuove frontiere dell'epistemologia e l'educazione</i>	9
MAURO LAENG, <i>Tradizione e innovazione nella riforma della scuola</i>	25
MAURO LAENG, <i>La mia esperienza di allievo dell'Istituto Magistrale Virgilio (1938-1944)</i>	33
<i>Lettere a Valeri (1950-1968)</i>	37
<i>Nove lettere di Lamberto Borghi a Eugenio Garin</i>	41
<i>Lettera di Raffaele Laporta a Galli (1993)</i>	47
<i>Lettere tra Lamberto Borghi e Giovanna Zaccaria (Caleffi Berneri) 1951-1953</i>	49

Articoli

FRANCO CAMBI, <i>Filosofe dell'educazione come eredi del razionalismo critico. Da Colicchi a Fadda, da Xodo a Mortari: quattro modelli</i>	57
FRANCO CAMBI, <i>Epochal problems of philosophy of education, today. Technology, posthuman, neuroscience</i>	65
FRANCO CAMBI, <i>Per una pedagogia dell'“interculturalità”</i>	71
GIOVANNA CAMPANI, <i>Incultural curriculum in neo-nationalist Europe</i>	77
ANGELA DE PIANO, <i>Didattica per studenti con disabilità visiva: una lezione multimediale di “Metodologia della Riabilitazione”</i>	99
TOMMASO FRATINI, <i>Resilienza: luci e ombre di un costrutto attuale</i>	111
MARIO GENNARI, <i>La nascita della Bildung</i>	131
MARCIA APARECIDA GOBBI, <i>Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira</i>	151
MARTA ILARDO, <i>L'evento educativo: uno sguardo pedagogico al “pensiero indipendente” di Hannah Arendt</i>	165
DANIELE MARTINEZ, <i>Gramsci e il movimento per l'educazione nuova</i>	181
LUANA SALVARANI, <i>La didattica delle passioni. Peculiarità e paradossi del teatro gesuita delle origini</i>	203

LAURA CRISTINA PIZZI, GLENDA GALEOTTI, <i>Il curriculum multiculturale e le competenze di comunicazione interculturale degli insegnanti: riflessioni a partire dal caso brasiliano</i>	219
--	-----

Recensioni

ANNACATERINA BAROCCO CANTARELLA, <i>Il Destino dei Nani di Villa Valmarana</i> , Lecce, PensaMultimedia, 2013, di Franco Cambi	235
--	-----

PANTALEO CARABELLESE, <i>Introduzione alla lettura di Berkeley</i> , (a cura di E. Giambalvo e M. Manno), Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer", 2013, di Franco Cambi	236
---	-----

CLEMENTINA GILY, <i>La didattica della bellezza. Dallo specchio allo schermo</i> , Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014, di Franco Cambi	237
--	-----

ANGELO NOBILE, <i>Il pregiudizio. Natura, fonti e modalità di risoluzione</i> , Brescia, La Scuola, 2014, di Franco Cambi	238
---	-----

MANUELA GALLERANI, <i>L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico</i> , Napoli, Loffredo Editore, 2012, di Duccio Demetrio	239
---	-----

"Testimonianze", n. 492-493, novembre 2013-febbraio 2014, di Daniela Sarsini	241
--	-----

Libri e riviste ricevuti	243
---------------------------------	-----

Abstract	245
-----------------	-----

I collaboratori di questo numero	249
---	-----

Norme redazionali per i collaboratori della rivista	251
--	-----

EDITORIALE

Il numero presente della rivista si apre con un “dossier” dedicato alla pubblicazione di testi inediti che giacciono a Firenze presso l’Archivio della pedagogia italiana del Novecento: giacimento assai ricco di documenti di varie voci della pedagogia italiana. Documenti eminenti e preziosi proprio per coglierne l’articolazione complessa dei temi e il pluralismo teorico di questo sapere nel tempo appena di ieri. Una testimonianza di quell’*“italian style”* che ha reso la pedagogia italiana un vero crocevia (alto e nobile) di un sapere già in sé complesso e dinamico e centrale proprio nel mondo contemporaneo. Da un lato si pubblicano testi di riflessione epistemologica (Broccoli), di riflessione autobiografica e di analisi di una riforma scolastica – quella Moratti (Laeng) –: e sono solo alcuni dei testi utili a ripensare il pedagogico che giacciono a Firenze e che si spera, via via, di far uscire sulla rivista o presso la Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer” (e si prevede l’uscita di un romanzo di Broccoli – *Figure della controra* –; un carteggio di Preti a Bertin: illuminante per molti aspetti; una riflessione autobiografica di Laeng; lettere di Laporta; etc.). Qui di tutto questo materiale si dà solo un assaggio, ma significativo. Dall’altro lato si mette mano proprio ai carteggi, che sono uno degli aspetti più significativi di molti lasciti donati all’Archivio. Qui se ne presentano solo tre. Quelli di Borghi passati anche all’Archivio che provengono dalla Normale di Pisa (con Garin) e dall’Archivio Berneri-Chessa di Reggio Emilia. Carteggi significativi se pure minimali e significativi proprio del vario impegno culturale di Borghi. Una lettera di Laporta a don Galli, dell’Università cattolica di Milano, che mette bene a fuoco il “centro” della sua pedagogia: quella libertà che diventerà nel 1996 il motore stesso de *L’assoluto pedagogico*. Le lettere di pedagogisti svizzeri a Valeri, traduttore di loro opere.

Nei prossimi numeri disporremo un settore dedicato a queste carte per renderle il più attive possibile anche nella ricerca attuale, come assai spesso meritano. Le lettere di Santoni Rugiu e di Borghi a Cives. Testi ancora di Laeng e di Laporta. E poi di molti altri pedagogisti-donatori.

Al di là del “dossier”, il numero della rivista accoglie saggi e articoli, dedicati a vari aspetti del fare-educazione e del pensare-pedagogico attuale, fornendo analisi critico/riflessive di modelli e di ideali orientativi sul versante teorico, storico e sperimentale. Alcuni saggi sviluppano, infatti, una riflessività pedagogica sul doppio versante epistemologico e storico-regolativo sia in relazione all’eredità del razionalismo critico e del problematicismo pedagogico di Bertin che in rapporto ai problemi oggi più urgenti e ineludibili; altri rileggono alcuni costrutti sociali, estetici e psicologici in chiave critico-pedagogica come formatività dei soggetti; altri, ancora, attraverso la metodologia sperimentale, affrontano il tema della professionalità docente declinandola in senso comunicativo per comprendere le diversità culturali, linguistiche ed espressive degli alunni.

In particolare, significative sono le riflessioni attorno all’identità e al ruolo che la filosofia dell’educazione è chiamata a svolgere come orientamento critico dell’agire educativo che non è mai deducibile *a priori* né può essere ridotto al solo empirismo ma che ha necessità di essere regolato da un pensiero pedagogico organico, aperto al confronto con paradigmi teorici diversi e, sempre, collocato storicamente. La filosofia dell’educazione risulta essere, così, un settore-chiave della conoscenza per comprendere l’articolazione ampia e complessa – forse anche dispersiva – del fare educativo mantenendo fermo il dispositivo teoretico come interpretazione *a posteriori* delle prassi educative e come metodica squisitamente metariflessiva della formazione individuale per i soggetti e per le dinamiche sociali che maturano nel tempo e nello spazio planetario. Anche nei confronti di quei problemi che oggi inquietano in modo radicale l’esistenza umana, come la *tecnica*, il *postumano* e le *neuroscienze*, la pedagogia ha il compito di fornirsi di strumenti critici e razionali – ergo filosofici – per tutelare la specificità e la complessità di genere (umano) senza riduzionismi e imperialismi e deve farsi custode dell’*anthropos* integrando, in chiave formativa, i suoi molteplici livelli di esperienza e di conoscenza.

Il tema dell’intercultura e della multiculturalità, affrontato in questo numero secondo letture diverse – ontologiche, antropologiche e comparative – è messo in evidenza nella sua pregnanza politica, sociale, educativa e istituzionale e se ne rileva la complessità delle categorie che lo costituiscono connesse ad una pluralità di relazioni, di identità, di valori, di visioni del mondo. Tali categorie vanno tenute presenti in forma integrata e consapevole nell’agire individuale e collettivo affinché la fenomenologia degli eventi non implichi pregiudizi o gerarchie, ma insegni a tutelare e a considerare con rispetto e accoglienza la varietà e la ricchezza del genere umano.

Anche dal punto di vista storico, viene ribadita l’urgenza di una cultura volta all’emancipazione sociale e individuale attraverso percorsi politici ed estetici che possono agire come elementi essenziali per l’esistenza e che si propongono come esercizi di riflessività capaci di progettare la crescita umana in senso etico e democratico, secondo i bisogni individuali di realizzazione, tenendo, sempre, conto dell’esperienza storica e sociale.

Per quanto attiene, poi, il versante sperimentale della pedagogia, gli articoli accolti in questo fascicolo non hanno un unico baricentro tematico e/o problematico, a dimostrazione della ricchezza della pedagogia come sapere organico e plurale per metodologie di ricerca e di indagine. Va precisato, tuttavia, che gli obiettivi individuati hanno in comune la stessa esigenza di sviluppare, cioè, competenze comunicative e di “cura” sempre più ampie e articolare in modo da favorire pratiche didattiche e curricolari attente alle specificità individuali e critiche, valorizzando così in ogni età formativa – dall’infanzia all’età adulta – la disponibilità al cambiamento e la consapevolezza metacognitiva.

Un numero della rivista, quindi, ricco, significativo e aperto sui molti fronti della ricerca pedagogica, come è giusto che sia per uno strumento della ricerca stessa qual è una rivista... accademica.

I direttori

Le nuove frontiere dell'epistemologia e l'educazione

Angelo Broccoli

1. *Le nuove frontiere dell'epistemologia e l'educazione*¹

Muoversi tra i sentieri della pedagogia o delle scienze dell'educazione, oggi, significa aggirarsi per i territori di un pianeta deserto, anche se apparentemente ricco di rovine che vorrebbero essere illustri e piene di memorie. Qualche bagliore improvviso, qualche lampo non fanno che disvelare l'inadeguatezza e l'impercorribilità di quei percorsi. Pedagogia o scienze dell'educazione: sono questi gli argomenti di uno scontro che si ripete con la monotonia di un refrain, tra l'indifferenza di molti e la stanchezza di pochi addetti ai lavori.

In altri settori delle scienze umane e di quelle cosiddette naturali, fervono discussioni, si profilano ripensamenti anche di fondo, si vanno esplorando le possibilità di aggregare situazioni nuove, non solo sul piano empirico, ma anche su quello epistemologico. E si parla e si discute di nuove enciclopedie del sapere, fino ad arrivare a una diversa considerazione del rapporto tra ragione e immaginazione, tra mito e scienza, tra tradizione e innovazione.

Altrove, insomma, altri percorsi sono possibili: si indaga sul significato della tradizione, si riflette sulla rispettiva memoria storica, si parla di "randonnée", di "flanerie"², proprio a indicare il gironzolare, il bighellonare tra ma-

¹ Il saggio originale presenta, nel corpo del testo e in nota alcune omissioni, che saranno riportate col simbolo [...] (*n.d.c.*).

² Di "randonnée" parla, con linguaggio marinaresco, a indicare i percorsi tortuosi della scienza, Michel Serres nel suo *Passaggio a Nord-Ovest*, Parma, Pratiche Editrice, 1980. Di "flanerie" e dell'arte del "flaneur", Aragon nel suo *Paesano di Parigi*, ma l'ispirazione di fondo resta quella di Benjamin. 'Non sapersi orientare in una città non vuol dir molto. Ma smarrirsi in essa, come ci si smarrisce in una foresta, è una cosa tutta da imparare [...] Che questo vagabondare abbia un senso, io lo ho avvertito da sempre in quell'ampio e insignificante spiazzo che per nulla, lasciava presagire 'che qui, solo a pochi passi dal corso delle vetture e delle carrozze, si nasconde la parte più misteriosa del parco.' Così scrive nella sua *Infanzia berlinese*. Nella sua opera su Parigi, restata incompiuta e solo ora apparsa in traduzione italiana, lo stesso Benjamin parla dei "passages" come di una "balenante immagine dialettica" che, attraverso il presente e il passato gli svela il futuro. Nella sua bella e illuminante prefazione al

teriali a disposizione di diversi universi di discorso, alla ricerca di una nuova unità e di nuove collocazioni della propria disciplina all'interno di una enciclopedia del sapere tutta da inventare e da disegnare anche con le armi della "fantasia" e dell'"immaginatio".

Basti pensare a un recente convegno tenuto a Roma su questi temi, a cura dell'Istituto dell'Enciclopedia italiana e dell'Istituto Gramsci, al quale hanno partecipato scienziati e filosofi, rivolto, appunto a recuperare una dimensione epistemologica all'interno di vecchi dissidi e di ormai accreditate separatezze. E si è riparlato, in termini del tutto nuovi, della vecchia opzione Bruno-Galilei³, così come dell'altra tra letteratura e scienza. Ma questi tentativi, anche se illustri, non bastano a dare la misura dell'assoluta modernità storica di questa tendenza.

E allora occorre scomodare altre tradizioni e altre storiografie filosofiche, e non soltanto filosofiche, come quella di cui è espressione Michel Serres, col suo *Passaggio a Nord-Ovest*⁴ e con la sua rivisitazione di autori che fino a pochi anni fa sarebbe stato, imprudente e azzardato citare in un discorso che volesse mantenere una sua plausibilità filosofica e scientifica, come Jules Verne e altri scrittori per dir così di fantascienza⁵.

"Due culture si giustappongono, due gruppi, due collettività parlano due famiglie di lingue – scrive Serres nel suo citato *Passaggio a Nord-Ovest* –. Coloro che furono formati alle scienze fin dall'infanzia hanno l'abitudine di escludere dal loro pensiero, dalla loro vita, dalle loro azioni comuni, ciò che può somigliare alla storia, alle arti, alle opere della lingua, alle opere del tempo. Incolti istruiti, si sono formati a dimenticare gli uomini, i loro rapporti, la mortalità. Coloro che furono formati alle lettere fin dall'infanzia sono gettati in ciò che si è convenuto di chiamare le scienze umane, in cui essi si perdono per sempre il mondo: opere senza albero né mare, senza nube né terra, tranne che nei sogni o nei dizionari. Colti ignoranti, si consacrano alle baruffe senza oggetto, non hanno mai conosciuto che poste in gioco, feticci o mercanzie. Ho il timore che questi due gruppi si diano battaglia solo per possedimenti che da tempo ha raziato un terzo, parassita, ignorante e incolto nello stesso tempo, che li ordina e li amministra, che gode della loro divisione e la alimenta"⁶. Fin qui Serres. Può dare l'impressione a studiosi italiani, disabituatedi da sempre

Paesano di Parigi, Franco Rella cita Balzac, per il quale "vagabondare è una scienza". La stessa scienza che spingeva Dostoevskij a perdersi nei meandri più oscuri di Pietroburgo e Joyce a trarre dai luoghi di Dublino strane e assurde fantasmagorie.

³ Su questa "opzione" si sono rivolti gli studi di molti, interessati a collocare i problemi della scienza non più sotto una dimensione soggettivistica, (ereditata dal filone empiristico) ma sotto l'altro storico-materiale. Da qui, il recupero di Bruno. Su quest'aspetto dello svolgimento della filosofia italiana, si vede C.A.Viano, *Va pensiero*, Torino, Einaudi, 1985, pag. 94 nota.

⁴ Nel già citato *Passaggio a Nord-Ovest* si parla anche di Musil e si riporta l'inizio del primo capitolo dell'*Uomo senza qualità*.

⁵ Di Michel Serres si veda anche: *Jules Verne*, Palermo, Sellerio, 1979.

⁶ *Passaggio a Nord-Ovest*, cit., pag. 27.

a tali incursioni in territori così “stravaganti” ed eccentrici e inconsueti, di scarsa scientificità, questo suo approccio, e forse anche di una arroganza della fantasia e dell’immaginazione.

E questa è l’impressione del cultore di scienze italiano. Egli partecipa entusiasticamente al “gesto implacabile” di Cartesio, quel “cogito ergo sum”, che non ha contribuito a creare, ma al quale è tenacemente attaccato, e non intende deflettere dai percorsi della ragione. Essi sono già segnati una volta per tutte e ogni cambiamento di percorso rappresenta un tradimento a vantaggio dell’“errore”. E quali tradimenti consuma, per lui, colui che si mette a girovagare per Parigi alla ricerca di “una fauna esotica”, che pratica la “filosofia secondo il gusto del boulevard”, ovvero delle donne nude, ingioiellate di false perle e di “cache-sexes” tempestati di diamanti pure falsi, e volutamente si perde in una libertà di ruoli e vive d’avventure. “Nasce così una grande crisi, un immenso disordine che va precisandosi – continua Aragon – [...] Ciò che mi attraversa è un lampo di me stesso. E fugge”. In questo viaggio tra i “passages” parigini, che è poi lo stesso viaggio di Benjamin per i luoghi della sua “Infanzia berlinese”, la “prima stazione” che s’incontra è l’errore”. “Nel mondo organizzato dalle ferree leggi del concetto, è necessario, per poter scoprire la verità, entrare in ‘quel nero reame che gli uomini cercano di evitare”. Come non riconoscere sotto queste parole quella “renaissance” hegeliana che in Francia fu appunto determinata dai surrealisti? E come non riconoscere in Serres lo sforzo di precisare innanzi tutto una carta geografica del sapere umano all’interno dei viaggi di Verne e di Joyce? “Verne – afferma Serres – ha scritto l’“Odissea” o l’“Ulisse” di Joyce in 80 giorni o 80 volumi. Ogni viaggio è un frammento del ciclo omerico, lo sviluppo di un’ora a Dublino. Il modello greco è dato per il mare interno e una conoscenza finita. Verne lo estende al modello chiuso dell’800, in cui si sono esauriti tutti gli incontri possibili da parte dei viaggiatori e dei geografi, lo estende all’enciclopedia scientifica, ottimista in un inizio saint-simoniano e utopista, vacillante e inquieta in una fine neitzchiana”. La ricerca dei territori praticabili dalla scienza, sottesa alla ricerca dei nomi, delle nomenclature della scienza stessa fa pensare agli sforzi di Zenone e della scienza cosmologica greca più agguerrita. E che dire di coloro che scrivono di decadenza del pensiero sistematico e di una sua sostituzione col pensiero aforistico da Nietzsche a Adorno? “La letteratura aforistica – scrive Ginzburg⁷ è

⁷ “La decadenza del pensiero sistematico è stata accompagnata dalla fortuna del pensiero aforistico – da Nietzsche a Adorno. Il termine stesso “aforistico” è rivelatore. (È un indizio, un sintomo, una spia: dal paradigma non si esce) Aforismi era infatti il titolo di un’opera famosa di Ippocrate. [...] La letteratura aforistica è per definizione un tentativo di formulare giudizi sull’uomo e sulla società sulla base di sintomi, di indizi [...]” Così, in *Spie, radici di un paradigma indiziario*, in AAVV, *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979, pag. 91. 7) È Barthes a sottolineare le analogie esistenti tra l’intermezzo musicale, quale si venne elaborando in Schumann e poi in Webern, con il frammento. “[...] il frammento è come l’idea musicale di un ciclo (Bonne Chanson, Dichterliebe): ogni pezzo basta a se stesso, e però non è altro che l’interstizio dei suoi vicini: l’opera non è fatta che di fuori testo”. Così in R. Barthes, *Barthes*,

per definizione un tentativo di formulare giudizi sull'uomo e sulla società sulla base di sintomi, di indizi: un uomo e una società che sono malati, in crisi. E anche 'crisi' è un termine medico, ippocratico. Si può dimostrare agevolmente che il più grande romanzo del nostro tempo – 'La Recherche' – è costruito secondo un rigoroso paradigma indiziario". Una sorta di labirinto, paragonabile a quello kafkiano della "Tana", all'interno del quale si spostano di continuo le proprie risorse di vita e si scelgono percorsi sempre nuovi per disorientare la conoscenza. Annota quel grandissimo musicista che è Pierre Boules che oggi niente è basato sul 'capolavoro', sul ciclo chiuso, sulla contemplazione passiva: la musica, come l'opera d'arte e come la scoperta scientifica, aggiungiamo noi, è un modo di essere al mondo, si integra con l'esistenza e ne è inseparabilmente legata. E che dire del "frammento", dell'ideale del frammento, e non solo di quello musicale da Schumann a Webern, come "intermezzo" che si oppone allo sviluppo e che possiede una sua autonoma capacità di espressione e di suggestione? Basti pensare agli studi di Barthes a questo proposito per comprenderne tutto il potenziale di saggezza, non di pensiero, di verità e non di verità definitiva: timbro, intercalare, sequenza pura di interruzioni⁸. È il proverbio portoghese che Claudel ha posto in epigrafe al *Soulier de satin*: "Dio scrive dritto servendosi di linee curve", che anima questi sforzi così lontani e fragili per noi e per la nostra mentalità culturale di immemori figli di Bruno e di Vico. Certo che fragili e lontani sembrano a studiosi gelosi della propria disciplina, così possessivi come in generale siamo noi: scienziati o filosofi o letterati, non importa il settore di interesse che curiamo e nel quale siamo versati. Eppure, non si tratta solo di ingegni brillanti, e solo brillanti, come può sembrare Serres, a pensarla in modo analogo al suo.

Scienziati e filosofi della scienza, come Popper e altri, vanno sempre più riscoprendo, anche se in modo strumentale, la necessità di ampliare il proprio spettro di osservazione della realtà, intendo della realtà scientifica, a settori considerati tradizionalmente ad essi inibiti e quasi interdetti. Proprio Popper, la cui visione dell'epistemologia aveva dato l'impressione in anni passati di essere insensibile a tutto ciò che fosse contraddizione e casualità, soggettivo ed episodico, e quindi non soggiacente a regole oggettive e sperimentali, ultimamente si dichiara disposto ad affrontare, in una visione globale, problemi della scienza e problemi della concezione del mondo a essi soggiacenti; in breve, a calare i primi dell'ambito di una storia più vasta e a nostro avviso più significativa. Si dirà che tutto ciò è strumentale e funzionale alla stessa visione della scienza e dell'epistemologia, almeno come le intendono Popper e altri, ma è un fatto che deve pur dirci qualcosa.

Aveva cominciato ad apprezzare la "semplice, chiara razionalità dei presocratici", i problemi dibattuti da Anassimandro, da Eraclito, e aveva lamentato che, soprattutto quest'ultima teoria non fosse condivisa dai critici, che tuttavia

Torino, Einaudi, 1980.

⁸ [...]

non avevano proposto nulla in grado di sostituirla. I problemi del mutamento e della conoscenza sembravano a Popper strettamente connessi tra loro. E che dire degli atomisti? Quel pensiero, secondo lui, dominò la scienza fino al 1900, con la teoria che ogni mutamento, e in particolare ogni mutamento qualitativo, deve essere spiegato con il mutamento nello spazio di porzioni invariabili di materia, di atomi che si muovono nel vuoto. Occorrerà attendere Maxwell, che sulla scia di Faraday, intraprese a lavorare sulle intensità variabili dei campi, conclude Popper su questo argomento⁹.

Che tutte queste considerazioni sui presocratici portino Popper sulle “secche” di un discorso rivolto ad accentuare lo stretto legame esistente tra scienza e concezioni del mondo, che cioè l'ammirazione dell'epistemologo lo conduca a riscoprire la “bella eticità” del mondo greco, così come l'aveva delineata Hegel – chè di questo in sostanza si tratta, indipendentemente dalle intenzioni di Popper – sarebbe veramente eccessivo. Pure, al di là delle parole e delle intenzioni dello studioso, qualche analogia – lo ripetiamo: casuale e del tutto involontaria – c'è tra due discorsi¹⁰.

La stessa insoddisfazione di Popper per le conclusioni raggiunte da Carnap sulla demarcazione tra scienza e metafisica rappresenta la riprova di questa ansia di ampliare il quadro della propria ricerca di cui si è parlato. Sia pure in modo strumentale, la metafisica è per lui “la fonte da cui rampollano le teorie delle scienze empiriche”, un insieme di idee che, dapprima fluttuavano nelle regioni (metafisiche) più alte e che possono essere raggiunte dalla scienza e depositarsi in essa. Programmi di ricerca che sono passibili di critica razionale. Ma in questo Popper è in ottima compagnia: lo stesso Khun sottolinea le componenti speculative e metafisiche di un paradigma scientifico, e Lakatos, dal canto suo, ha ritrovato la metafisica come nucleo di ogni programma scientifico. [10] A non voler parlare di Feyerabend, che fonda il suo “anarchismo” proprio sulla negazione di certi fatti e aspetti dell'attuale educazione scientifica¹¹.

⁹ K. Popper, *Congetture e confutazioni*, Bologna, Il Mulino, 1972, pagg. 236 e sgg. Tutto il dibattito è presentato, sia pure per sommicapi, nel volume collaborativo *Le rivoluzioni scientifiche*, con contributi di Feyerabend, Hacking, Khun, Laudan, Popper, Putnam, Shapere, Bari, Laterza, 1984. Recentemente, al convegno promosso dall'UTET a seguito della pubblicazione del volume *Gli strumenti del sapere contemporaneo*, il fisico Toraldo di Francia ha dichiarato che alle soglie dell'era post—scientifica dobbiamo chiederci “quali sono i fini dell'umanità”. E ha aggiunto che è “enorme lo scarto fra la capacità scientifico-tecnologica e la desolante banalità degli scopi per i quali esistono queste tecnologie”. Illuminante il giudizio del filosofo tedesco Gadamer, per il quale la società scientifica contemporanea è dominata dagli specialisti, ognuno dei quali sviluppa un linguaggio particolare, esoterico, inaccessibile perfino agli studiosi di altre discipline. Questo fatto nullificherebbe l'imperativo universale, valido al di sopra delle leggi e dei teoremi: il diritto di ogni essere umano di accedere al sapere e di farlo, quindi, proprio.

¹⁰ La coincidenza e le analogie tra i due circa la riscoperta delle “bella Grecità” possono trovare una loro giustificazione solo seguendo i percorsi involontari della cultura e della preparazione dell'“antidialettico” Popper sull'argomento cultura e preparazione che, per la verità, non sembrano al di sopra di ogni sospetto.

¹¹ P. K. Feyerabend, *Contro il metodo*, Milano, Lampugnani Nigri, 1973. il) Ivi, pag. 13.

“L’educazione scientifica, quale oggi noi la conosciamo, ha esattamente questo scopo: vale a dire quello di far passare una semplificazione razionalistica del processo ‘scienza’, semplificando i suoi partecipanti [...] Dapprima viene definito un campo di ricerca. Poi questo campo viene separato dal resto della storia (la fisica, ad esempio, viene separata dalla metafisica e dalla teologia) e gli viene attribuita una sua propria logica [...]. La religione o la metafisica in cui una persona crede, ad esempio, oppure il suo senso dello humour, non devono avere la minima connessione con la sua attività scientifica. La sua immaginazione viene ristretta e perfino il linguaggio che parla non sarà più il suo”¹².

E si potrebbe continuare con esempi di questo tipo. Eppure, tutto ciò non basta ancora a illustrare completamente la situazione che si è venuta determinando. I profondi sconvolgimenti registrati all’interno delle scienze cosiddette sperimentali e gli altri intervenuti in certi settori limitatissimi delle scienze cosiddette umane non hanno rappresentato finora un materiale per reciproci approfondimenti, scambi: insomma, ognuno di questi raggruppamenti fondamentali ha proseguito per la sua strada, sforzandosi, al massimo, di atteggiarsi come quel tale ‘parassita’ di cui parlava Serres. Siamo ancora nella fase in cui le scienze umane tentano di parodiare i procedimenti delle scienze della natura, mentre non è possibile stabilire con esattezza l’apertura e la disponibilità della moderna epistemologia verso i problemi della metafisica e della filosofia in generale. Voglio dire che ciò accade nella maggioranza dei casi, senza escludere che certi tentativi si vanno compiendo, anche se tra l’incomprensione, che a volte diventa vera e propria derisione, di molti. Siamo, insomma, ancora nella fase in cui ogni rappresentante dei rispettivi schieramenti rivendica primazie e superiorità della propria disciplina, della quale l’altra non farebbe che togliere nutrimento e alimentarsi. E si potrebbero citare lo stesso Piaget, Popper e per altri versi Althusser.

Sui rapporti tra scienze sperimentali e filosofia la posizione di quest’ultimo autore è assai interessante, soprattutto per i cultori di scienze umane. A parte il richiamo e l’utilizzazione concettuale di quella che lui chiama la “filosofia spontanea” degli scienziati, una sorta di riconoscimento inconsapevole, di cui lo scienziato rimarrebbe prigioniero. E mi sembrano molti interessanti le sue argomentazioni in proposito: “A questo punto (cioè in un periodo di crisi della scienza) questo tipo di scienziati si mette a fare della filosofia: certo, una filosofia che non tocca grandi vette, ma filosofia. Il loro modo di vivere la crisi consiste nel divenirne i ‘filosofi’, al fine di sfruttarla. [...] Queste reazioni ci offrono uno spettacolo inatteso. Nella nostra ingenuità pensavamo che sono i filosofi a produrre filosofia. Ora, in questa situazione di crisi, scopriamo che sono gli stessi scienziati che si dispongono a fabbricare filosofie. In ogni scienziato c’è, dunque, un filosofo che dorme o che sonnacchia, ma che può risvegliarsi alla prima occasione”¹³.

¹² [...]

¹³ L. Althusser, *Filosofia e filosofia spontanea degli scienziati*, Bari, De Donato, 1976, passim.

Dall'altra parte, Althusser osserva i cambiamenti intervenuti all'interno delle scienze umane. Una ventata di aspirazioni verso le scienze esatte o naturali, che dir si vogliono, un'aspirazione vaga e diffusa verso la sperimentaltà e la quantificazione statistica. C'è una profonda contraddizione tra queste aspirazioni così diffuse e una pratica che resta insensibile anzi tetragona a quegli sforzi. "Ancorché velleitario, questo fenomeno è visibile nella maggior parte delle scienze umane. Non parliamo della logica, che si è spostata, e adesso fa parte delle matematiche. Ma la linguistica sembra, almeno in certe sue regioni, essere diventata una scienza [...] Altre discipline pretendono, anch'esse, di aver raggiunto il livello della scientificità: l'economia politica, la sociologia, la storia [...] Invece di un rapporto culturale, ideologico, vogliono instaurare un rapporto nuovo: scientifico. Per lo più, credono di aver raggiunto un tal esito e lo proclamano nel titolo che si autoattribuiscono, battezzandosi da se stesse scienze umane. Ma una proclamazione può essere solo una proclamazione – un'intenzione, un programma –, ma in parte anche un mito, destinato ad alimentare un'illusione, la realizzazione di un desiderio"¹⁴.

Forse, mai con maggiore chiarezza è stata definita, senza che Althusser ne avesse l'intenzione, la situazione delle cosiddette scienze dell'educazione, che delle scienze umane fanno parte e di queste vicissitudini pagano il prezzo. Eppure, siamo ancora distanti da un'impostazione esaustiva del problema e per una serie di motivi che vanno ricercati nei progressi compiuti all'interno della moderna epistemologia e delle scienze in generale.

Insomma, i tempi in cui la disputa tra Leibniz e Newton sui problemi del calcolo infinitesimale assumeva le caratteristiche di un autentico dibattito scientifico sembrano definitivamente tramontati, a voler giudicare dalle attuali discussioni sulla scienza e sulla filosofia. Oggi, si assiste, piuttosto, a incomprendimenti e a tentativi di catturare quanto di utile offre il versante opposto ai fini dell'innalzamento del proprio settore di studi e di ricerca, anche se tra approcci meno esclusivi di quelli di una volta. L'asserita superiorità della scienza appare oggi bisognosa di trovare, se non proprio il negativo, perlomeno un utile termine di confronto, nella filosofia e nelle scienze umane in generale. Ed ecco, allora, l'imbarazzo di Popper a definire la filosofia, sia essa essenzialista o strumentalista, ed ecco spiegati i suoi più recenti tentennamenti a proposito di Galilei e di Aristotele, così come la sua "curiosa", per lui per la sua epistemologia, s'intende, preferenza per Socrate contro Aristotele. La stessa filosofia, si dice e a ragione, ha perso ogni pretesa epistemologica e ha sviluppato un complesso d'inferiorità nei confronti del sapere scientifico.

¹⁴ "Ora, da ogni parte, le discipline letterarie proclamano che questo rapporto è cambiato: sarebbe diventato scientifico [...] La stessa storia letteraria si è rinnovata, lasciando alle spalle la tradizione dell'umanitas' [...] Perciò non è affatto sicuro che le scienze umane abbiano veramente cambiato natura cambiando nome e metodo [...] Quando delle discipline sono alla ricerca di un metodo universale, si può scommettere che esse si lascino prendere dalla mania di ostentare i loro titoli scientifici prima di esserseli meritati. Mentre delle vere scienze non hanno mai bisogno di far sapere al mondo intero di aver trovato la ricetta per divenire tali". Così a pag. 44.

E a ragione un filosofo italiano, ben lontano da preoccupazioni di “modernismo” e di “avanguardismo” ha potuto scrivere recentemente che la filosofia italiana – ma perchè solo la filosofia italiana? – è percorsa da una preoccupazione di difesa nei confronti della civiltà industriale e del sapere tecnico-scientifico. E allora essa si atteggia di volta in volta con strategie, sempre di difesa preoccupata, ma diverse eppure attonite e sostanzialmente entusiastiche, che sono o il “rifiuto” o l’“incantesimo”. Rifiuto della scienza come unica forma di conoscenza possibile, incantesimo verso questa forma di conoscenza aperta e partecipabile, contenente una visione del mondo esportabile, non organismo chiuso e arcigno, ma “società aperta”, secondo le indicazioni di Popper. E a questo punto il filosofo di cui si parla non ha potuto trattenersi dall’evidenziare i limiti scientifici e culturali dell’opera dell’epistemologo; “Egli offre un’immagine semplicistica del sapere scientifico, che per certi versi risponde alla crisi dell’epistemologia più elaborata e per altri facili spunti alla cultura di massa¹⁵.”

Al di là di queste e di altre considerazioni, che in gran parte mi sembrano da condividere largamente, un fatto è certo: le carte tendono a rimescolarsi e i due fronti, scienza e filosofia, manifestano in questo desiderio di confrontarsi, i limiti della loro indagine e del loro approccio. E di questo fatto occorre tenere conto.

Come pure occorre considerare attentamente la ventata di “tradizionalismo” che, secondo qualcuno, investirebbe soltanto la filosofia, mentre la scienza sarebbe sempre più impegnata in un sapere specialistico. Non mi pare che questa tendenza possa essere enfatizzata a livello di storiografia filosofica e di filosofia fino al punto di escludere ripensamenti critici della stessa scienza verso la tradizione. Non si tratta sempre di una tradizione di tipo scientifico, d’accordo, ma non si può passare sotto silenzio lo sforzo di gran parte della moderna epistemologia di ripensare il ruolo della scienza all’interno di un contesto più vasto che è poi quello culturale. Tutti, oggi, tendiamo a collocarci nell’ambito della nostra storia, nelle sue sfaccettature filosofiche, letterarie, artistiche. E come sembrano lontani i tempi in cui si poteva parlare di stanchezza dalla storia e nei quali Alfred Schmidt poteva rivolgere i suoi strali polemici contro l’illusione, “perseguita con metodica ossessione di poter fuggire dal nesso cosciente della storia umana e delle sue sempre nuove risoluzioni di valore e di potere nella astoricità della formula matematica”¹⁶ Oggi epistemo-

¹⁵ C. A. Viano, *Va’ pensiero*, cit., pag 96 nota.

¹⁶ A. Schmidt, *Storia e struttura*, Bari, De Donato, 1972. E a proposito della “stanchezza della storia” scriveva: “Le tecniche di ricerca dell’odierna scienza sociale, oltremodo raffinate e indirizzate in senso quantitativo, allontanano sempre più il pensiero storico dal ruolo che esso aveva nell’ambito dell’illuminismo e dell’idealismo tedesco, in Dilthey, nelle tradizionali scienze dello spirito, nella filosofia della vita e nella stessa filosofia dell’esistenza”. E citava Luthy, che parlava di “matematizzazione delle scienze sociali”. Oggi, Geymonat e la sua scuola parlano apertamente di una epistemologia storicistica. E Lakatos, da parte sua, afferma senza mezzi termini: “La filosofia della scienza senza la storia della scienza è vuota; la storia

logi seri e affermati come Geymonat, ad esempio, parlano di un'epistemologia storicista, e concludono: "la scienza trova senso 'nella' storia, non 'sopra' nè 'prima' della storia. La razionalità della scienza non riguarda singole teorie, ma la 'successione delle teorie: di qui l'esigenza irrinunciabile di studiare il 'fenomeno scienza' nel suo aspetto 'dinamico'".

2. *La pedagogia e le scienze dell'uomo: la scelta filosofica*

E si parla, oggi, di un ritrovato isomorfismo tra verità e senso, matematica e mitologia, lungo una strada che "combinì la luce diurna dello scienziato con le ombre notturne del narratore". "Mitologia bianca" è stata definita recentemente questa tendenza da Jacques Derrida¹⁷. Cioè, la ragione vista come mito, come sostrato oscuro, nodo non sempre districabile dalle procedure e dai protocolli della scienza.

E si tratta di un'esigenza sottolineata, sia pure con urgenza a volte minore della stessa epistemologia ufficiale. La rivalutazione di Vico, compiuta da molti e quella in particolare di Paolo Rossi, è emblematica di questo superamento della posizione cartesiana. E lo stesso Rossi ricorda, tra gli altri, che Keplero era un seguace della tradizione ermetica e effettuava calcoli planetari in base alla convinzione che l'universo fosse creato da un Dio rispettoso dei cinque solidi perfetti, che Newton si appassionava di alchimia, che Hobbes era un dilettante di matematica. Ho studiato troppo a lungo Bacone che credeva alle virtù estintive presenti nel corpo della salamandra, era imbevuto di letture alchimistiche e paracelsiane e insieme costruiva un'immagine moderna della scienza". Questa unione tra arcaico e moderno che Rossi rintraccia in Vico, contro quelle che a lui sembrano facili accuse di oscurantismo, gli, fa concludere: "[...] non credo affatto che l'arretratezza o l'isolamento in un settore del sapere (o di fronte a determinati problemi) costituiscano in ogni caso un insuperabile ostacolo alla formulazione di scoperte o alla determinazione di verità"¹⁸.

In definitiva la stretta unione delle "moral sciences" al mondo del qualitativo, del soggettivo, contro la sperimentabilità quantitativa e statistica delle scienze naturali, nell'assetto che a queste aveva dato il metodo galileiano, che aveva perduto di vista il soggetto e le sue peculiarità, viene messo oggi in discussione perlomeno in alcuni settori delle scienze umane. Recentemente Foucault ha ripreso questo tema con riferimento alla medicina, sospesa fino alla fine del Settecento tra qualitativo e una scientificità sui generis¹⁹. E citava

della scienza senza la filosofia della scienza è cieca". Così in *Matematica, scienza e epistemologia*, Milano, Il Saggiatore, 1985.

¹⁷ Alberto Granese, *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani*, in "Scuola e Città", n.7 del 1986. 23) Si vedano "Nuova Corrente", gennaio-agosto 1983, dedicato a *Materiali sull'epistemologia francese*; e "aut-aut", n. 204, novembre-dicembre 1984.

¹⁸ [...]

¹⁹ Paolo Rossi, *Giambattista Vico arcaico e moderno*, in *Scienza e filosofia, Studi in onore di*

lo scritto di Cabanis *Le certezze della medicina*, in cui si riconosceva alla medicina una sua propria scientificità, non eguale né esportabile in altri campi del sapere umano. La catalogazione delle malattie in un quadro ordinato ed esaustivo non era possibile: c'era l'individuo col quale occorre fare i conti, dal momento che ogni malattia assumeva nel soggetto caratteristiche diverse.

Abbiamo citato la medicina perché questa risulta l'ultima disciplina a resistere all'"invasione" della scientificità galileiana, almeno tra le scienze cosiddette umane, oltre che per altri motivi che più direttamente riguardano il nostro argomento, come nel seguito di questo scritto sarà forse chiaro. Quella tendenza a scientificizzare la medicina, come altre scienze umane, è tipica dell'Illuminismo: a quel periodo dobbiamo gli scarti oggi osservabili nella clinica, ad esso devono, peraltro, attribuirsi le impostazioni che molte di esse ancora mantengono. Non mancano precedenti di tipo galileiano in quest'opera: basti pensare al Trulli, al Malpighi e al Morgagni²⁰. Esigenze di riorganizzare sul solo piano scientifico che allora era conosciuto, sottraendo una disciplina che riguardava un settore così importante come la salute pubblica, a ciarlatani e a mestieranti, spinsero Cabanis e gli altri a formulare piani di preparazione professionale per gli addetti a tale compito. Ma – avverte sempre Foucault – “la formazione del metodo clinico è connessa coll'emergenza dello sguardo del medico nel campo dei segni e dei sintomi”. E così continua: “Il segno annuncia: pronostico, quel che succederà; anamnesico, quel che è successo; diagnostico, ciò che si svolge attualmente”²¹.

Ma chi è il controllore, il giudice, colui, insomma, che definisce, chiarisce, esamina il “segno”? Se è vero che la formazione del metodo clinico è connessa coll'emergenza dello sguardo del medico nel campo dei segni e dei sintomi, dovrà essere presupposta una quasi completa “trasparenza” di quel segno, in un modo che elimini ogni residuo occulto e diventi intelligibile per l'"occhio" del medico. Tutto rivolto a percepire i dati “comuni” delle diverse malattie, egli finiva per perdere proprio quei caratteri che erano individuali e pertinenti del soggetto. E, molto più tardi, la psicoanalisi si dedicherà proprio allo studio di tutto ciò che la medicina ufficiale aveva finito col trascurare, sotto l'influenza della nuova grammatica scientifica, che nel frattempo s'era fatta sempre più assorbente e soprattutto convincente.

Eppure, secondo quanto giustamente annota Ginzburg, “il complesso delle scienze umane rimase saldamente ancorato al qualitativo. E tale restò per molto tempo. “Non senza malessere – annota sempre Ginzburg –: nonostante i progressi compiuti, i suoi metodi apparivano incerti; i suoi risultati, dubbi. La certezza della medicina di Cabanis, apparso alla fine del Settecento riconosceva questa mancanza di rigore, anche se poi si sforzava di riconosce-

Ludovico Geymonat. pagg. 787 e sgg.

²⁰ [...]

²¹ [...]

re alla medicina, nonostante tutto, una scientificità sui generis²². Difficoltà di quantificazione che sembravano insormontabili, di fronte all'emergenza sempre costante del qualitativo, dell'individuale, ne dovevano segnare gli insuccessi e la sua difficile collocazione scientifica. "Nelle discussioni sull'incertezza della medicina erano già formulati i futuri nodi epistemologici delle scienze umane. Contro questa difficile opera di scientificizzazione si poneva il sapere indiziario, l'immaginazione, tutte forme di sapere potenzialmente "mute", delle quali la razionalità settecentesca avrebbe fatto forme inferiori e popolari di sapere²³.

Tra tutte le scienze dell'uomo, la pedagogia e le scienze dell'educazione sono quelle che maggiormente si trovano oggi in crisi; e per motivi che non sempre riguardano le loro debolezze epistemologiche. Certamente, anche queste giocano la loro parte in tale situazione, ma sarebbe ingeneroso sottacere anche altre considerazioni. Una disciplina il cui scopo era quello di far risplendere la "scintilla divina che è nell'uomo", per ripetere la frase un po' lirica e banale di Pestalozzi, che cioè riguarda quel terreno accidentato eppure altissimo, molte volte intriso di retorica ed enfatizzato a torto, eppure ineliminabile, che è la "coscienza" dell'uomo come essere che agisce all'interno di una collettività più vasta che è la società, la comunità, comunque si voglia chiamarla, si presta da sola, e senz'altre difficoltà, ad essere un campo imprevedibile e assai accidentato.

Figuriamoci, poi, quando diventa preda di interessi e di scopi che sono assai distanti da quello che potremo definire il suo traguardo istituzionale. Perché a quelle difficoltà iniziali si sono aggiunti anche altri interessi e altri scopi. Per la fragilità epistemologica della disciplina che studiava la formazione di quelle coscienze, si potrà ripetere. E per certi versi non si sarebbe lontani dal vero. "Tutti sanno – così inizia la memoria di Gentile del 1901 sul *Concetto scientifico della pedagogia*, ristampato poi nel 1908 e nel 1921 – che con l'Herbart si fa incominciare la pedagogia scientifica, al principio del secolo; giacché questo filosofo pubblicò la sua *Pedagogia generale* dedotta dal fine dell'educazione nel 1806; ma già fin dalle sue prime lezioni a Gottinga nel 1802 aveva determinato il contenuto di questa disciplina come scienza, e i suoi rapporti con l'arte dell'educazione"²⁴.

Quali erano le critiche che il giovane Gentile rivolgeva alla pedagogia di Herbart e che poi, puntualmente, ripeterà al filosofo tedesco per il resto della sua attività scientifica? Diciamo subito che si tratta dell'impronta pesantemente meccanicistica e antiidealista di quel pensiero, che tra l'altro Herbart non fa nulla per nascondere, anzi esibisce con candore o con rozzezza, a seconda dei gusti. Fino al punto di ammettere che la funzione della pedagogia è quella di stabilire un ponte tra il realismo psicologico e l'idealismo morale.

²² [...]

²³ [...]

²⁴ [...]

“In generale – scrive Gentile nella memoria citata – questi miscugli di scienze dan luogo a grossi equivoci”.

Era il momento, quello, di una generale sfiducia verso il positivismo, vissuta attraverso reazioni di tipo diverso, ma sempre ispirate ad atteggiamenti fideistici: dal positivismo di Ardigò al cristianesimo, per qualcuno; dalla scienza ingenua e poco convincente (ariana, buddista, occultista e a volte addirittura spiritista) al pragmatismo per altri. I due filosofi del neoidealismo italiano si trovarono accomunati in questa reazione, che se per Croce assunse tinte di concretezza e di realismo, mantenne in Gentile una sua propria e diversa e più sincera religiosità. Inizialmente, Croce manifestò affetto e ammirazione per Herbart anche perchè quest'ultimo era stato uno dei motivi ispiratori di quel Labriola col quale il filosofo napoletano era in stretti rapporti. Per lui, Herbart era il teorico degli ideali, che successivamente definirà incerti “ideali”. Per quanto riguardava più direttamente la pedagogia, Croce, già nel 1908, manifestava la sua scarsa considerazione non solo per Herbart, ma per la stessa pedagogia, intesa da lui come cattiva pedagogia.

Gentile, da parte sua, da buon idealista e da buon conoscitore di Marx, che nella prima *Tesi su Feuerbach* ha quasi privilegiato, nei confronti della dottrina materialistica, la filosofia dell'idealismo, pur condannandola, Gentile contesta immediatamente la posizione meccanicistica di Herbart, che rivisitando a suo modo la metafisica kantiana, ha finito col produrre una serie di dualismi inaccettabili, lo ripetiamo, non solo per Hegel ma per lo stesso Marx. Necessario e contingente, universale e particolare, assoluto e relativo sono per il filosofo del neo-idealismo italiano due aspetti di un'identica realtà che è quella dell'idea. Non può essere la norma a determinare il fatto, ma il fatto la norma; sia pure in un senso particolare per cui non la materia bruta determina la realtà o la norma, ma la realtà, il fatto opportunamente trattati dall'idea.

“Che importa – scrive – la sintesi a priori, se non questa unione necessaria ed essenziale del necessario col contingente, dell'universale col particolare, dell'assoluto col relativo?”. E di seguito continua: “Oggi il concetto di una norma regolante dall'alto, o comunque, dal di fuori, la realtà, è assolutamente anacronistico, mentre pur tutti intendiamo che lo Stato è per sua natura Stato libero, e che libero non può essere se le leggi sue non sono create da quella volontà del popolo, cui si devono applicare”.

Il passaggio dal volere “naturale”, dall'arbitrio, al vero volere, dal volere eteronomo a quello autonomo. Che questo non sia il fondamento di ogni teoria educativa mi sembra sciocco negare; sono piuttosto le argomentazioni di fondo di Gentile ad attutire se non a frenare il nostro entusiasmo. In seguito, tutti coloro che si sono occupati di pedagogia seriamente e seriamente di scienze dell'educazione non hanno potuto prescindere da questo problema delle dualità e della mancanza di unione tra soggetti impegnati nell'opera educativa, come di altri contrasti più gravi dai quali quest'ultimo discendeva. (Vedi gli elogi di Gobetti a pag. 310 di Garin). Occorre arrivare alle accuse banali e a volte anche volgari, e perciò avanzate da coloro che Gentile non avevano letto, e tuttavia lo offendevano con critiche assolutamente distanti dalla sua filosofia,

per veder liquidato tutto di lui, anche l'ispirazione di tondo che era e resta nobilissima. "Lo spirito è coscienza, sintesi di soggetto e di oggetto, che perviene bensì nell'autocoscienza all'unificazione dell'oggetto col soggetto, ma in una identità, che, in quanto la stessa autocoscienza è coscienza, si sdoppia ipso actu nella dualità dell'oggetto-soggetto e del soggetto-oggetto". "Ma si potrà dire – continua –: perchè quell'uomo, della cui formazione deve trattare la pedagogia deve concepirsi soltanto come spirito? Con qual diritto ne staccate tutto ciò che si riferisce all'organismo animale? È lecito intendere per formazione dell'uomo la formazione dello spirito dell'uomo? La risposta a tutte queste domande è stata data da un pezzo; e aspetta soltanto di essere studiata. È stato detto che lo spirito è la verità della natura; vale a dire, la natura, elevandosi a spirito, dimostra di non riconoscere in sé, in quanto natura, come vera, non trova la propria esistenza adeguata alla propria essenza; e perciò si innalza a una forma di esistenza superiore, in cui la natura è negata, e si afferma l'essenza che in essa non esisteva, ma che pure era la sua verità, con lo spirito"²⁵.

E Antimo Negri annota molto opportunamente che è importante che si parli di "unificazione" e non di "unità", perchè questa può far pensare a una "identità immobile". È sempre attraverso la prassi che tale unificazione si realizza; ed è inutile, oltre che gratuito, andare a chiarire il senso della prassi gentiliana e soprattutto il significato che egli annette al termine "prassi rovesciante". "Da Feuerbach, perciò, tornare indietro a Hegel, che ben comprese una verità indiscutibile: essere la conoscenza una produzione continua, un fare incessante, una prassi originaria (Filosofia di Marx, p. 78).

Si tratta di un filosofo che "a Marx si è avvicinato per ragioni contingenti, con una disposizione politica radicalmente diversa [...]. Psicologicamente la condanna di Marx era segnata anche prima di intraprendere lo studio." (Spirito, pag. 96)

Ma quella unificazione tocca finanche un altro fondamentale rapporto: quello tra maestro e allievo. "Condizione, dunque, dell'apprendere e dell'insegnare è la risoluzione della dualità della mente che apprende e della mente che insegna nell'unità della mente che conosce". Tale risoluzione è lo "spirito", l'unità dello spirito.

È appena il caso di aggiungere che non è nostra intenzione ripercorrere gli sviluppi della pedagogia gentiliana, da lui stesso definita "scienza filosofica" con una ben precisa scelta di campo che contrassegnerà per anni l'educazione in Italia. Quello che ci premeva era tracciare le strade da essa percorse da noi, verificarne le sue intime debolezze epistemologiche e soprattutto illuminare meglio i suoi percorrimenti attuali, molte volte "obbligati" e soggiacenti a mode diverse e diversamente orientate politicamente.

Come si è detto, quella di Gentile fu una filosofia, e quindi una pedagogia, chiusa ai problemi della scienza: e come dimenticare le osservazioni dello stesso Gobetti, all'inizio sincero ammiratore del filosofo? Quando le etichette

²⁵ [...]

politiche già circolavano per l'Italia, in forza di un regime che s'avviava a valutare ogni manifestazione della vita nazionale e ogni suo fermento a seconda se fossero o meno allineati alle nuove direttive, sorse anche il problema del colore politico da attribuire al pensiero di Gentile.

Un fatto è certo: Gentile non fece molto per distinguere, soprattutto in pubblico, le differenze tra il suo "liberalismo" e la sua adesione al fascismo, e volentieri cercò di imporre le ragioni del suo primo, e forse unico, credo al fascismo. Col risultato che fu ben presto allontanato dal governo dell'educazione nazionale. Comunque, Gobetti, di fronte a Marinetti che aveva dichiarato che la riforma Gentile era "assurda, passatista e antifascista", scriveva che Marinetti aveva ragione e che la riforma scolastica del filosofo era "reazionaria più che fascista". Le due cose – continuava – si possono distinguere. La reazione fascista ha un colore latino, sovversivo, futurista. Gentile ha imposto un abito lugubre, clericale, bigotto, un dottrinarismo saraceno". (Garin, pag. 367).

Comunque, se anche Gobetti distingueva fascismo e filosofia-pedagogia gentiliana, il binomio parve inestricabile a molti; e soprattutto in seguito, quando l'Italia fu liberata dal fascismo. E si scrissero libri e si pubblicarono saggi su quel binomio, nell'ardore di liberarsi per sempre del filosofo dell'attualismo e in generale, come sempre accade della sua ipoteca filosofica, indicata come uno strumento nefasto e affossatore di ogni esigenza di libertà. Senza contare – e si tratta di un dato assai difficile da smentire – che la scuola, l'educazione italiana e gli stessi insegnanti non erano stati toccati dalla filosofia dell'attualismo. E ciò vale soprattutto per gli insegnanti elementari, per i quali la riforma di Giuseppe Lombardo Radice, troppo bella e difficile per loro, restò uno dei tanti pezzi di carta, di cui peraltro la nostra scuola continua ad abbondare.

Il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione ebbe, allora, il difetto di ignorare la tradizione e di non rivisitare le ragioni che avevano determinato la scelta filosofica: ragioni che erano di reazione a uno scientismo logoro e insignificante, quale quello positivisticò. Ai tempi, s'intende, in più quel passaggio avvenne – lo ripetiamo: anche sotto la spinta di circostanze che sembrarono di più avanzato impegno democratico. Oggi, ognuna di queste opzioni – quella filosofica e quella scientifica – deve assumere una caratteristica diversa, e proprio per i profondi sconvolgimenti che hanno percorso e continuano a percorrere quei rispettivi campi, secondo quanto siamo andati sforzandoci di illustrare nella prima parte di questo scritto e che ora assume valore di urgenza, se non proprio di necessità.

Sempre che alla pedagogia o alle scienze dell'educazione – o a una teoria generale dell'educazione, come diremo in seguito – si voglia riconoscere e far riconoscere, riscattando questa disciplina dall'oblio e dal disinteresse, che a volte diventa derisione, di molti, una propria autonomia nel campo delle cosiddette scienze dell'uomo.

3. *Dalla filosofia alla scienza: la pedagogia diventa scientifica*

Certamente, l'opzione gentiliana era "filosofica", e di una filosofia che negava il valore della scienza, finanche quello di stampo storicistico. Per lui, il carattere della filosofia è "critico e sistematico", mentre quello della scienza è "particolare", scriverà in *Teoria generale dello spirito come atto puro* (Pisa, Mariotti, 1916). È impossibile per Gentile parlare di una "storia della scienza", perchè "la storia dovrebbe essere lo svolgimento dellà scienza: e la scienza come tale non può avere svolgimento, perchè presuppone una verità perfetta, alla quale non si può aderire per gradi, ma nella quale converrebbe saltare di botto". La concezione gentiliana della scienza e quella della filosofia giustificano bene il giudizio di Gramsci: "La mentalità scientifica è debole come fenomeno di cultura popolare, ma è debole anche nel ceto degli scienziati, i quali hanno una mentalità scientifica di gruppo tecnico, cioè comprendono l'astrazione nella loro particolare scienza, ma non come forma mentale, e ancora: comprendono la loro particolare astrazione, il loro particolare metodo astrattivo, ma non quello delle altre scienze, mentre è da sostenere che esistono vari tipi di astrazione e che è scientifica quella mentalità che riesce a comprendere tutti i tipi di astrazione e a giustificarli. Il conflitto più grave di mentalità è però tra quella delle così dette scienze esatte o matematiche, che del resto non sono tutte le scienze naturali, e quelle delle scienze umanistiche o storiche, cioè quelle che si riferiscono all'attività storica dell'uomo, al suo intervento attivo nel processo vitale dell'universo". (libro mio, pag.197) Che questa posizione di Gramsci potesse far pensare a un suo sincero rimpianto per la trascuratezza dimostrata dai neo-idealismo italiano per i problemi della scienza, non mi sentirei di affermare. Così come sarebbe antistorico attribuire a lui un atteggiamento di tipo moderno verso i problemi della scienza. Era profondamente calato nel suo tempo, il Sardo, e tutto preso dai suoi "conti" con Croce e con Gentile, che in quel momento rappresentavano la cultura vincente nel nostro Paese, per giungere a tanto. E parla, piuttosto, di un "primo processo di isolamento degli scienziati (scienze naturali ed esatte) dal mondo della cultura. Non si comprende esattamente quanto Gramsci scrive a questo proposito se non si riflette a quel nesso tipicamente marxiano tra scienza e mondo della cultura. Esso mi sembra vada interpretato estensivamente, come nesso tra scienza e società, tra scienza e storia. Ma è tempo di venire ai giorni nostri e alla trasformazione della pedagogia in scienze dell'educazione.

La storia non è affatto ignorata dalla moderna epistemologia, né viene da questa considerata un ostacolo ai suoi corretti procedimenti, come si è detto nelle pagine precedenti. Ma qui, purtroppo, rispunta una vecchia critica alla pedagogia o alle scienze dell'educazione che Althusser in anni passati rivolgeva a tutte le scienze umane: quella, cioè, di una loro completa "matematizzazione o scientificizzazione" a danno di quella storia, verso la quale si veniva manifestando una crescente insofferenza. Che non si tratta del segno passatista e "antidemocratico" di un inguaribile "laudator temporis acti", radicato alla vecchia é antiquata filosofia, lo dimostrano proprio gli sviluppi delle ricerche

di epistemologi come Popper e molti altri. All'interno delle moderne scienze dell'educazione influiscono altri fattori – extrascientifici –, che spingono verso una scientificità, non certo attuale, ma che vorrebbe essere attuale – di tipo storico e antimetafisico. Si tratta di ribellarsi non solo alla filosofia-pedagogia gentiliana, accusata di essere per moltissimi versi passatista e obsoleta, ma di rifiutare in blocco tutto ciò che possa in qualche modo ricordare il vecchio legame di subalternità della pedagogia o delle scienze dell'educazione con qualsiasi altra disciplina o raggruppamento di scienze. Questo tipo di preoccupazione è assai chiaramente formulato da un giovane studioso di questi problemi: “la riformulazione del discorso pedagogico, avvenuta nell'ambito della ‘rivoluzione culturale del dopoguerra e che si è mossa essenzialmente intorno alla coscienza di un'equazione dialettica (?) tra educazione e società, resa trasparente nella nozione di problematicità e problematizzazione estensivo-intensiva della esperienza tipica, si compie, a monte di se stessa, come descrizione della propria autonomia metodica e come controllo dei propri procedimenti linguistici”. E con un linguaggio più chiaro, aggiunge: “Proprio un pensiero pedagogico chiamato ad un intervento ampio e capillare sulla società civile deve presentare e inserire se stesso con una capacità propria di scongelamento delle determinazioni extrascientifiche, e assumere, per converso, a propria norma e struttura la disposizione alla prova e alla riprova, la verifica e l'atteggiamento sperimentale: deve farsi scienza. E scientificità è assumere un discorso rigoroso, sperimentale e formalmente controllato, simile al modello galileiano proprio delle scienze moderne e elevato a modello globale in un'ampia disamina epistemologica” (Cambi, pag. 161).

Abbiamo voluto citare questo autore, perchè ci sembra che, al di là del linguaggio a volte un po' oscuro, tipico degli addetti ai lavori, esprima molto bene, sia pure senza volerlo, il momento del passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione. E infatti egli parla di tale trasformazione come legata strettamente alla “deteriorizzazione della cultura nazionale”, avvenuta proprio grazie al contatto con ricerche straniere; e cita Dewey [...]

Tradizione e innovazione nella riforma della scuola

Mauro Laeng

Parlare di una vicenda in corso d'opera (nel nostro caso la riforma Moratti) che non solo è lungi dall'essere conclusa, ma sta anzi muovendo i primi incerti passi, presenta non pochi rischi. Negli anni scorsi, e con cadenze ravvicinate negli ultimi mesi, ci siamo tuffati più volte nel torrente della cosiddetta riforma *della scuola*. Diciamo non fiume ma torrente, perché non scorre pacifico e solenne, ma a balzi tra schiume su sassi e forre, coinvolgendo ciottoli e rami. Fuor di metafora, nel diffide e controverso processo è successo di tutto e il contrario di tutto. I distratti hanno avuto l'impressione di una "telenovela" infinita, che dura da più di trent'anni; gli "addetti ai lavori" hanno sofferto il cardiopalma. Un serio esperto (Giovanni Gozzer, a lungo direttore del prestigioso centro di Villa Falconieri a Frascati) scrisse tempo fa un saggio su *La riforma impossibile*; e non pochi, dopo lunghe fatiche, si sono ritirati.

Come mai? Bisogna dire che la scuola, come specchio del tempo, è una realtà complessa, tanto che di essa, come della chiesa, si deve dire che *semper est reformanda*. Ai nostri tempi essa subisce l'incalzare di innovazioni e di cambiamenti sempre più veloci, e in certi casi radicali, della cultura e della mentalità. Ma nello stesso tempo, come prodotto della storia, essa è legata alla *tradizione*, che per eccellenza è custodita nei libri.

Non possiamo dimenticare che la prima scuola, in Mesopotamia e in Egitto come in Cina, è sorta ad opera degli scribi, in funzione della cultura "scritta". Cent'anni fa gli "essenzialisti" americani, frastornati dalla pedagogia attivistica delle "scuole nuove", difesero la continuità culturale, fondando il movimento che auspicava il ritorno al "grandi libri", i *great books*, dalla Grecia ad oggi. Dettaglio curioso, con pragmatismo *yankee*, un editore, lo stesso della *Encyclopedia Britannica* trasferita in America, si affrettò ad allestirne la collezione rilegata, una sorta di "cassa del tesoro" (tuttora in vendita rateale!).

Mentre oggi si ritiene che l'educazione e la formazione durino per tutta la vita (*lifelong*), la scuola come istituzione sociale si limita invece per lo più a seguire l'età evolutiva. Il primo nucleo di essa fu quello della scuola elementare; poi si sviluppò verso l'alto, come scuola secondaria inferiore e su-

periore, e infine verso il basso, come scuola dell'infanzia, fino all'asilo-nido. Il corso complessivo si è disteso durando ormai tre lustri. Si calcola che un terzo della popolazione vi sia coinvolto: i giovani, i docenti, i politici e gli amministratori, senza contare i genitori. In alcune regioni la scuola costituisce la più grossa azienda.

Come istituzione, inevitabilmente la scuola ha subito numerosi condizionamenti sociali; anzitutto la divisione in due grandi tronconi, la scuola accademica di tipo ginnasiale-liceale orientata alla università, e la scuola popolare e professionale orientata al mercato del lavoro. Non c'è dubbio che questa divisione sia stata corrispondente, soprattutto alle origini, alla netta distinzione delle classi sociali che ne costituivano il bacino di utenza. In una società rigidamente stratificata, le classi cercano di coonestarsi in una concezione funzionalistica, di cui fu modello antico il discorso di Menenio Agrippa alla plebe secessionista sul Monte Sacro. Nell'India antica le caste erano fatte risalire ad origini genetiche, al determinismo del *karma*. Ma nel corso dei secoli anche in diverse culture successive si è ribadito che esiste una differenza invalicabile tra i "nati alla penna" e i "nati alla zappa". Ancora nell'ottocento, mettere in dubbio questa destinazione voleva dire schierarsi per la sovversione sociale, oppure per le *Illusioni della pubblica carità*, come scriveva il reazionario conte Monaldo Leopardi. Oggi si invoca la genetica.

Lo sviluppo economico avrebbe però reso questa divisione sempre meno attendibile, e con essa la separazione di due scuole. In Germania, paese precocemente industriale, il curriculum tecnico si era già cent'anni fa sviluppato in un secondo canale o *zweiter Bildungsweg* che conduceva per proprio conto alle *Fachschulen* e alla università. La civiltà delle macchine esigeva un minimo di preparazione scolastica, ma questo minimo è andato costantemente crescendo. Le scuole di avviamento al lavoro hanno lasciato il posto a scuole tecniche impegnative; nell'era tecnologica il lavoro si "dematerializza" nelle fabbriche "senza operai" controllate da dispositivi cibernetici. Le "tute blu" sono sostituite da "camici bianchi", più ancora che da "giacche e cravatte". Come ha detto un sociologo (S. Acquaviva) viviamo sempre più in una "civiltà del lavoro *pensato*", anche se non tutti siamo sempre *pensanti*.

Per questo, il ritorno a una marcata distinzione tra l'indirizzo liceale e quello professionale subito dopo la licenza media, come appare dal disegno Moratti, sembra andare in senso contrario a quella che è la tendenza generale in Europa e in U.S.A. (tranne che nei paesi di lingua tedesca, dove resta fermo il sistema "duale"). Certo per la nostra scuola nei prossimi anni molto dipenderà dal contenuto dei programmi, per il momento non definiti. Il cammino verso una scuola veramente moderna è ancora lungo.

L'Italia all'indomani della unificazione era ancora un paese agricolo, con una manifattura artigianale e scarsa industria; i tassi di analfabetismo erano altissimi, soprattutto nel Sud. Nel 1871 nel paese l'analfabetismo era in media del 68%; in Calabria e in Basilicata superava l'87%. Un romanzo di successo recava il titolo "Cristo s'è fermato a Eboli". Gran parte della popolazione, an-

che nel resto del paese per tradizioni regionali, era in prevalenza dialettofona. Lo sforzo dei governi unitari riuscì a dimezzare il numero degli analfabeti totali alla vigilia della prima guerra mondiale. Svolte decisive furono l'obbligo scolastico stabilito dalla legge Coppino (1877) e la avocazione di tutte le scuole elementari dai comuni allo Stato (1911). Ma ci sono voluti altri ottant'anni fino ad oggi per ridurre il fenomeno a dimensioni residuali (nelle zone rurali, soprattutto tra le donne anziane).

Un fenomeno ancora preoccupante è tuttavia l'analfabetismo "di ritorno" dovuto a disuso degli strumenti appresi superficialmente; ma più ancora preoccupanti sono le scarse "competenze alfabetiche", come le chiama l'OCSE, constatate in recenti ricerche. Molti Italiani non sanno scrivere una lettera senza errori, un riassunto significativo, o interpretare senza grossolani equivoci un foglio di istruzioni postali o bancarie, medicinali o tecniche. Ma anche tra i laureati, la lettura che non sia legata alla professione è poco diffusa; circa il 40% non legge neppure un libro all'anno. Dei libri stampati in Italia un 30% si vende bene, un 30% si vende a fatica, e un 30% rimane quasi invenduto; di un 10% si vendono solo poche copie o nessuna. Il numero di copie dei giornali stampati nella sola città di Tokyo supera la tiratura di *tutti* i giornali dell'intera Italia. Qualche segno di risveglio tuttavia non manca; la offerta a prezzo invitante di volumi di letteratura contemporanea da parte di giornali quotidiani (come la *Repubblica* e il *Corriere della Sera*) è stata accolta in misura superiore alle attese.

Nel corso del tempo, parecchie indagini sono state effettuate dai governi come premessa a tentativi di riforma del sistema dell'istruzione: così le inchieste Matteucci e De Sanctis alla fine dell'ottocento, e la inchiesta Gonella negli anni '50 del Novecento; sono seguite le indagini che hanno accompagnato la creazione della Scuola Media unica e i Decreti Delegati e i provvedimenti per gli handicappati negli anni '60 e '70, la Conferenza della Scuola negli anni '80, fino agli Stati Generali del 2002. Alcuni ministri (Gui, Falcucci, Mattarella) si sono particolarmente distinti, ma anche gli altri avvicendatisi alla Minerva hanno cercato di portare sollievo alla situazione di "crisi", se non di "fallimento" descritta da certi polemisti. Imparziali ricerche come quelle molto puntuali dell'ISTAT, del CENSIS, dello IARD, del CEDE non hanno per altro autorizzato ottimismo.

Come conseguenza dell'incertezza, i provvedimenti sono stati molti (soprattutto i programmi della scuola elementare sono stati rinnovati abbastanza spesso), ma provvedimenti "organici" su tutta la scuola ce ne sono stati pochi, anzi pochissimi. La prima legge generale fu la Legge Casati del 1859 per il Regno Sardo-piemontese, estesa poi a tutta la penisola. Passarono più di sessant'anni prima che fosse emanata la seconda legge generale, che fu quella del ministro Gentile nel 1923. Dopo altri ottant'anni, le proposte timide e contraddittorie che si sono susseguite fino ai giorni nostri non hanno sostanzialmente alterato quella impostazione. Il tentativo di Berlinguer è abortito per l'esito delle elezioni che hanno sancito la vittoria del centro-destra, e la Moratti è tornata nelle grandi linee al modello gentiliano.

La *scuola dell'infanzia* è decollata tardi, in forme dapprima privatistiche (secondo i metodi Aporti, Froebel, Agazzi, Montessori, con gestione prevalente da parte di istituzioni ecclesiastiche), ma ha acquisito forza anche nel comparto statale ai nostri giorni, in cui benché facoltativa è frequentata da oltre il 94 % dei bambini. Il lavoro femminile extradomestico ha favorito il suo sviluppo, come quello ultimamente degli asili-nido, spesso ad opera della iniziativa degli enti locali. Ha raggiunto punte di eccellenza riconosciute anche all'estero (per es. a Reggio Emilia).

La *scuola elementare* è rimasta a lungo la scuola maggioritaria; i suoi programmi formulati nel 1859, e rinnovati nel 1866, nel 1888, nel 1894, nel 1904, nel 1923, nel 1934, nel 1945, nel 1955 e infine nel 1985, hanno seguito gli sviluppi della cultura e della politica nazionale. I risultati della scuola elementare italiana in vaste ricerche comparative internazionali sono apparsi buoni, nonostante le difficoltà superate. Dopo un lungo periodo nel quale classi di 40 ragazzi erano affidate a un maestro unico, si è giunti alla situazione presente nella quale classi non superiori a 25 ragazzi sono affidate a un *team* docente di tre insegnanti, più altri di sostegno o di discipline particolari.

In zone montane e rurali funzionavano a metà secolo scuole "pluriclassi" nelle quali un solo maestro impartiva l'insegnamento a una dozzina di alunni di varie età riuniti nella stessa aula. Attualmente gli alunni che risiedono in insediamenti sparsi vengono raggiunti da servizi-navetta comunali di "scuola-bus", e le classi accolgono ragazzi della stessa età. Nella stessa classe possono esservi tuttavia ragazzi stranieri e ragazzi handicappati.

Gli insegnanti sono stati formati fino a pochi anni fa negli Istituti Magistrali di quattro anni dopo la licenza media; attualmente dopo la licenza di livello liceale devono conseguire un titolo di laurea nelle facoltà di Scienze della Formazione Primaria. Sono tenuti al diritto-dovere di aggiornamento in servizio.

La Costituzione della Repubblica nel 1947 sancì che l'obbligo scolastico venisse elevato a otto anni. La nuova scuola media col latino era già stata istituita nel 1940 in sostituzione delle prime tre classi dei corsi secondari inferiori; ad essa si accedeva con esame di ammissione, mentre tale esame non era richiesto per la parallela scuola di avviamento al lavoro. Nel 1962 le due scuole sono state unificate, sopprimendo l'esame di ammissione (e dopo breve periodo di facoltatività anche l'insegnamento del latino), ed eliminando i pochi corsi postelementari nati qua e là.

È stato così concluso l'iter che ha condotto a una scuola "unica" per tutti, concepita come strumento di formazione democratica. Di fatto, la scuola media col latino si era rivelata un duro scoglio, e aveva condotto a un numero rilevante di bocciature, ripetenze e abbandoni (di cui era stato documento la *Lettera a una professoressa* dei ragazzi di don Milani nel 1967). Per qualche tempo si pensò di porvi riparo con doposcuola e classi di recupero e sviluppo. Dopo la rinuncia al modello ginnasiale, seriamente ma vanamente osteggiata dai conservatori, il fenomeno si è ridimensionato, lasciando tuttavia ai margini frange di "dispersione" scolastica, per le quali operano programmi speciali di prevenzione e di recupero.

La *scuola secondaria superiore* ha avuto comunque nel modello ginnasiale-liceale la sua matrice. Il liceo classico, di lontana derivazione dai collegi gesuiti e poi protestanti del tardo rinascimento e della riforma e controriforma, è stato a lungo la scuola di *élite* per le future classi dirigenti, consentendo nonostante la forte accentuazione umanistico-letteraria l'accesso a tutte le facoltà universitarie. Di poco inferiore, il liceo scientifico ha tuttavia guadagnato terreno; e il declino dello studio delle lingue antiche di fronte alle lingue moderne e alla matematica ha fatto il resto. Ormai il liceo classico è frequentato da una minoranza. Per le ragazze, indipendentemente dalla appartenenza sociale, già da tempo esercitava attrazione l'istituto magistrale.

Il declino quantitativo e qualitativo dei licei classici è stato contestuale al declino generale dello studio delle lingue antiche. Pochi degli stessi insegnanti di latino e greco hanno oggi una cultura soddisfacente o lontanamente paragonabile a quella dei loro colleghi di cinquanta o cento anni fa. Il fenomeno non è soltanto scolastico, ma generale. Le ultime opere scientifiche scritte in latino risalgono agli Inizi dell'ottocento; e la Chiesa ha rinunciato nell'ultimo secolo ad avvalersi del latino tranne che per documenti particolarmente importanti. Se ci venisse posta la domanda: "quale avvenire attende la cultura classica?" dovremo quindi rispondere senza esitazioni "lo stesso che ha accolto nei secoli il sumerico, l'accadico, l'egizio, l'etrusco, il sanscrito, che furono lingue importanti per la cultura antica". Fanno eccezione, oltre al cinese, l'ebraico e l'arabo, ma per ragioni storico-politiche. Nell'epoca moderna il latino resistette più a lungo, ma venne a poco a poco sostituito nella circolazione corrente dalle lingue neolatine e neogermaniche, diffuse per altro anche nei paesi coloniali. Si salva il "contenuto" della cultura che può essere affidato a buone traduzioni.

Il colpo decisivo ai vecchi privilegi è stato sferrato in Italia nel 1969, quando un provvedimento apparentemente di poco rilievo ha prodotto una rivoluzione: l'accesso a tutte le facoltà universitarie veniva "liberalizzato" senza differenze per tutti coloro che avessero comunque seguito una scuola secondaria superiore quinquennale. Non solo i corsi quadriennali del liceo artistico e dell'istituto magistrale si provvidero prontamente di un quinto anno "integrativo", ma tutte le scuole vennero praticamente eguagliate. Il vantaggio del liceo classico era azzerato.

Per giunta, i programmi della "maturità" che erano pesanti e complessi vennero "alleggeriti" riducendoli a quelli dell'ultimo anno. Ancora oggi ci si interroga sulle conseguenze di queste decisioni, suggerite più dall'andazzo corrente che da una corretta "filosofia" della formazione. L'accesso alle facoltà universitarie avrebbe dovuto quanto meno essere modulato da *esami di ammissione* all'ingresso; ma non c'è stata una politica uniforme. Solo il contingentamento dei posti (numero chiuso o programmato) si è imposto in alcune facoltà. Per il resto, una massa disorientata ha premuto per trent'anni confusamente all'ingresso delle altre facoltà, incrinando le strutture insufficienti e trovando sollievo solo nel salasso dei numerosi abbandoni dopo un anno o due, che denunciavano le scelte casuali.

Il fenomeno più imponente nelle scuole secondarie era però alle porte: mentre il ramo professionale rimaneva esiguo e in parte neppure gestito dallo Stato bensì dalle regioni, si aveva invece uno sviluppo impetuoso degli *Istituti tecnici* (non solo per ragionieri o geometri, ma anche per periti industriali e decine di altre specialità) che doveva condurli a divenire le scuole di gran lunga preferite dai giovani. Ormai la scuola si manifestava a rimorchio della società, nonostante l'ambizione a rimanerne la guida. Semmai, una tardiva rimonta del modello liceale consisteva nel *fatto* che anche gli istituti tecnici ne copiavano la struttura. Per ultimi, gli *istituti professionali*, inizialmente più brevi e più legati al mondo del lavoro, hanno subito la stessa fascinazione, si sono a loro volta quinquennalizzati ed hanno preteso l'accesso alla università.

Questa è la situazione che abbiamo ereditato: risultato complesso di spinte dal basso e di scelte settoriali, senza un disegno complessivo razionalmente concepito. I progetti di riforma sono calati su questa realtà cercando solo di conferirle un ordine esteriore, senza avere la forza di modificarla. Il maggiore sforzo di unificazione coerente che abbiamo avuto finora è stato quello della Commissione presieduta circa dieci anni fa dal Sottosegretario Brocca; un modello non perfetto ma il migliore approssimabile e non superato. Le considerazioni del più recente Gruppo di lavoro Bertagna hanno incluso per alcuni aspetti una apprezzabile "filosofia", quella che era mancata nelle affrettate decisioni del 1969, ma piegandosi all'equivoco di una ipotesi di durata complessiva della scolarità di dodici anni, si sono poi arenate sulle secche di una proposta di struttura "quadriennale" delle secondarie superiori, che avrebbe annientato trent'anni di lavoro preparatorio della riforma, e compromesso in maniera irrimediabile la elaborazione dei programmi, ormai inquadrati dalla ricerca pedagogica in un biennio più un triennio.

Il ministro Letizia Moratti ne ha preso atto, e nel disegno di legge delega ha optato decisamente per la durata quinquennale, acquietando le preoccupazioni e riavviando il processo riformatore. A compensazione per la durata, ha pure ammesso che l'inizio della scolarità possa essere anticipato a tre anni di età compiuti per la scuola dell'infanzia, ed a cinque anni compiuti per la scuola elementare. Queste decisioni meno "filosofiche" e più pragmatiche e incisive fanno sperare che l'altalena dei progetti sia finita e ricominci una fase impegnativa di revisione dei programmi. Dopo avere determinato le finalità e le grandi linee della struttura, sono ora infatti i contenuti e i metodi ad essere nel fuoco dell'attenzione.

La scuola elementare, dopo i programmi del 1985, funziona bene e non ha bisogno di modifiche ma solo di lievi ritocchi. Va invece energicamente rafforzata la scuola media, che è ancora debole, mentre ha una funzione cruciale nella pre-adolescenza. E ogni attenzione merita la secondaria superiore, per la quale si impone la ripresa dei lavori del "dopo Brocca".

Si disputa sui "nuovi saperi" che dovrebbero avere ingresso nella scuola. Non v'è dubbio che matematica, scienze, tecnologie, Informatica, economia, scienze sociali e lingue moderne siano di turno. Ma vorremmo aggiungere che i "vecchi saperi" storico letterari non sono certo affievoliti. Anche se il greco e

il latino, come ieri l'ebraico e il sanscrito, sono destinati a rimanere oggetto di specializzazioni ulteriori per addetti ai lavori, una sufficiente conoscenza del mondo classico, della sua letteratura e filosofia, sia pure in dignitose traduzioni, resta un fondamento irrinunciabile della cultura europea.

Dovrebbe elevarsi la consapevolezza di questi valori, lasciando piuttosto in secondo piano, senza escluderli, gli aspetti puramente eruditi o grammaticali che hanno reso indigesta la retorica del passato. Nelle scuole si è troppo spesso realizzato lo "spaccio delle bottiglie vuote", ossia di elenchi di nomi sulle etichette, senza contenuti di letture effettive. È importante "leggere" per davvero i testi gustandoli, e recuperare il senso globale dell'unità della cultura e della vita. Ed è non meno importante incoraggiare la libera produzione scritta, non mortificata nel commento di "temi" obbligatori. Non c'è nessun peggiore nemico dell'autentico umanesimo della vuotaggine autoreferenziale accademica.

Il vero umanesimo non è neppure ristretto alla letteratura, poiché nei secoli si è aperto non solo alla storia, alla filosofia, al diritto, alla teologia, ma anche alla ricerca scientifica, ai viaggi e alle esplorazioni; ed oggi si spinge nel cosmo a indagare le nostre remote origini. La scienza è disinteressata, ed è grave equivoco, talvolta condiviso da filosofi male informati, confonderla con la tecnologia che ne dipende, o peggio con le applicazioni fattene per il profitto economico dalla società industriale capitalistica. Il detto di Aristotele ripreso nel *Convivio* di Dante e negli scritti di Leonardo da Vinci (che diceva di sé di essere "homo senza lettere") è molto esplicito: *Naturalmente gli uomini buoni desiderano sapere.*

La mia esperienza di allievo dell'Istituto Magistrale Virgilio (1938-1944)

Mauro Laeng

1. Perché ho scelto il Virgilio? In famiglia non erano mancate discussioni; mio padre avrebbe preferito mandarmi al Liceo Carducci e poi all'università; mia madre insisteva per una scuola più breve e con uno sbocco professionale prossimo. La seconda scelta prevalse, anche perché nel frattempo si erano aperte facoltà di Magistero che non escludevano la prosecuzione degli studi per quella via.

Allora l'Istituto Magistrale si sviluppava su sette anni, quattro di istituto inferiore e tre di superiore. I primi quattro erano molto simili come programmi a quelli di un Istituto Tecnico; gli ultimi tre assomigliavano a un Liceo, con qualche semplificazione e senza il greco. Io mi iscrissi pertanto alla prima inferiore, e terminai la terza poco prima che la Legge Bottai sulla cosiddetta Scuola Media "unica" trasformasse le prime tre classi di tutti i ginnasi e degli istituti tecnici e magistrali nella nuova realtà; essa per altro non era davvero unica, poiché lasciava fuori le Scuole di Avviamento al Lavoro, alle quali si accedeva senza esame di ammissione, e che sarebbe stata soppressa solo più di vent'anni dopo, nel 1962. La separazione persistente obbediva al principio classista che il fascismo privilegiava.

2. L'Istituto inferiore era ben condotto e abbastanza esigente; io ebbi ottimi insegnanti di lettere (il prof. Piccoli, divenuto poi preside della nuova media), di matematica, di tedesco e di disegno. La quarta classe inferiore, omologa ad una quarta ginnasio, era ancora più esigente (ricordo la ottima prof. di lettere Magaldi, non solo brava in italiano e latino, ma anche in storia e – cosa che poi non ho mai più riscontrato – in geografia, che ci faceva studiare compilando cartine mute).

La classe successiva era la prima superiore. Nei tre anni successivi ebbi come bravi professori per la filosofia e pedagogia Giansiro Ferrata, esperto cultore di letteratura e più tardi direttore di collane editoriali, sostituita nell'ultimo anno da Marina Vassalli che era anche assistente volontaria alla Università Cattolica. Per l'italiano avemmo Gina Pischel Fraschini, proveniente da Storia dell'Arte, e poi nel terzo anno Antonietta Calote, ottima educatrice in senso civile e democratico. Per il latino e la storia avemmo Alessandro Tortoreto, ot-

timo interprete dei classici (e autore della più completa e rinomata bibliografia critica su T. Tasso). Per la matematica eravamo piuttosto sfortunati, con una docente stanca e vicina alla pensione, mentre eravamo assai fortunati per le scienze, con la prof. Korach Peretti, molto precisa ed esigente.

Tutti gli insegnanti, tranne un paio, benché si astenessero dal parlare apertamente di politica, erano di sentimenti antifascisti, ed a guerra finita risultarono nelle file degli intellettuali milanesi qualificati, quasi tutti di sinistra. Più patriottico che fascista, ma certamente allineato era il Tortoreto; fascistissimo era invece un professore di educazione fisica, che era però onestamente convinto, e che pagò di persona partendo volontario e andando a morire con I Giovani Fascisti nella battaglia di Bir el Gobi in Libia.

Il Preside Leopoldo Fontana era un discepolo di Giovanni Gentile e di Giuseppe Lombardo Radice e come lui un ammiratore delle “scuole nuove” e delle esperienze di scuola “rurale”. Queste stavano a cuore al fascismo, che faceva mostra appariscente di un “ruralismo” di maniera, legato alla “battaglia del grano” e all’autarchia, nonché di un senso “proletario” alimentato nel Polesine ferrarese e nelle Paludi Pontine risanate dal movimento degli ex combattenti e reduci. Il Fontana ne parlava con cenni nostalgici collegati a una rilettura del Virgilio bucolico e georgico, che trovava sfogo in opuscoli e fascicoli del Nucleo Didattico da lui fondato secondo le direttive di Bottai; ma neppure lui poteva dirsi fascista; dopo la guerra si avvicinò a posizioni democristiane. Rammento del Fontana i lunghi monologhi autobiografici; tutte le occasioni erano buone per lui per lasciare gli uffici e venire a stare con noi qualche ora. Ci sollecitava a scrivere le nostre impressioni ed io imparai allora a scrivere “a ruota libera” riflessioni di ogni genere, ben diverse dai “temi” convenzionali, gli consegnai tre o quattro grossi quaderni, che, come mi disse una sua figliola, conservava ancora dopo molti anni.

Mi dispiace dire che allora non sapevamo gran che della esperienza della “Rinnovata” della Pizzigoni; tuttavia il direttore didattico Piero Bianchi della scuola elementare da me frequentata pochi anni prima, la Leonardo da Vinci alla Città Studi, proveniva da quella esperienza ed io ne conobbi in seguito altri insegnanti. Sentivamo invece parlare della scuola “serena” di Maria Boschetti Alberti nel Ticino e della scuola materna delle Sorelle Agazzi, entrambe apprezzate dal Lombardo Radice.

In complesso la nostra ultima classe contava una quindicina di ragazzi, forse meno. Di essi tre, vale a dire io stesso, Guido Petter e Renzo Sacchi, studiammo il greco privatamente e sostenemmo un anno dopo con buoni voti la Maturità Classica e ci iscrivemmo a una Facoltà di Lettere e filosofia; altri due o tre sostennero la Maturità Scientifica: uno di essi divenne medico-chirurgo, e un altro se non ricordo male un chimico; un paio divennero ragionieri. Pochi fecero effettivamente il maestro elementare; uno di essi, Siro Marzagalli, con spiccata vocazione. Ho riflettuto su questo esito del vecchio Magistrale; ma tutto sommato avevamo ricevuto una buona educazione e oltre ai due o tre maestri, almeno noi primi tre eravamo col tempo rientrati in una professione di insegnamento.

3. La preparazione pedagogico-didattica, se si tolgono le frequenti libere confidenze del preside Fontana e qualche cenno della Marina Vassalli, era presso che assente. Le iniziative menzionate nei verbali erano, sì, esistenti, ma nell'unica maniera citata come conversazioni del preside poi messe per iscritto e stampate; la grande varietà di titoli copriva una sostanziale uniformità. Il Nucleo Didattico e Pedagogico avrebbe forse potuto svilupparsi, ma non certo negli anni duri di guerra 1943 e 1944. Il tirocinio consistette durante tre anni solo in una o due visite di semplice "osservazione" al Giardino d'Infanzia coesistente al piano terreno con l'Istituto Virgilio, e nient'altro. Ma qualcuno di noi aveva frequentazioni scolastiche esterne.

Io allora conobbi indirettamente Vittorino Chizzolini, grande educatore e amico dei maestri attraverso la rivista "Scuola Italiana Moderna", che poi anni dopo sarebbe divenuto uno dei migliori amici. Dopo il 1946 entrai come suo collaboratore alla editrice La Scuola di Brescia, con la quale ho svolto una lunga attività fino a questi giorni.

Sono poi divenuto a mia volta Assistente Volontario alla Università Cattolica, professore titolare di filosofia in un Liceo Classico e di pedagogia in un Istituto Magistrale, e infine professore incaricato e poi titolare di cattedra di pedagogia alla Università La Sapienza di Roma, dove ho insegnato per quasi trentacinque anni, esaminato più di novemila studenti, e discusso come relatore poco meno di mille tesi di laurea.

4. e 5. Le esperienze integrative parascolastiche di coltivazioni dell'orto di guerra e di radioascolto, nonché di cinema, furono poche e sporadiche. Vennero a scuola un paio di volte i reduci di guerra a parlarci delle loro esperienze, ma anche questa apertura fu più che altro simbolica.

6. e 7. I rapporti con le famiglie e le pubblicazioni dell'Istituto fanno tutt'uno, poiché queste furono l'unico tramite. Il Preside invitava i ragazzi a scrivere per i fascicoli qualche pagina, ma i testi erano prevalentemente suoi. Non c'erano allora organi collegiali.

I professori tuttavia avevano un regolare orario di colloquio con i genitori; poiché le mie pagelle erano più che soddisfacenti, mi pare che mia madre sia venuta in sette anni non più di quattro o cinque volte. Per alcuni anni conservammo buoni rapporti col prof. Piccoli del corso inferiore, di cui frequentai la casa e corressi le bozze di alcuni libri. Buoni rapporti ebbi anche in seguito con la prof. Calore e la prof. Vassalli.

In conclusione, ho avuto ottimi insegnanti e compagni. Con alcuni, come il prof. Piccoli e l'amico Petter, ho avuto occasioni di incontri e collaborazioni alimentate a lungo dalla reciproca stima. Devo dire che il bilancio educativo, culturale, relazionale dei miei anni al Virgilio è stato largamente positivo, così da superare le parziali carenze di formazione professionale specifica. Petter è stato allievo di Piaget a Ginevra e poi professore titolare alla università di Padova; Sacchi vinse una borsa di studio dell'Istituto Storico Benedetto Croce a Napoli e poi insegnò lettere e filosofia in Istituti superiori a Bergamo. Essendo

stato a mia volta insegnante di pedagogia nelle magistrali e poi all'università, ho cercato di incrementare la formazione psicopedagogica e didattica e il tirocinio, che ho regolarmente seguito anche nelle classi elementari, incoraggiando pure le attività di sperimentazione e di programmazione e valutazione. Ho scritto oltre trenta volumi di pedagogia, ho diretto alcune collane e riviste, e ho concepito e coordinato una grande *Enciclopedia Pedagogica* in sei volumi (formato Treccani) con centinaia di autori; sicché ho cercato di realizzare nel corso di cinquant'anni quello che al Virgilio era stato più che altro progettato nelle intenzioni.

Lettere a Valeri (1950-1968)

Scritto del pedagogista svizzero Adolphe Ferrière a proposito di una revisione della traduzione dell'opera "Nos fils et l'avenir du pays" da me curata per la casa editrice La Nuova Italia, qui tradotto.

(M.V.)

20.3.1950
Signor Dottore Mario Valeri
Banca d'Italia
Lucca (Italia)

Signor Dottore,
molte grazie per il vostro messaggio del 17 ricevuto stamani.
p. 99 ciò significa la inclinazione dei giovani d'oggi nello spirito del loro agire. Non soltanto darsi premura in un compito ricevuto, ma scoprendo e inventando dei compiti, delle attività immediatamente utili e intelligenti.
p. 183, c'è infatti un errore. Il libro di Piaget è certo: *Il giudizio morale nel bambino*. Farò fare la correzione nel caso di una 2^a edizione.
Vi sono riconoscente della vostra grande gentilezza, vi prego di credere, signor dottore ai miei migliori sentimenti.

Ad. Ferrière

1952-1955. *Tre lettere del pedagogo svizzero Pierre Bovet [1878-1965], a proposito della mia traduzione dell'opera sul sentimento religioso e la psicologia del fanciullo, uscita a cura della casa editrice La Nuova Italia.*

(M.V.)

Le 24 juillet 1952

Monsieur,

Je vous retourne par ce même courrier, comme papiers d'affaires recommandés, le texte de la traduction italienne que vous avez bien voulu faire de mon petit ouvrage; il m'est parvenu de Florence peu après que j'avais répondu directement à quelques questions que vous me posiez.

Comme vous le verrez, j'ai fait quelques remarques au crayon à votre texte. Elles sont peu nombreuses; je ne puis que me déclarer très satisfait de votre traduction. Ne les prenez pas comme des corrections: vous savez bien mieux l'italien que moi – et ce n'est pas beaucoup dire; prenez-les comme des suggestions, comme des invitations à revoir les passages en question.

Je n'ai que deux remarques générales à vous soumettre.

La première a trait aux citations bibliques, aux pazoles qui sont du langage biblique sans que je l'aie expressément noté par un renvoi. Ne vaudrait-il pas la peine de les transcrire dans une version italienne accréditée, celle de Diiodati, ou un des plus récentes?

Il me paraît aussi qu'un assez grand nombre des auteurs que je cite, Frazer, Reinach, Freud, Jung, p. ex, et bien d'autres, existent en traduction italienne. Plutôt que de donner mes renvois à des éditions françaises difficilement accessibles à vos lecteurs, ne vaudrait-il pas mieux les renvoyer à des textes italiens! Peut-être l'éditeur se chargera-t-il de ce petit travail complémentaire qui n'est pas, à proprement parler, celui d'un traducteur.

Je demanderai à Codignola la faveur de voir encore les épreuves du volume, si cela se peut; mais je ne veux pas attendre ce moment pour vous dire la satisfaction que j'ai d'être mis dans votre belle langue.

Croyez à mes sentiments très dévoués,

Pierre Bovet

Le 21 juillet 1952

Monsieur,

Votre lettre de Lucca, du 12 crt, retransmise par Florence, m'arrive en cet instant et je m'empresse d'y répondre, avant même d'avoir reçu le manuscrit de la traduction que vous m'annoncez et que je serai heureux de voir.

p. 70 La « couratte » est un mot enfantin pur désigner le jeu qui consiste à se courir après et à s'attraper.

Nous disons que nous faisons une philippine avec quelqu'un quand, après avoir trouvé deux amandes dans la même coque, nous en mangeons chacune une; premier qui, le lendemain matin, aborde l'autre en lui disant « Bonjour Philippine » a droit à un petit cadeau.

p. 144. La « cheville », c'est la « noce del piede ». Les hommes qui critiquaient le christianisme de Pestalozzi étaient tout petits à côté de lui dans ce domaine.

p. 77 Votre remarque au ce qu'a d'insolite, d'inattendu, la plainte du petit garçon qui s'accuse d'insouciance, est tout à fait en places. Mais il n'y a pas moyen d'altérer ce texte. A première vue, il me semble que plutôt que « nuncuranza », je mettrais « spensieratezza », mais je me remets à vous en toute confiance.

p. 6. J'ai pu me renseigner. Le mot de Bleuler date de 1910.

Le soin que montrent vos questions me prouve, Monsieur, le soin avec lequel vous avez entrepris la traduction de mon livre. Je vous en suis fort reconnaissant.

Veuillez me croire votre bien dévoué.

Pierre Bovet

Grandcham Areuse, le 27 juin 1955

Monsieur

Au moment de renvoyer à la NUOVA ITALIA les épreuves de la traduction que vous avez faite de mon petit livre sur Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant, j'éprouve le besoins de vous remercier du soin que vous avez mis à ce travail. Il est manifeste que vous vous êtes intéressé au sujet. Je vous suis extrêmement reconnaissant de m'avoir signalé le faute que j'ai commise en citant de travers le Symbole de Nicés. Je n'ose espérer qu'une troisième édition me permettra de fair profiter de votre correction mes lectures français.

J'ai répondu sur l'épreuve à la question qui s'est posée à vous à propos du Réveil et des « revivalistes ». Ceux-ci sont des Anglo-saxons. Le « Réveil » en pays de langue française se rattache au nome de César Mann a Genève, et par lui au methodisme.

En me relisan en italien, j'ai été un peu effrayé de constater la place que j'ai faite aux circonstances des Eglises réformées de langue française, notamment à celles de Suisse. Je me demande si touse les noms que je donne dsans la Iième partis me paraîtront pas ennuyeux et inutiles au lecteur italien. Si vous jugez indiqué d'en supprimer quelques-une, je m'en remets à vous. En revanche, si vous voyiez le moyen de signaler – a la page 138 p.ex. – quelques ouvrages italiens catholiques (ou protestants, s'il en existe) du type de ceu auxquels je renvoie en France, je vous en serais très reconnaissant. Il faudrait naturellement que les notes dont vous enrichiriez ainsi mon texte, fussent indiquées au lectuer par vos initiales out par quelque autre moyen

Mai il s'agit avat tout de vous dire merci. Ce me serait une vraie satisfaction de faire un jour votre connaissance personnelle, et de connaitre mon sentiment sur les idées que vous aurez bient voulu contribuer à [...]

Croyez-moi, Monsieur, votre très cordialement devouè.

Pierre Bovet

Lettera del pedagogo svizzero Louis Meylan [1888-1972] in occasione dell'invio di uno scritto da pubblicare sulla rivista "Ricerche pedagogiche"

(M.V).

(Qui in traduzione)

22 gennaio 1968

Caro Signore,

grazie del vostro affettuoso ricordo; l'ottuagenario che io sono vi è molto sensibile. Si domanda se voi pubblicherete nella vostra rivista un riassunto delle sue idee, presentato qualche anno fa in Belgio (inviata per lo stesso corriere in plico separato). È la migliore esposizione delle idee che io difendo da lungo tempo e che difenderei ancora per lungo tempo. Sarei felice di assicurarmi così una sopravvivenza di qualche anno.

Mi auguro che tutto vada al meglio per voi. Vi prego di presentare i miei saluti alla signora Valeri Guarnieri e di credermi vostro [...]

Louis Meylan

Nove lettere di Lamberto Borghi a Eugenio Garin

Le poche lettere di Borghi a Garin, inviate tra il 1956 e il 1967, giacenti presso l'Archivio Garin nella Scuola Normale Superiore di Pisa, sono, per così dire, lettere di lavoro. Testimoniano relazioni accademiche e un rapporto di stima personale. Poco ci inoltrano in un confronto culturale, pur tra studiosi sì di formazione diversa (più idealistica in Borghi-giovane, attuata a Pisa con Saitta e anche Gentile; più criticistica quella di Garin, avvenuta a Firenze con Limentani e De Sarlo; se pure poi accomunate da un'attenzione alla cultura umanistica con Erasmo e Salutati per Borghi, con Pico della Mirandola per Garin) ma assai attenti ai problemi e della scuola e dell'educazione, sia in chiave storica sia in quella politica. Lì emergono contatti per iniziative culturali, per nomine di incarichi, per richieste di consigli a studiosi. Nel primo caso sono i volumi in onore di Codignola e per il centenario di Dewey. Nel secondo è l'appoggio dato a Raffaele Laporta per l'incarico a Firenze, direttore allora di Scuola-Città Pestalozzi, la scuola-pilota fondata da Codignola. Nel terzo è il colloquio richiesto per la "sig.na Keiko Tanabe", borsista giapponese e studiosa dell'Umanesimo. Occasioni "minime" di dialogo? Forse, ma che testimoniano tre dimensioni della vita accademica di allora. Prima. Il rapporto personale e "amicale" tra studiosi dello stesso Ateneo, testimoniato proprio dal richiamo a scambi a voce, di persona e dai costanti saluti inviati alla moglie di Garin: il che sottolinea una conoscenza più intima, possibile forse nell'Università di quegli anni con pochi "ordinari" nelle varie Facoltà. Secondo. Il quadro interdisciplinare delle iniziative editoriali (per Codignola, per Dewey) che testimonia a sua volta non solo la "vicinanza" antica tra filosofia e pedagogia, ma la necessità di tener viva questa collaborazione per affrontare il lavoro intellettuale nei saperi umanistici e cogliere di essi tutto lo "spessore" scientifico ed etico-politico. Terzo. Le regole di vita accademica fondate, anche qui, sulla collaborazione e la testimonianza "tra studiosi" dei valori dei cooptandi o dei più giovani studiosi. Un costume di dare-credenziali che ben manifesta ciò che stava dietro la cooptazione: un principio di collaborazione tra studiosi che faceva da garanzia. E fondamentale. Tutti e tre aspetti non proprio marginali, se pure qui solo intravisti.

Sì, queste lettere sono poche e non dicono molto. Ma quel che ci dicono, sia pure *en passant*, ha un suo significativo rilievo, e storico e teorico.

Franco Cambi

Torino, 13 Dicembre 1955 o 1956

Caro Garin,

ti ringrazio molto della tua lettera. Avrei molto desiderato vederti. Ma con impegni in varie parti in queste prime settimane del mio insegnamento sono restato a Firenze solamente due sere. Spero e conto di fermarmi a Firenze subito dopo la ripresa delle lezioni. Gli esami e le lauree alla scuola di perfezionamento in psico-pedagogia mi hanno richiamato di nuovo a Torino per due o tre giorni. Ti telefonerò ancora appena tornerò a Firenze. Sarò felice d'incontrarti.

Ti sono grado delle proposta che mi hai trasmesso da parte di Laterza. Anche di questo vorrò parlarti quando ci vedremo. Intanto ti prego di gradire, con tua moglie i miei più cari saluti e gli auguri più vivi.

Tuo,
Lamberto Borghi

12.XII. 1956

Carissimo Garin,

vorresti dare un tuo contributo a un volume in onore di Codignola? Si pensò già a prepararlo lo scorso anno, quando egli andò fuori ruolo. E si creò un comitato del quale furono invitati a fare parte alcuni pedagogisti (non ricordo con precisione quali). Segretario ne è De Bartolomeis.

Credo per certo che Codignola gradirebbe molto se tu inviassi un tuo scritto. Il volume dovrebbe uscire entro il 1957.

Ti ringrazio molto e saluto caramente, pregandoti di ricordarmi a tua moglie.

Tuo,
Lamberto Borghi

Via Roma 6, Livorno, 21.XII.1956

Carissimo Garin,

Codignola è stato contento di sapere che tu hai accettato a collaborare al volume in suo onore. Ieri sera ho visto lui e De Bartolomeis. Sono incaricato di ringraziarti e di dirti che sarebbe gradito un contributo di circa 10 pagine. Per la data non so bene, ma se potesse essere per la fine di febbraio, andrebbe benissimo.

Ti rinnovo, insieme con tua Moglie, i miei più cari auguri,

Tuo,
L. Borghi

Livorno, Via Roma 30, 1 ottobre 1957

Caro Garin,

da tempo si parla di pubblicare un volume miscelaneo in onore di Ernesto Codignola. So che egli sarebbe molto felice se lo si facesse. L'iniziativa di chiedere dei contributi di carattere pedagogico era stata presa privatamente da De Bartolomeis e anch'io avevo scritto a qualcuno pregando di collaborare. Ma ora si tratterebbe di rendere l'iniziativa più spedita e coerente, e si è pensato, d'accordo anche con Tristano Codignola, di costituire un comitato di promotori di queste onoranze, composto di Calogero, De Bartolomeis, Dentice d'Accadia, Garin, Lamanna, Michelucci, e ne farei parte anch'io. Ti sarei molto grato se tu volessi aderire al Comitato e se volessi inviare un tuo scritto. Si penserebbe di pubblicare il libro per la primavera. Io sarei molto felice della tua partecipazione.

Gradisci con tua Moglie i miei migliori saluti.

Lamberto Borghi

PS. Il volume s'intitolerebbe: "Prospettive storiche e problemi attuali dell'educazione".

Livorno, Via Roma 30, 23.V.1958

Caro Garin,

ti ringrazio molto della tua lettera. Sono molto sensibile a quanto mi hai scritto intorno alle vicende che determinarono in passato la mancata assegnazione a me dell'incarico di pedagogia a Lettere e che condussero alla mia biennale accettazione dell'insegnamento della pedagogia per gli studenti e (...) nell'ambito del mio insegnamento al Magistero. So bene che tu non entri affatto in tutto questo, e ti sono grato di avermelo scritto. Grazie, Garin, ma scusa non è per me che ti scrivo. La mia richiesta del tuo aiuto a favore di Laporta è dettata dal mio desiderio che questo nostro valoroso amico riuscirà a dare quel che può in un ambiente favorevole – credo sia l'elemento migliore disponibile per la pedagogia – e se gli potrà essere attribuito l'incarico il (...) sarà specialmente sentito dagli studenti. So che anche Codignola ha molto a cuore la cosa. So peraltro essa non dipende unicamente da te. E sono lieto confermarti in ogni caso ma la mia gratitudine e la mia amicizia.

Molti saluti cari anche a tua Moglie.

Dal Tuo,
Lamberto Borghi

Messina, 26 maggio 1958

Caro Garin,

ti sarò molto grato se vorrai fra qualche giorno ascoltare il mio caro unico Raffaele Laporta che desidera incontrarti. Egli è riuscito primo vincitore nel recente concorso per la libera docenza in pedagogia. Poiché è molto legato a Codignola e a me, egli avrebbe caro di poter ottenere l'incarico della pedagogia a Firenze. È una persona di grande valore. I tre libri suoi più recenti, uno su Cuoco, uno sul comico nel fanciullo e uno su cinema e educazione sono assai pregevoli. Credo che l'averlo tra noi ci sarebbe di grande vantaggio.

Io già per due anni ho avuto i giovani della Facoltà di Lettere e Filosofia per l'insegnamento pedagogico, senza però avere l'incarico. Ora sarei ben felice se Laporta potesse ottenere lui questo insegnamento. Egli è ordinario di pedagogia e storia al liceo classico a Pescara, dove vive colla moglie e colla figlia. È un uomo di oltre quaranta anni, che per il suo valore e la sua serietà può fare molto e che (...) aiutare nei suoi sforzi.

Ti sarò molto riconoscente se potrai adoperarti presso i colleghi perché gli sia assegnato l'incarico della pedagogia per l'anno prossimo.

Coi migliori saluti anche per tua moglie.

Tuo affezionato
Lamberto Borghi

San Juan, 2 maggio 1959

Caro Garin,

sono contento di poterti scrivere quasi alla vigilia del mio viaggio di ritorno in Italia, dopo avere trascorso qui quasi due mesi. L'inchiesta sulle scuole dell'isola alla quale ho collaborato in una piccola commissione di tre europei sta per finire e conto di ripartire il 26 del mese. Poiché, però, dovrò fermarmi per alcuni giorni a New York in attesa di imbarcarmi per Genova, desidero non soltanto farti avere mie notizie e inviarti i miei saluti, ma anche pregarti di interessarti affinché il Consiglio della Facoltà di Lettere, quando verrà il momento, prenda in benevola considerazione la domanda presentata anche quest'anno da Laporta per ottenere l'incarico della pedagogia. Egli mi ha sostituito in questi due mesi di assenza e ha tenuto un corso che sono certo sia stato apprezzato da studenti e professori. Col suo corso Laporta ha svolto un insegnamento a vantaggio non soltanto degli studenti della Facoltà del Magistero, ma anche di quelli della Facoltà di Lettere. Lamanna, quando lo scorso autunno, gli parlai a favore del Laporta, mi disse che avrebbe desiderato avere una prova delle sue capacità, e ora credo che essa sia stata fornita largamente. Laporta è una persona di valore, come sono certo che tu ti sei accorto, e sarebbe un danno per tutti se fosse costretto a lasciare Firenze per cercare un incarico altrove. Danneggerebbe tutto il gruppo dei promotori di nuovi metodi e ide-

ali educativi, anche per il fatto che Scuola-Città “Pestalozzi” resterebbe priva del suo direttore. Laporta infatti è succeduto a Codignola nella direzione della Scuola. Vogli scursarmi, Garin, se mi sono ancora una volta rivolto a te a favore del mio buon amico Laporta, che stimo molto. Spero di rivederti a Firenze e di avere buone notizie tue e della tua Signora, alla quale ti prego di ricordarmi.

Molti cari saluti dal tuo
Lamberto Borghi

Livorno, XX 1959

Caro Garin,

ieri mi dimenticai di parlare a te a Vasa dell’iniziativa alla quale da tempo ci hanno invitato a partecipare amici americani per il centenario della nascita del Dewey. Ne parlai tempo fa a Visalberghi e poi a Bobbio. Essi suggerivano di creare un comitato regionale (secondo la proposta della lettera del Thayer che ti accludo) e di vedere se sia possibile dedicare un n. della “Rivista della Filosofia” al pensiero filosofico del Dewey e un n. di “Scuola e città” alla parte pedagogica. Per il Comitato si proponevano i seguenti nomi: Abbagnano, Bobbio, Borghi, Calogero, Ernesto Codignola, Dal Pra, De Bartolomeis, Garin, Franco Lombardi, Paci, Preti, Vasa, Visalberghi. Abbagnano potrebbe esserne il presidente e Visalberghi il segretario.

Vuoi aderire all’iniziativa? Ho scritto a Visalberghi di parlarne agli amici di Torino e di Milano. Io ne scrivo a Calogero e a Lombardi, e ne parlerò a Preti appena lo vedo giovedì o venerdì.

Ti sarò grato di ogni suggerimento al riguardo. Ti telefonerò venerdì a Firenze, se non ti disturbo. Eventualmente puoi scrivermi un rigo qui o al magistero.

Molti cari saluti dal tuo
Lamberto Borghi

Columbia University in the City of New York,
Department of Philosophy, August 20, 1959

Dear Professor Borghi,

This year mark the passing of a century since the birth of John Dewey. It carries a special significance: for all those who have felt the influence of Dewey and have been allies of his in advancing the theory and practice of democracy, free scientific inquiry, and humanistic naturalism.

In recognition of the fact and its world-wide significance an Executive Committee for the Observation of John Dewey’s Centenary has been established. Members of the Committee are: George Axtelle, Frederick Burkhardt, John J. Childes, James T. Farrell, James Gutmann, Sidney Hook, Horace M. Kallen, Gail Kennedy, Harry Laidler, Ernest Nagal, Jerom Nathanson, John

H. Handall Jr. Sidney Ratner (Chariman), Mark Starr, Harold Taylor and H. Standish Thayer (Secretary).

One important feature of this observance is the establishment of Regional Committees both inside and outside the United States. We hope that during this year university, civic and local groups in this country and abroad will be encouraged to carry out the meetings to celebrate and appraise Dewey's life work in diverse fields. It is in this connection that the Executive Committee has asked me to extend this invitation to you to join with us in the organization of Regional Committees. We sincerely hope that you may find it possible to serve in the capacity of chairman or leader of such a committee in your local and to contact other people who would be interested in creating a Dewey Centennial program.

We believe each college, university, association, and local group knows its own resources and audience best and would like to work out its own program from its own center of interest. We would appreciate hearing from you about any suggestion you may have and any activities you may be planning in recognition of this hundred anniversary of Dewey's birth.

We shall be grateful for the favour of and early replay.

Sincerely yours,
H. Standish Thayer,
 Secretary Executive Committee for
 the Observation of John Dewey's Centenary

Firenze, 12 ottobre 1967

Caro Garin,

ti sarei grato se potessi cortesemente concedere un colloquio a una signorina giapponese laureatasi a Tokio in lettere italiane e interessata a studi sull'umanesimo italiano.

La sig.na Keiko Tanabe venne in Italia nell'autunno dello scorso anno con una borsa di studio del governo giapponese. Avrebbe dovuto lavorare in contatto coll'Istituto di pedagogia della Facoltà del magistero. L'alluvione la sorprese a Firenze. Si recò allora a Roma e vi è rimasta finora. Ha seguito i corsi di Visalberghi e un seminario alla Facoltà di lettere a Roma. Io l'ho incontrata di nuovo la settimana scorsa all'Umanitaria, a Milano, e ho saputo da lei che è suo desiderio compiere delle ricerche sull'umanesimo, dato che anche i due professori di Tokio coi quali essa collabora, storicamente orientati, l'hanno consigliata di trarre vantaggio dalla sua permanenza in Italia soprattutto a quel fine.

Essa ti scriverà direttamente da Roma. Se tu ne avrai la possibilità, Le farai sapere se e quando potrai incontrarla.

Colgo l'occasione per porgerti, insieme con tua moglie, i miei più cordiali saluti,

Lamberto Borghi

Lettera di Laporta a Galli (1993)

Premessa

La lettera di Laporta (inoltratami dal collega Carlo Fratini) a Don Norberto Galli, pedagogista dell'Università Cattolica di Milano, è del 1993: sono gli anni in cui prende forma definitiva quel *L'assoluto pedagogico* che è stato il testo *ad quem* dell'operosa e articolata ricerca del pedagogista abruzzese-romano. Nella lettera è il principio di libertà che viene ripreso, con forza, posto a matrice di un'avventura intellettuale e lo si mostra come radicato nella stessa esperienza familiare di Laporta. Un testo illuminante e prezioso, per capire sì Laporta ma ancor più l'asse portante della pedagogia: dei moderni e non solo.

Il volume a cui si riferisce Laporta nella lettera è *Le frontiere dell'educazione. Scritti in onore di Raffaele Laporta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Franco Cambi

8.1.1993

Carissimo Don Galli,

il volume di scritti pubblicato da La Nuova Italia, con cui – colleghi ed amici – avete voluto testimoniarmi la vostra stima, è – mi dicono – in libreria. Alcuni almeno dei contributori l'hanno ricevuto, io no. Ma i curatori del volume mi avevano fatto avere recentemente un indice degli scritti ed una scelta (non so a quali criteri ispirata) di essi. Fra i saggi ricevuti c'era il tuo, che ha letto a più riprese con piacere e consenso, e di cui ti ringrazio sia per il sentimento di amicizia che l'ha dettato, sia per le idee che mi reca.

Io non sono mai certo di alcuna idea, tranne che di una: l'idea di libertà. A chiamarla idea rischio di trattarla male, di farle torto. Si tratta di una credenza – se vuoi di una fede – con tutti i caratteri di profondità, di coerenza psicologica, di una verità assoluta. In altre parole sono – mi sento – tanto libero, quanto sono – e mi sento – vivo. Credo che questa fede mi venga da mia madre. Hai ragione quando nel tuo scritto ricordi famiglie capaci di realizzare nei loro ragazzi la libertà di coscienza. Nella mia famiglia, mia madre rea così. Mi dava esempio di una fede fervida ed esposta con vigore dal suo

credo cattolico; ma nel suo vivere (neppure una volta fra noi si parlò di religione) mi offriva il modo e le occasioni per sentire della tua fede più la forza, la presenza costante, che il contenuto. Fede come credenza, ispirazione costante, limpidezza di azione, come accettazione partecipe di principi morali. È attraverso di lei che io sono diventato laico, e cioè capace di riconoscere una fede viva in ogni concezione, in ogni pensiero o azione autentica, a prescindere dai contenuti, e di sentire attraverso di essa il rispetto profondo per la persona umana e per il suo mistero.

In cinquant'anni di insegnamento so di non aver mai scientemente cambiato, o tentato di cambiare le fedi dei miei allievi. A ciascuno ho cercato di offrire tutte le ragioni per arricchirle di riflessione e di difenderle, soprattutto cercando di ritrovarne la forza nelle fedi altrui: di ritrovare negli altri quell'autenticità umana che ci fa tutti fratelli.

Perciò l'intolleranza mi sembra l'unico vero peccato mortale: peccato non contro il corpo, ma contro l'anima. Autoritarismi, razzismi, dispotismi, dogmatismi: tutti il medesimo peccato contro la libera assunzione di una fede, che è in definitiva l'assunzione di se stessi.

Rileggo questo tuo scritto, ricco oltre che di suggestione, nella pacata contestura di argomentazioni, di dottrina religiosa e laica. Se riuscirò, dicevo, a scriverne un altro, esso riguarderà l'IR, per cui da tempo vado raccogliendo testimonianze, scritti, argomentazioni, e credo che queste tue idee e le indicazioni che esse offrono mi saranno di guida. Mi piacerebbe addirittura scriverlo con te, ma comunque certamente non lo pubblicherei senza avvertene partecipato le idee, senza aver ascoltato ancora una volta le tue. Forse, caro don Norberto, i tempi stanno cambiando. Forse l'idea, la moralità di un laicismo religioso (penso a persone come Mario Segni, che offrono nuovo sostegno a persone come Pietro Scoppola) si incontrerà con quella del "laicismo laico" con maggiore concretezza e ampiezza che in passato.

Io vado da molto tempo ormai dicendo a quanti mi vogliono sentire che senza i cattolici laici l'Italia come nazione portatrice di libertà e di democrazia non si salverà.

Per tutto quanto ti ha detto, caro Amico, ti ringrazio ancora di quanto tu con il tuo saggio hai voluto dire a me, e di me agli altri. Spero di aver ancora occasione di tornare con te su queste idee. Un abbraccio affettuoso e molti affettuosi auguri per l'anno che incomincia.

Tuo,
Raffaele Laporta

Lettere tra Lamberto Borghi e Giovanna Zaccaria (Caleffi Berneri) 1951-1953

Premessa

Le lettere giacciono in originale presso l'Archivio Berneri-Chessa di Reggio Emilia. Un ricchissimo archivio storico sull'anarchismo che contiene anche un patrimonio significativo di carte private. Le lettere sono degli anni in cui Borghi, rientrato dagli USA, è collaboratore centrale di "Scuola e Città" e presenta in Italia i suoi studi americani: su Dewey e sulla tradizione autoritaria del pensiero italiano moderno. Il presente carteggio testimonia invece l'interesse di Borghi verso le pratiche innovative in educazione, anche extrascolastica. Qui si tratta, infatti, di realizzare una colonia per bambini, ispirata ai valori anarchici. Tema assai caro all'interlocutrice di Borghi, che ne realizzerà una a Piano di Sorrento, aperta dal 1951 al 1957, poi un'altra a Ronchi di Massa, attiva per tre anni dal 1957. Giovanna Caleffi Berneri era allora compagna di Cesare Zaccaria, nata nel 1897 e deceduta nel 1962, fu anche figura assai significativa dell'anarchismo italiano.

Nel carteggio vengono citati come interlocutori sia Codignola sia Bruno Zevi, anche Cesare Zaccaria e il defunto Camillo Berneri (1897-1937, figura-chiave del movimento anarchico nazionale dl Novecento).

Franco Cambi

Firenze, 22.X. 1951

Gentile Signora,

La ringrazio di avermi scritto. Sarò, naturalmente felice di fare tutto ciò che è in mio potere per contribuire a ricacciare in gola la diffamazione fascista a danno di C.B. Stamane proponevo a Codignola di pubblicare una nota a questo riguardo su "Scuola e Città". Dovremmo però farlo presentandone la figura sotto il rispetto educativo. E so che egli, insegnante, ha tutti i titoli al riguardo. Io stesso preparerei la nota; ma per questo mi occorrerebbero dei dati sulla vita e attività di insegnante e possibilmente qualche scritto di Lui che trattasse di problemi culturali-educativi. Può cortesemente aiutarmi in ciò?

Io non sapevo nulla degli attacchi di "Epoca" né dei precedenti.

Al mio ritorno dall'Inghilterra ho trovato il volume di M.L, e non ho dimenticato la promessa di recensirlo. Ciò che farò nei prossimi giorni.

Domandi, per favore, a Cesare se ha ricevuto il mio libro “Educazione e Autorità nell’Italia moderna”, recentemente pubblicato da “La Nuova Italia”. È un tentativo di presentare le radici autoritarie della nostra educazione in rapporto ai fondamenti autoritari della nostra vita sociale dal Risorgimento ad oggi. E per la sua intonazione libertaria credo potrebbe interessare Cesare e essere recensito su “Volontà”. Dissi a “La Nuova Italia” di spedirlo. Ma non so se lo hanno fatto. Ove non fosse avvenuto, provvederò io stesso.

Coi migliori saluti e auguri a Lei e a Cesare.

Il Suo
Lamberto Borghi

Napoli, 30/12/1952

Egregio Borghi,

Cesare doveva scriverle, ma in questi giorni è così occupato con il suo lavoro che ha passato a me l’incarico.

E le dico subito di che si tratta.

Da circa due anni un armatore napoletano ha chiesto a Cesare di aiutarlo a creare una colonia permanente per una cinquantina di ragazzi. Egli darebbe il terreno (tutto quello che sarà necessario) ed il danaro per la costruzione dell’edificio. In seguito sia lui che altri amici suoi sovvenzionerebbero la Colonia.

In una città, in cui la miseria è spaventosa ed a soffrirne di più sono proprio i bambini, una proposta del genere avrebbe dovuto essere accolta con entusiasmo ed anche essere già realizzata. Invece, purtroppo, è sempre allo stato di progetto.

I diversi tentativi che Cesare ed io abbiamo fatto per costituire con persone amiche un comitato che si assumesse la responsabilità dell’iniziativa e poi del lavoro della Colonia, sono tutti falliti. È una constatazione che non ci fa onore e di cui proviamo un po’ di vergogna. Ma è la verità e quindi bisogna dirla.

Ora l’armatore – più che mai impaziente di vedere realizzato il suo progetto e desideroso di tenerlo lontano dall’ingerenza dei preti – ha deciso di dare terreno e danaro a qualche Ente già costituito che prenda poi l’incarico del funzionamento della Colonia.

Potrebbe lei dirci se c’è un Ente, un Comitato che potrebbe assumersi un lavoro di questo genere e offrirci abbastanza garanzie di saperlo svolgere bene? Lei ha certamente più conoscenze di noi fra coloro che s’interessano di questi problemi e potrà metterci, almeno così speriamo, sulla buona strada.

E bisognerebbe proprio trovare perché sarebbe sconsolante constatare che anche quando ci sono i mezzi materiali per fare un lavoro che ha un’utilità sociale, non si riesce a trovare le persone per farlo.

Colgo quest’occasione per inviare i miei più fervidi auguri per il nuovo anno e quelli di Cesare, insieme con i nostri affettuosi saluti.

Giovanna Zaccaria

Quercianella (Livorno) 5 gennaio 1953

Gentile Signora,

Venerdì ricevetti la Sua cara lettera; sabato andai a Firenze e parlai con Codignola del Suo problema, dopo averci pensato a lungo sopra. La cosa mi sembrava di grande interesse, e la sua attuazione dipende dagli sforzi combinati di varie persone. Riguardo all'Ente, o Comitato, patrocinatore io pensavo alla Sezione italiana dell'Associazione per l'educazione nuova, di cui appunto Codignola è presidente, e di cui io mi interessavo molto. Codignola suggerì la possibilità che il patrocinio fosse assunto simultaneamente dall'"Ente Patronato della Scuola-Città Pestalozzi", di cui credo che egli sia pure il presidente, e che è stato recentemente eretto a Ente morale e pertanto può creare e dirigere quante scuole vuole, oltre a quella fiorentina, e dalla Sezione italiana dell'Associazione per l'educazione nuova (o "N.E.F.").

Sarebbe però importante sapere se questo ente, o questi enti, avrebbero la piena libertà di scegliere gli insegnanti e il direttore, o la direttrice, della colonia, se tale colonia dovrebbe funzionare anche come scuola a tutti gli effetti (o se si intende inviarne i cinquanta ragazzi alla scuola pubblica comunale); e se quanto Lei scrive che, cioè, l'armatore, provveduto alla costruzione dell'edificio, insieme con altri amici "sovvenzionerebbe la colonia", significa che ne accetterebbe il pieno peso finanziario, lasciando all'Ente che egli cerca "l'incarico del funzionamento della Colonia" stessa. Sono punti molto importanti, e ci sarebbe molto caro di averli chiariti da Lei.

Come Lei immagina, la cosa mi interessa moltissimo. Se ne potrebbe fare un esperimento molto interessante e socialmente utile per i cinquanta ragazzi; ma per questo occorre che la vita della colonia sia economicamente sicura e che la direzione sia chiaramente indipendente nelle sue funzioni. Codignola domanda poi se la Colonia deve necessariamente sorgere a Napoli e se è concepita per ragazzi di Napoli. Dalla Sua lettera non risulta esplicitamente, quantunque scriva riferendosi a "una città in cui la miseria è spaventosa", cioè, mi pare, proprio a Napoli.

Io spero di potere rivedere presto sia Lei che Cesare magari a Napoli. Quest'anno io insegno a Palermo, avendo finalmente vinto il concorso universitario per la cattedra di pedagogia, e tornando a Palermo verso il 24-25 gennaio, potrei fermarmi a Napoli per qualche ora. Ma Le sarei grato se mi desse modo di discutere ancora della cosa cogli amici fiorentini (il gruppo a cui sono più vicino) prima di tornare a Palermo. L'essenziale sarebbe di non lasciare andare perduta questa occasione di fare una cosa buona. Io sentirei per essa un enorme impegno.

Mi scriva ancora presto, La prego, e gradisca con Cesare i miei auguri affettuosi e sinceri.

Suo
Lamberto Borghi
Napoli, 9/I/1953

Caro amico,

Grazie per aver risposto così premurosamente alla mia lettera e di avermi dato tante utili notizie. Mi dispiace, solo che Cesare non sia qui per rispondere con precisione alle domande che lei ci pone nella sua e, perciò, dovremo aspettare una settimana per avere dall'armatore gli schiarimenti necessari.

Fin d'ora, però, posso dirle:

- La Colonia deve sorgere a Napoli e precisamente a Capo Miseno, dove l'armatore possiede un bellissimo terreno che ha destinato a tale iniziativa. Ho visitato questo terreno con l'ing. Archit Luigi Cosenza che se n'era mostrato entusiasta e che trovava che era un luogo adatto per ragazzi. Inoltre l'armatore è disposto a darne quanto si crederà utile per il buon andamento della Colonia. Ed anche questo mi pare abbia la sua importanza.
- L'armatore non pretende di avere nessuna ingerenza nel funzionamento della Colonia. Mi pare che sarebbe suo desiderio di darle il suo nome. Ma l'Ente e gli Enti che ne assumeranno la responsabilità, hanno libertà completa di scegliersi il personale occorrente alla Colonia.
- Per il finanziamento: l'armatore non si assumerà il pieno peso finanziario.

L'avverto, però, che siccome fino ad ora non credevamo possibile la realizzazione del progetto, non ne abbiamo mai discusso a fondo. Dopo la sua lettera e con la certezza del suo personale impegno, potremo discutere di tutti i dettagli prossimamente con l'armatore e le comunicheremo senz'altro le conclusioni.

Intanto io sono molto contenta di poter sperare che questa iniziativa che può riuscire veramente efficace, si realizzerà.

Saremo molto contenti di rivederla prossimamente.

Sapevamo della sua nomina all'Università di Palermo e ce ne eravamo rallegrati perché era un riconoscimento dei suoi meriti e del suo lavoro.

La prego di gradire i miei affettuosi saluti.

Giovanna Zaccaria

P.S. Avrò, forse, già saputo la dolorosa notizia della morte della signora Nella Lombardi, buona amica nostra, e mamma della nostra carissima Vera

Palermo 25 /11/1953

Gentile Signora,

Desidero informarLa che Bruno Zevi, l'architetto romano al quale mi rivolsi per la colonia, mi rispose tempo fa dicendo che è "ben disposto a redigere i bisogni iniziali senza alcun compromesso solo dietro rimborso spese". Ma che allo scopo dovrebbe avere la polimetria del terreno e il programma dettagliato. Aggiunge in essa "la cifra di cinque milioni permette forse di costruire un'aula e quindi è del tutto inadeguata sia pure all'inizio della costruzione" ma che era "d'accordo sulla necessità di iniziare".

Occorrerebbe combinare un incontro possibilmente a Roma tra Zevi, Codignola, Lei stessa, l'armatore e [...] quando Codignola avrà occasione di andarci. Ciò dovrebbe essere poco dopo la metà di marzo. Vuol chiedere al Sig. Longobardi? Come stanno le cose?

Io ripartirò da Palermo per Quercianella l'11 marzo.

Molti affettuosi saluti a Cesare e a Lei

Suo
Lamberto Borghi

5 marzo

Gentile Signora,

Ho scritto a Zevi che io passerò da Napoli mercoledì prossimo e chiedendogli se vuol venire.

Ma può ben darsi che Zevi sia a Venezia per il suo corso all'Università. E non penso possibile fissare definitivamente l'incontro. Io mi regolerò sulla risposta di Zevi. Se egli viene mercoledì, io parto da qui martedì ora col vaporetto e sono a Napoli la mattina di mercoledì. Altrimenti, cercherò di vederlo a Roma il giorno seguente o, al non c'è, il 25 marzo quando tornerò a Roma. Penso che sarebbe più [...] vederci il 26 perché allora tutti i professori saranno in vacanza, e anche Codignola verrà probabilmente a Roma. E Codignola mi scriveva che potremmo vederci tutti in quell'occasione. Il ritardo sarebbe appena di dieci giorni. Che avverta, La prego, l'armatore, e gli dica il mio ricordo.

Le scriverò presto ancora

Con affettuosi saluti

Suo
Lamberto Borghi

Roma, 13 marzo

Gentile Signora,

Ho parlato per telefono con Zevi – per sentire se sarebbe stato disposto a venire a Napoli il 26 – perché il 25 abbiamo una riunione a Roma, alla quale interverrà anche il prof. Codignola.

Zevi è occupato il 26 e i giorni immediatamente successivi. Sarebbe libero il 24. Sentirò Codignola se potrebbe venire quel giorno. Ma dal 19 al 22 abbiamo il Congresso di filosofia a Bologna e Codignola è anziano e stanco e non credo vorrà viaggiare troppo.

Tuttavia il punto centrale non è questo. Zevi dice che la cosa essenziale è di avere un rilievo del terreno colle curve di livello e le vie di accesso ecc. fatto da un geometra o anche da un capo mastro.

Vorrebbe farglielo spedire dal Sig. Longobardi?

Con Zevi siamo d'accordo che ci vedremo con Codignola; perché non si riesca a combinare una gita a Napoli per il 24.

Non potrebbe anche Lei col Sig. Longobardi considerare la possibilità di un incontro a Roma per il 25 [...]?

Naturalmente ciò è da escludersi recisamente se il Sig. Longobardi non è ancora uscito e non sta bene in salute. Ciò è certamente la condizione di un incontro a Roma.

Io comunque sono d'accordo con Zevi che scriverò e parlerò a Codignola circa la possibilità di venire a Napoli il 24; tuttavia Zevi vorrebbe fare precedere la gita all'esame del rilievo del terreno.

Domani sarò di nuovo a Quercianella (Livorno), dove Le sarò molto grato se vorrà mandarmi un rigo.

Un saluto molto caro dal Suo
Lamberto Borghi

Quercianella 3 aprile

Gentile Signora Zaccaria,

Ha scritto a Zevi dicendogli che ci eravamo visti e che presto avrebbe avuto la planimetria del terreno, che si poteva cominciare a costruire in modo poi da poter sopraelevare nelle stesse basi e che era bene scegliere un bel pezzo di terra attorno alla casa.

Il suggerimento di Codignola di mettere la colonia sotto gli auspici dell'Ente Nazionale che egli prevede mi pare faciliti molto le cose, e non of-fra rischi se, come Codignola ha suggerito, Lei, io ed altri amici entriamo nel comitato direttivo dell'Ente stesso.

Io, subito tornato da Roma, mi sono ammalato di influenza e solo stamani mi sono potuto alzare e ho scritto varie lettere – e fra queste anche a Zevi.

Se il 26 aprile riuscirò a fermarmi a Napoli poche ore prima di prendere il vaporetto per Palermo, potremmo vederci ma forse anche col Sig. Longobardi.

Un augurio molto caro anche a Cesare

Suo
Lamberto Borghi

Napoli, 13-4-53

Egregio Borghi,

anch'io tornando a casa ho passato un'influenza leggera, ma piuttosto lunga. Il che mi ha ritardato nel mio lavoro e solo oggi, qualche ora prima della mia partenza per Parigi, trovo modo di rispondere alla sua del 3 aprile. Veramente avrei voluto scriverle prima per dirle che non avevo trovato, nelle sue lettere, l'indirizzo di Zevi. Così non ho potuto spedire la planimetria che è pronta presso l'armatore.

Bisognerebbe che lei avesse la cortesia di mandare a Cesare, che sarà a Napoli fra una settimana, l'indirizzo di Zevi. Così si incaricherà di spedirla all'architetto quando sarà a Napoli.

Dato che non potremo vederci ora spero di poterla incontrare al suo ritorno da Palermo.

Con tanti cordiali saluti

Giovanna Zaccaria

Quercianella (Livorno) 2 luglio 1953

Cara Signora,

Da varie settimane desideravo scriverLe. Temo che ora Lei sia molto occupata colla colonia e che non si trovi neppure a Napoli. Tuttavia Le scrivo per dirLe che poco tempo fa incontrai Zevi a Roma ed egli mi domandò cosa ne era della colonia. Gli risposi che si attendeva il suo progetto e che avrebbe ricevuto presto i disegni del terreno (rilievi). Il suo indirizzo (Arch. Prof. Bruno Zevi) è: Via Nomentana, 150, Roma.

Nell'ultimo periodo io sono stato molto occupato, e più ancora di questo tormentato da una decisione da prendere. Domando anche a Lei e a Cesare il loro consiglio. Rendendosi vacante quest'anno la cattedra di Pedagogia al Magistero di Torino, la Facoltà ha deciso di chiamarmi. Io ho accolto con favore la proposta. Ma proprio ora che dovrei fare la domanda sono rattristato all'idea di dover lasciare Palermo. E questo per vari motivi. Primo, il fatto che ormai ho vari studenti che hanno cominciato le loro ricerche, e tesi di laurea, con me, e è spiacevole lasciarli a metà. Secondo, l'influenza che uno può esercitare su un ambiente che ha estrema necessità di rinnovarsi, e dove i novatori si contano sulla punta delle dita. In generale l'ambiente è retrivo e sordo a ogni suggerimento di trasformazione; tuttavia i giovani rispondono molto. E su questi io posso esercitare una notevole influenza essendo all'Università e vivendo vicino a loro.

Desidererei molto avere un'opinione Sua e di Cesare, Non è in nessun modo impegnativa. Non parlo neppure dei vantaggi personali e di studio che mi offrirebbe Torino, perché sono troppo evidenti.

Attendo notizie sue e di Cesare, anche riguardo alla colonia di Capo Miseno.

Un affettuoso ricordo

Suo

Lamberto Borghi

ARTICOLI

III. Filosefe dell'educazione come eredi del razionalismo critico. Da Colicchi a Fadda, da Xodo a Mortari: quattro modelli

Franco Cambi

1. *Provenienze diverse e prospettive comuni*

La filosofia dell'educazione italiana ha trovato nel modello del "razionalismo critico" un *identikit* significativo e organico. Lo ha trovato a Bologna sulle orme di Banfi. Lo ha trovato a Firenze nell'alveo deweyano che può e deve essere riletto come forma di razionalismo critico. Lo ha trovato dove hanno agito i deweyani italiani: da Roma-La Sapienza con Visalberghi, a Roma-Magistero (poi Roma 3) con Laporta, a Urbino con Filograsso. Ma anche, con modelli diversi, a Milano (da Dal Pra a Massa), a Padova (col personalista Flores d'Arcais, teorico di un personalismo critico-razionalistico) a Cagliari (con Granese). Quel modello razionalistico-critico ha coltivato la filosofia dell'educazione come "sensore" generale e comune del fare-pedagogia/educazione e ne ha fissata la struttura, connessa a analisi fenomenologiche, eidetiche e dialettiche di quel sapere-di-saperi, come pure la funzione regolativa e analitico-critica al tempo stesso. La pedagogia è sapere razionale che interpreta, sistema, organizza l'agire educativo e le sue forme riflesse in vista di un suo controllo e progettuale e operativo e di un modello che opera come trascendentale sia nel progettare sia nel comprendere il pedagogico nelle sue varie forme, aprendosi anche e *in primis* come fattore critico oltre che come intenzionale e regolativo, ma critico proprio perché regolativo.

Oggi – non da sole, ovviamente: si ricordino le voci di Franca Pinto, di Frabboni, di Baldacci, anche di Mariani etc. – l'eredità di tale modello di pedagogia è tenuta ferma, in vari modi, nella ricerca di quattro pedagogiste che ci offrono un sistema-di-pensiero ormai organico e ben definito *en structure* e nell'articolazione. Tutte eredi di questa prospettiva di pensiero che rianimano nel loro fare-ricerca e accolgono sofisticandolo, spostandone gli accenti, integrandola ma riconfermandola e arricchendola. E qui le si richiamano molto di scorcio, ma per fissarne (un po') il metamodello teorico che anima il loro lavoro.

Sono figure che approdano al razionalismo critico per vie diverse: Enza Colicchi, di formazione romana, ha risentito del pensiero di Granese e di Flores, come pure di Laporta, dando corpo a una “teoria empirica dell’educazione” che salda riflessione e azione in un circuito di costante razionalità critica. Rita Fadda emerge dal fronte cagliaritano di Granese e ne segue e rinnova al tempo stesso le prospettive: in un progetto di epistemologia aperta, di interdisciplinarietà critica, di analisi strutturale delle categorie-chiave della pedagogia, oggi. Carla Xodo si è formata a Padova tra Peretti e Flores, dando corpo a un razionalismo aperto sulla problematicità/varietà dell’esperienza, ma regolato sulla formazione dei soggetti come “capitani di se stessi” e quindi connesso a una complessa razionalità antropologica, per così dire. Quindi interpretativa e critica proprio per accompagnare l’avventura aperta della formazione del soggetto. Luigina Mortari ha avuto una formazione fenomenologica, attuata sotto la guida di Bertolini, ma ha dato, via via, un carattere di razionalità aperta al suo pensiero pedagogico, impegnato a filtrare e a nutrirsi di molte esperienze teoriche, ma anche a definire tale sapere nelle sue strutture dinamiche e nelle categorie-chiave. Come quella della cura.

2. Razionalismo critico e pedagogia

La razionalità critica comune a questi modelli è ben evidenziata nella forte natura empiristica, nella decisa volontà ermeneutica (posta come atteggiamento cognitivo e non come “ismo” filosofico), nella volontà di integrazione dialettica e nella stessa tenuta organica di un sapere/agire pur dinamico e difforme e disseminativo. La pedagogia nasce dall’educazione e per l’educazione. Ha sempre riferimenti empirici e da essi e per essi si solidifica come teoresi. Anche se quei dati vanno interpretati, poiché sono complessi sempre, sociali, integrati con altri fattori. E insieme vanno pensati come *a quo* e *ad quem* della stessa teoria. Su questo fronte la riflessione della Colicchi è stata assai significativa. Il suo complesso lavoro teorico ha fissato tale principio come il *focus* stesso della pedagogia attuale la quale, scientificamente, parte da dati analizzati e ad essi ritorna con progetti efficaci e efficaci se ri-orientano il corso dei dati e in essi si verificano. Tale razionalità è, possiamo dire, deweyana e popperiana al tempo stesso, che Colicchi ha maturato attraverso letture diverse ma ben integrate in un “congegno” di sapore laportiano, sviluppato su fronti diversi, dal sapere all’agire, tenendo sempre fermo il tema-educazione, rilegendolo nelle sue strutture portanti: come la temporalità, ad esempio. Così ci ha consegnato un modello critico e attualissimo di sapere-per-l’educazione, di cui continua ad essere testimone attiva e organica. Con un ruolo illuminante a livello nazionale e non solo.

Anche Carla Xodo ha dato al suo razionalismo personalistico un volto aperto e problematico, fissandone il ruolo dell’“imprevisto” e reclamando un confronto tra le logiche e dello spiegare e del comprendere, per arricchire in modo analitico e progettuale lo stesso sapere educativo che trova poi

nel costrutto-persona il proprio volano più autentico e in una idea di persona non metafisica, ma storica e progettuale e sociale, ma soprattutto regolata sull'autoformazione e come compito e come processo. Da *La ragione e l'imprevisto* a *Capitani di se stessi* si declina al meglio lo "stemma" teorico di tale pedagogia, maturata sì sulle orme di Flores, ma anche a contatto con la pedagogia laica e la dialettica dei razionalismi contemporanei. Un lavoro fine e anch'esso organico che fissa proprio nella filosofia il dispositivo massimo interno del pedagogico, ma in una filosofia come metodo e non soltanto come visione-del-mondo.

Così anche in Fadda e in Mortari. Rita Fadda è sì è mossa dall'epistemologia, oltrepassando il modello analitico-linguistico e guardando invece a Bachelard e al suo gioco degli "ostacoli e" e delle "rottture", consegnandoci un'idea di scienza più storica e più mossa. Ben applicabile alla complessità (anzi, ipercomplessità secondo Granese) della pedagogia, come sapere, come prassi, come tradizione. Da qui poi ha maturato un dialogo interdisciplinare sul pedagogico, seguendone gli sviluppi nella psichiatria fenomenologica e mostrandoci lì l'emergere forte di categorie-chiave, ma anche di una razionalità interpretativa (ermeneutica) che si rigorizza appunto nel circolo teoria/prassi e sulla funzionalità operativa dei progetti, in vista di quella autoformazione, che anche qui è posta come il dispositivo-guida del pedagogico. Così ci ha offerto una riflessione metariflessiva e una progettazione organico-critica del sapere della pedagogia, nutrito di scienza e di intenzionalità, aperto a sondare criticamente ogni emergenza educativa. E criticamente sia in senso scientifico sia in quello filosofico. Anche qui una filosofia dell'educazione matura ed efficace, tutta immersa nella dialettica dei saperi del nostro tempo.

Anche Luigina Mortari ha sviluppato il suo *imprinting* fenomenologico verso un modello di razionalità più aperto, scientificamente sensibile e teoricamente connesso a un pluralismo di linguaggi e di prospettive, che decantano e potenziano la stessa criticità del razionalismo pedagogico. Un lavoro svolto con metodo e precisione. Di ascolto delle nuove frontiere della razionalità scientifica e di messa a fuoco dell'atteggiamento razionale-guida del fare-educazione: l'aver cura, che oggi dobbiamo qualificare a contatto delle scienze umane, ma anche della riflessività filosofica, per distillarne il modello più articolato e il significato sempre teorico/operativo. La voce di Luigina Mortari ci ha accompagnato negli ultimi decenni con fine sensibilità e precisa acutezza a dipanare quel dispositivo pedagogico che deve guidare, empiricamente e progettualmente, ogni nostro impegno educativo. Anche qui un razionalismo critico maturo e incisivo.

Quattro voci, quattro posizioni, ma in tutte c'è una ripresa (e organica e specifica insieme) del razionalismo critico come via-aurea per fare oggi filosofia dell'educazione. E un razionalismo critico sviluppato in aggiornamenti e declinazioni ben integrate nella dialettica culturale (scientifica e filosofica) del Nostro Tempo.

3. *Sapere, prassi, categorie...*

Entrando più nei dettagli, alla riflessione delle quattro pedagogiste sopra indicate dobbiamo anche, come già detto, interventi magistrali su aspetti-chiave del pedagogico. La sua interdisciplinarietà sintetica e orientata sempre sull'educazione. La sua temporalità come contestualità e come struttura. Il suo tipo di agire che è progettuale sì, ma animato da "cura" e da rispetto per la libertà dell'educando. Agire che ruota attorno alla "cura" sì, ma anche alla "forma" e al "rischio". Agire per la persona (come io/sé-autoformativo) fissata nel suo prender-forma alla luce di un pensare/agire autonomo, almeno nel suo darsi come progetto.

Attorno a queste quattro categorie il lavoro delle pedagogiste qui menzionate è stato denso e affascinante. Anche con molti punti di parallelismo. Di possibile integrazione. Per un progetto di filosofia dell'educazione che del razionalismo critico faccia non uno *slogan*, bensì un dispositivo riflessivo e operativo, un fattore metodico e regolativo, dentro un procedere critico di questo sapere-di-saperi-per-l'-educazione e di sapere-nelle-prassi-educative. L'educazione sta nel tempo sia nel senso che "non è deducibile a priori", sia che si demarca sul possibile e sullo sviluppo: è aperta all'ulteriorità, come "prassi intenzionale"; ha struttura dinamica e aperta. Temporalità senza "filosofie della storia" che chiudono il processo, vincolandola. La sua teleologia non è né può essere pre-intenzionata, è sempre problematica, ma come tale struttura sia il pensare sia l'agire pedagogico, riletto come "sapere empirico" connesso al "tempo umano", che è "il tempo che afferma l'identità dell'uomo reale e situato, che esprime le sue effettive opportunità di salvezza" (Colicchi, 1993, p. 52). E in questa temporalità aperta sta lo stesso agire educativo, intenzionale e relazionale, ma capace di produrre, nel processo-di-sviluppo dell'io, una costante integrazione di senso e una prospettiva di formazione, libera sì ma orientante, appunto. La teoria empirica dell'educazione ci immerge in un sapere/agire plurale e dinamico, ma forte di una teoreticità sempre *a posteriori*, interpretativa e regolativa, da rendere empiricamente attiva. E sono indicazioni di preciso significato pedagogico, e teorico e pratico.

Tale agire si può (e si deve) declinare sulla cura: implica l'aver-cura e il prendere-in-cura, ma ciò deve avvenire dentro un processo che a sua volta si struttura su forma e rischio: sull'obiettivo del darsi-forma e del procedere a "sbalzi", a strappi anche, aprendosi al mancare-l'-obiettivo e al realizzarlo-distorto, in un *iter* sempre radicalmente incerto e sempre costantemente rilanciato. E poi l'aver-cura passa attraverso la mente, ma anche attraverso il "cuore", attraverso il comunicare e la stessa coscienza di sé, in modo che la cura si faccia sempre e sempre di più *cura sui* e ciascuno divenga *attore* (drammatico ma reale) della propria formazione. Formazione che è sì prender-forma, ma prenderla da sé per sé il più possibile e quindi legarsi a quel soggetto-che-si-fa-persona vivendo la *sua* formazione tutta individuale, irripetibile e mobile al tempo stesso.

Alle pedagogiste qui ricordate noi dobbiamo un fascio di filosofie dell'educazione di grana fine e squisitamente critiche e dialettiche che intorno

ai dispositivi della *formazione* e dell'*agire come cura* (e cura complessa e a rischio, sempre) fissano l'area più densa e più attuale della pedagogia come pratica teorica.

4. *La funzione della teoria: metariflessiva e intenzionale*

Tali pedagogie hanno poi uno statuto e uno stile argomentativo problematico e aperto che le classifica come pedagogie critiche, ricordandoci anche che tale modello del fare-pedagogia è oggi internazionalmente forte e complesso. Qui da noi sono state voci assai significative su questa frontiera. Che ci richiamano a esercitare su ogni nucleo del pensare/agire educativo una riflessione metariflessiva (si passi il bisticcio) costante e organica e aperta. Così come ci fissano nell'intenzionalità regolativa del pensare/agire educativo il sigillo stesso di una pedagogia critica, che sta sempre e nel tempo e nell'azione e dentro una serie incrociata di processi e lì porta luce con l'intenzionalità situata e possibile. Che a sua volta trova il proprio *focus* nella formazione di quell'*io/sé* chiamato a formarsi come persona: come io dotato di una sua forma (di pensiero, di azione, di esistenza) da far agire come regola e da sottoporre, comunque e sempre, alla prova dell'esperienza, mutandola, integrandola, spiazzandola anche.

Tutto ciò ci consegna un modello di filosofia dell'educazione ricco di sfumature, attento ai vari ambiti in cui si declina e al principio che *deve* regolarla e che essa deve continuare a pensare con decisione. Sia esso la sua storicità, la cura, la forma, il rischio stesso e il *telos*-persona, architravi oggi del sapere pedagogico e dello stesso fare educativo. Così si è svolto un lavoro illuminante. Anche analitico. Attento ai dettagli. Ma regolato da un'idea filosofica della pedagogia che ne garantiva la tenuta organica e la tensione aperta, critica e autocritica e, pertanto, capace di tener fermo il timone di un settore di conoscenza e d'azione sempre più articolato, forse anche dispersivo, ma sempre più centrale, e per la società e per il soggetto stesso. Oggi. Va qui, però, sottolineato che, in tutti questi percorsi di razionalismo critico, tale prospettiva pedagogica non si modella sul popperismo, che pur l'ha richiamata con forza. Affatto. È più banfiana, in realtà. E integra modelli teorici diversi (se pur sempre razionali). Dewey e elementi della "teoria critica", della fenomenologia e dell'ermeneutica, e proprio per tener viva un'idea di razionalità *in progress* e di una criticità non ridotta a solo empirismo o analisi logica o circolo ermeneutico, bensì ricca di tensioni, sfumature, paradigmi integrati e diversi. Ma funzionali a una "pedagogia critica" come preambolo di ogni fare-educazione. Anche del progettarla oltre che del comprenderla.

Bibliografia

- H. Albert, *Difesa del razionalismo critico*, Roma, Armando, 1975
 M. Baldacci, *Il problematicismo*, Lecce, Milella, 2011²
 P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988

- M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, Cosenza, Pellegrini, 3 voll., 1994-96
- F. Cambi, L. Santelli Beccegato (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, Utet, 2004
- E. Colicchi, *Linee di una teoria dell'educazione*, Roma, Herder, 1984
- E. Colicchi, *Prospettive metodologiche di una teoria dell'educazione*, Napoli, Liguori, 1987
- E. Colicchi, *Il tempo dell'educazione*, Pisa, Giardini, 1993
- E. Colicchi, *Educazione libertà ragione*, Pisa-Roma, Istituti editoriali poligrafici internazionali, 2000.
- E. Colicchi, *Dell'intenzione in educazione*, Casoria, Loffredo, 2011
- R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, Roma, Armando, 1997
- R. Fadda, *Sentieri della formazione*, Roma, Armando, 2002
- G. Flores d'Arcais, *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*, Brescia, La Scuola, 1987
- G. Flores d'Arcais, *Intervista alla pedagogia* a cura di Carla Xodo Cegolon), Brescia, La Scuola 1998
- A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta*, Firenze, la Nuova Italia, 1993
- R. Laporta, *L'assoluto pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia, 2002
- L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003
- L. Mortari, *Cultura della ricerca in pedagogia*, Roma, Carocci, 2007
- M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano, Unicopli, 1995
- K. Popper, *Scienza e filosofia*, Torino, Einaudi, 1969
- C. Xodo, *La ragione e l'imprevisto*, Brescia, La Scuola, 1988
- C. Xodo, *L'occhio del cuore*, Brescia, La Scuola, 2001
- C. Xodo, *Capitani di se stessi*, Brescia, La Scuola, 2003
- A. Visalberghi, *Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1965

Postilla

Con questo terzo contributo analitico ci fermiamo. Sì, certo, altre voci e altri “programmi di ricerca” potevano/dovevano essere presentati con risultati assai significativi per quel fronte della filosofia dell'educazione in Italia, da alcuni considerato più un retaggio del passato che un modello del presente e dell'avvenire. Ma così non è. Sia di fatto, sia di diritto. Ed a ciò hanno mirato le brevi riflessioni svolte in tre tappe. Altre figure potevano essere studiate e tutte ben attive nel consesso pedagogico nazionale. A Nord, al Centro, al Sud. In Atenei di punta o più periferici. Figure più giovani o anche meno. Con “programmi” precisi e ben definiti, tutti portanti su *itinerari* di “pedagogia critica” e con vari “ismi” di riferimento (filosofici e pedagogici), con ottiche problematico-costruttive difformi, ma sempre efficaci per fissare la *metariflessività* della pedagogia teorica e la funzione di filtro critico e regolativo che essa

continua a svolgere e non può non continuare a svolgere. Con forza. Con sagacia. Con impegno. E a quote internazionali. Tutto ciò, però, emerge già con energia dai sette modelli qui studiati un po' più in dettaglio. Ed è proprio questo aspetto che va, in essi e oltre di essi, sottolineato. Proprio per potenziare la ricerca contemporanea in un sapere – come quello pedagogico – sempre più ricco e multiforme, ma anche (e proprio per questo) a rischio di *deriva-senza-guida* che ne oscura, oggi, proprio la complessa funzione. O può oscurarla con neo-dogmatismi, riduzionismi, a-problematicismi. Sempre in agguato e attivi nell'agone del fare-ricerca. Ieri e oggi. Ma anche domani. Allora...

Epochal problems of philosophy of education, today. Technology, posthuman, neuroscience

Franco Cambi

Translation by Cosimo Di Bari

1. *Identity and role of “philosophy of education”*

Philosophical reflection accompanies pedagogy since the time of Plato. And it has been its only and decisive guide for a long time. Nowadays, instead, philosophy redefined its role in pedagogy and started to play the part of critical synthesis of educational knowledge and to orientate the educational processes in terms of rules. John Dewey explained this double role. In *The sources of a science of education*, published in 1929, the two mentioned aspects are clear: as a knowledge in itself pedagogy is a synthesis of various and different sciences that constantly develop and that have to be fixed as “sources”, namely bearing data which are more and more complex, essential and new; as a knowledge-to-act then pedagogy regulates itself on the base of education (or, today is better to say, on the base of educating/forming) and considers and reconsiders it critically. Therefore pedagogy provides analyses of acting structures and guidance ideals or models, developing a double reflective process: both ontological (about the object-education) and historical-regulative (with actual models). Pedagogical philosophy has increasingly developed its epochal nature and its critical and planning role on this two levels (epistemological-axiological and ontological-regulative). In this way pedagogical philosophy accompanies the all educational thinking/acting both as a shadow and a horizon-limit and there it forms itself as strong point which is never obsolete, but always legitimated and reintroduced. This process occurs all around the world: in Europe, USA, in the East, in the South of the world. The paths and the styles are different, but they are associated by this clear and common goal: to fix the form of knowledge and protect it, to elaborate purposes, projects and models for the acting itself of this articulate and complex knowledge. Just as the same Dewey taught us.

Surely, while defining themselves, philosophies of education (just as all the types of knowledge) also follow linguistic and cultural traditions, being bound to the respective countries of membership and the related pedagogical style. All that enriches the debate, makes the confrontation stronger, deve-

lops the perspective of philosophy of education itself. But, at the same time, it confirms philosophy of education as a transverse inner frontier, qualified and permanent, and takes it as a regulator of all that polymorphic universe that constitutes pedagogy/education nowadays. Or otherwise: it takes it as a device of “critical pedagogy”. And today that enunciation or concept is significantly planetary. Then it is necessary to stare at this critical meaning of pedagogy as philosophy of education.

2. *Between systematic and radical... open*

The criticism of philosophy of education has two faces, as already said above: the first is epistemological, the second is ontological-planning. By now these two fronts present a great tradition, which was active with force and decision since the 19th century. Just to do some famous names: Herbart, Comte, the Italian Gentile, then Dewey, Brezinka, Illich, Rorthy, in the recent past Gramsci and today Morin.

Epistemological reflection has gradually tinged and complicated the image of pedagogical knowledge: it has structured it on experimentation, analysis of language, typologies of theorization, fixing it as a complex “device”, tensional and problematic. With regards to ontology/planning, the “entity” to which pedagogy is bound has become more and more clear: the man-person, that becomes such in a lifelong process, but just during development age fixes his inner structures or “milestones”. And also the task-of-planning has become more and more clear, here and now but also tomorrow, in relation to the subject, to culture, to society, also able to deal with the present and to aspire to a better (from an anthropological point of view) future. This planning activity had to identify the fundamental role of care (always developed towards the maximum target of self-care), that became the flywheel of pedagogical action, today.

The debate over this points-of-common-synthesis is always open. And always in a radical form, and more and more radical with new perspectives of critical analysis. Epistemology and ontology/planning are always open borders. And this ambits have to be developed with openness, in a period in which knowledge and reflection about it (about the society that expresses that knowledge and receives it etc.) are becoming more and more restless, flexible, integrated.

Therefore, nowadays, openness itself should characterize philosophy of education. That discipline should become a dynamic and innovative “tool-box”, just because it had to be there, as central reflection able to manage its own reflexivity. Not only: philosophy of education should also apply this reflection to the new arrivals, to the problems that the process itself of historical development constantly presents us. Always. But today more than yesterday. And presenting us just more and more radical problems. Or rather also not-easy and disturbing problems.

3. *Three actual frontiers*

Three of this radical problems are in front of us today. And pedagogy is aware of them and disquieted by them, because of their radical and open condition. These problems are “open” because they are resources, but also risks and limits. Ergo they need to be thought and thought critically. As it always has been and always has to be in the future. 1. Technology. 2. Posthuman. 3. Neurosciences. Now let’s see them closer from the point of view of actual philosophy of education: reflexive and meta-reflexive.

1) Today Technology, as Heidegger already said, is the heir of metaphysics: it is the Foundation of Reality. Of the entire Reality. It surrounds us, it dominates us in each form of our living. In this way, it’s also a Bond. We can’t escape it. Accordingly, it has to be known and not only used. It has to be thought beyond itself. It has to be entrapped in a constant reflection, able to reveals its limits, its shadows and the *imperium* that marks it. All this is valid for culture in general. But it is particularly valid for pedagogy and for the man that pedagogy should protect. *Homo technologicus*? Yes, also. But even more *Homo sapiens sapiens* and his critical mind, that interprets, that reflects about..., that is able to dominate exactly what tries to dominate the mind itself. Technology indeed. Each subject has to be educated to a critical thinking, activating a “multi-dimensional” (Bruner) and “meta-cognitive” (Morin) mind and a *ethos* able to reaffirm more properly human purposes, beyond those that are connected to the typical tools of technological culture. How? Keeping alive culture in its various articulations. Activating a creative thinking. Creating cultural spaces, stolen from technology, such as poetry, art in general, *eros*, etc. Pedagogy should guard the activity of thinking-technology and of going-beyond-technology at the same time. A vocation which is on the way, but has to be strongly supported. Today and again tomorrow. Is that reflection present in pedagogy? Philosophy has worked on this aim: let’s think about Gehlen, about Jonas, about Severino here in Italy. Pedagogy oscillates between being “handmaid” of technology and becoming its “mistress”. A natural oscillation for a knowledge that reflects about “here and now” and at the same time looks beyond and also against the present. Such oscillation is little studied as a structure of pedagogy and theses developed about technology are too divergent. Now the time has come to think about technology from pedagogical point of view, in the light of these restless dialectic and problematic structure, however maintaining the aspect of going-beyond-technology as the most proper vector of pedagogy. Even if is always necessary a critical and dialectic approach, fed by the technology itself.

2) Nowadays even the *Posthuman* as extreme effect of Technology (because it manipulates the same man that produces and governs technology) is both a resource (against diseases, against deficits, against aging and perhaps the same death of man) and a risk, and a very restless risk. Where is the “human man” going in the *Posthuman*? Is he amputated? Is he polluted? Is he lost?

May be: all of this can happen. Therefore: what can we do? First: thinking about *Posthuman* and, this way, controlling it, imposing limits, integrating it with *humanitas*, that needs to be cultivated and raised as a rule, also against *Posthuman*. Creating a cultural dialectic, fine and complex and clearly epochal. This dangerous metamorphosis is happening today, so today we should understand it, evaluate it, integrate it and also fight it. And perhaps pedagogy is the most exposed field and the most central in terms of strategy, to activate and to develop this union/conflict and to think about it critically. This is because pedagogy is the discipline that protects man's humanization, every man's humanization. This pedagogical awareness is international and should be established in its critical function and in its dialectic identity. Today and much more in the future. In a future that will be more and more organized by Technology, also and exactly with its interventions on humans. Also in Italy we are working on the front of pedagogical reflexivity. And for a long time. And with critical outcomes: let's think about Pinto Minerva, just to mention one example. A process is on the way: with a fine and critical approach to the coming of a *Posthuman* that operates in many ways. As a pharmacopeia. As a set of nanotechnologies. As an intervention on brain circuits. In order to reflect on these outcomes. To delimit them. To reintroduce the above mentioned human-man (this is an Heidegger's diction).

3) Of course, to this purpose, pedagogy, in turn, should protect itself as a critical knowledge about man: exactly as a knowledge possessed by the *anthropos* and understood in its richness and complexity. Therefore pedagogy should more and more measure itself against dominant paradigms of/in human knowledge (or human-social knowledge) and re-interpret them itself. Nowadays in particular this should happen with the paradigm of Neuroscience that stands out as "ground zero" and nucleus *a quo* of every human knowledge, because it enlightens the basic circuits and effects of nervous system, starting from brain, and it establishes those data as generative and structural of all the human behaviour. Its results are enlightening, but they run the risk of reductionism: of explaining what is complex by using what is simple; of explaining what is more advanced by using neurological basic data. Yes, it's true that the reductionism is part of scientific work, but, in man, it should be integrated with the most complex "levels of reality" that mark it (the language, the symbolic, consciousness itself) and that are *beyond* those primary data. Pedagogy should *use* and *integrate* neurosciences at the same time. It can and should unmask also their imperialism and trespassing. It should, furthermore, protect the complexity of human-man and it can and should do it dialectically. With strong critical engagement and fine anthropological sensibility. Surely it also means to welcome discoveries of neurosciences, to assimilate them and to activate them in its thinking/acting. But, exactly, while integrating them with the different levels of that *anthropos* of which pedagogy becomes (and should become) the guardian. Let's think about the discovery of "mirror neurons" and their role of empathic imitation and socialization. It's an illuminating and valuable discovery, but a discovery that then should be

contextualized in those more complex processes that the “man cub” realises in his biological and social development. Let’s think about the discovery, published on *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, about the different structure of man’s and woman’s brain and its different characterizations and potentialities. These aspects are valuable for education, and not only for gender education, because it becomes possible to assume an educational point of view to consider the *anthropos*, that nowadays has to be reinterpreted in a dual way (as Irigaray already invited to do some years ago). New discoveries. New contributions. Yes, but they need to be integrated – again and forever – with the complexities of the humankind, so that pedagogy can study and protect his complexity and his human education.

4. *Urgent and... planetary tasks.*

On a planetary level actual pedagogy, understood as philosophy of education, is call to fix with energy and scrupulousness some fundamental tasks.

I. It should protect itself as complex, critical and dialectic knowledge, with a strong scientific and philosophical origin, establishing its interpretative and regulative *tutor* in philosophical reflexivity. This means to cultivate philosophy of education as “critical pedagogy” and critique of pedagogy, like a theoretical seal of all its articulate knowledge-of-knowledge.

II. It should deal with the more urgent, restless and difficult problems of Our Times (those mentioned above), using that approach of critical pedagogy.

III. It should fix the *anthropos* that it protects because of its status and that it should consider and consider steadily, regrouping his *identikit*, but also preserving his specificity of humankind, safeguarding his autonomy, establishing his inherent complexity: it should never lose sight of these elements, that need to be defended against every violation and/or “shrinking”.

Nowadays pedagogy, just being placed between *Anthropos* and *Techne*, occupies an increasingly central and crucial space in culture of Our Time, for which it’s called to understand itself and to equip itself, reactivating its critical sense. In fact, it has to play its complex and irreplaceable role. And, in the end, more and more actual role.

Bibliography

- M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012
 G. M. Bertin, *Educare alla ragione*, Roma, Armando, 1968
 L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962
 W. Brezinka, *Metateoria dell’educazione*, Roma, Armando, 1978
 J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988
 F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb, 1986
 F. Cambi, *Manuale di filosofia dell’educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2001
 F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006

- F. Cambi (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Roma, Carocci, 2009
- F. Cambi, M. Striano (a cura di), *Dewey in Italia*, Napoli, Liguori, 2010
- F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2009
- F. Cambi, *L'inquietudine della ricerca*, Palermo, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2011
- J. Dewey, *The sources of a science of education*, New York, Liveright, 1929
- E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio, *Il pensiero di J. Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia*, Napoli, FEU, 2013
- M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001
- A. Gramsci, *Scritti dal carcere. I-IV*, Torino, Einaudi, 1975
- I. Illich, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1972
- M. Manno, *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Palermo, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2002
- A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008
- F. Mattei, *Sfibrata paideia*, Roma, Anicia, 2009
- C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966
- E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
- F. Pinto Minerva, R. Galelli, *Pedagogia e postumano*, Roma, Carocci, 2004
- R. Rorty, *Conseguenze del pragmatismo*, Milano, Feltrinelli, 1986
- R. Rorty, *Una sinistra per il prossimo secolo*, Milano, Garzanti, 1999
- G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione*, Roma, Carocci, 2010
- "Studi sulla formazione", 2011, 1 (*Discussione pedagogica sulle neuroscienze*).

Per una pedagogia dell'“intercultura”

Franco Cambi

Alla ricerca dei “fondamentali”: definire l'ontologia

L'ontologia è stata a lungo la parte più generale della metafisica. La scienza dell'essere in generale. Posta prima di quelli speciali: Dio, Mondo, Anima. Un sapere, quindi, del “fondamento” del reale. Già in Aristotele e nella sua indagine sui “principi primi” (che stanno oltre la fisica: meta-fisici, appunto) essa è pienamente definita. E con tale profilo rimarrà fino a Kant che ne decostruirà la struttura e il significato, demolendola. Ma riconoscendole anche un valore come istanza morale, come “bisogno umano” non-scientifico. Come ontologia poi creò nel corso della sua storia molti equivoci: come la prova ontologica dell'esistenza di Dio fissata da S. Anselmo d'Aosta e ripresa poi dal razionalismo moderno da Cartesio in poi. Anch'essa “distrutta” da Kant. Dopo Kant la metafisica non muore. Si fa post-critica. Con Fichte, con Hegel, con Schopenhauer, con Herbart e perfino, si è detto, con Comte (che, sì, la nega, ma anche la ripropone metafisicizzando la Scienza, dogmaticamente intesa). Ma tra Otto e Novecento è stato Husserl a rilanciare l'ontologia in modo empiristico-critico e connettendola ai saperi e alle “forme di esperienza” che essi tematizzano: come “ontologia regionale”, sviluppata in *Idee II*. Dopo Husserl fu ripresa da Hartmann, da Scheler e anche dalla scuola di Banfi in Italia. Da Preti in particolare. Per trovare poi applicazioni nel marxismo (con Lukàcs e l'“ontologia sociale”) e nella filosofia analitica, come avviene in Strawson, Searle e altri, intendendola come ostensione degli “oggetti” che costituiscono il mondo che conosciamo e viviamo. Oggi poi è ritornata centrale, ad esempio nella riflessione “realistica” di Ferraris, a cui dobbiamo tanto una *Storia dell'ontologia* (uscita da Bompiani nel 2008) quanto la tematizzazione dell'ontologia di oggetti specifici, tipo il telefonino (*Dove sei? Ontologia del telefonino*, uscita sempre da Bompiani nel 2005). Ancora un'ontologia regionale, sulla scia di Husserl, anche se filtrata dall'analisi linguistica del neoempirismo logico.

Forse proprio Preti, in un suo testo del 1957, *L'ontologia della regione “natura” nella fisica newtoniana*, sottolinea con precisione l'identità di questa ontologia regionale, legata ai saperi, ma anche a un'analisi trascendentale delle loro strutture portanti. Ogni “regione” del reale è “organizzata da un insieme di strutture a priori che costituiscono l'esplicitazione delle essenze costitutive della nozione unificante” (Preti, 1976.I, p. 413). Qui l'ontologia è critica e non

metafisica, ma utile e necessaria, poiché svolge una “funzione sistematica” dentro “determinati universi di discorso”, fissando “determinati simboli (concetti, nozioni)” in quell’ “universo di discorso”. Certo che poi tale riflessione fondativa ha carattere storico, sempre. È relativa ai saperi del tempo e non è mai *für ewig*.

Non solo: l’“ontologia è sempre in qualche modo formale”. Regola i contenuti delle varie scienze, non li costituisce. Fissa strutture regolative. E con esse orienta e guida la ricerca in quel settore di scienza e di esperienza. Così come avvenne in Newton per la nozione “natura”. Che nella sua struttura formale vale ancora oggi: è un presupposto di base della stessa ricerca attuale. Ma qui il discorso di Preti ci interessa meno. Fondamentali restano le prime pagine del suo saggio, che richiamano statuto, funzione e attualità dell’“ontologia regionale”, necessaria ad ogni sapere per comprendersi e gestirsi criticamente. Per possedersi nella sua interezza. E ciò vale per tutti i saperi: da quelli naturali a quelli umano-sociali, a quelli empirico-quotidiani (pragmatici: ma sono anch’essi saperi). Vale anche per la pedagogia.

Questioni di metodo

Anche la pedagogia, da tempo, si è posta il problema della propria ontologia, come struttura portante (o “reggente”) e come “essenza” regolativa, da possedere per tutelare criticamente quel sapere complesso e tensionale al proprio interno, “selvaggio” ebbe a dire qualcuno (che era Gentile). L’ontologia pedagogica è oggi variamente coltivata: per vie metafisiche tradizionali, connesse a filosofie pre o post-critiche (tomismo, spiritualismo, personalismo); per via trascendentalistica, alla Bertin, dentro un problematicismo che fissa nuclei e senso dell’agire/pensare educativo; per via fenomenologica, per via post-analitica, per via ermeneutica, per via teorico-critica alla francofortese. Sotto ogni prospettiva ci si chiede: qual è l’ente della pedagogia? Sì, è l’uomo, ma visto come? Nel suo umanizzarsi (farsi l’“uomo umano” come diceva Heidegger) che è poi un farsi “persona”, ovvero soggetto unico, con un suo mondo e una sua forma interiore, ma nutrita delle esperienze della cultura, e soggetto responsabile di come è e di quello che fa. Un *iter* che dura tutta la vita e che chiamiamo “processo formativo”. A Firenze nel 1993 fu organizzato proprio un convegno che volle fissare di tale categoria reggente del pedagogico le strutture e la fenomenologia sociale, soprattutto. E fu anche quella un’occasione per ripensare proprio l’ontologia pedagogica.

Tale “ente” è un processo. Che è un prender-forma, da parte di un io, e quindi formativo e autoformativo insieme. Processo che si sviluppa tra io e ambiente. Che dall’io si lega e si radica nella realtà sociale: nell’oggettività. Così anche quel processo si istituzionalizza (tra famiglia, scuola, lavoro, società civile, stato), ma ritorna sempre all’io e lo regola secondo il principio della cura-di-sé. In questa dialettica soggetto/oggetto si dipana l’orizzonte e il senso del “processo formativo”.

Sì, tutto giusto, ma tale processo attiva anche sotto-processi (nelle diverse fasi della vita; nei fronti interni della persona – mente, cuore, mano, diceva Pestalozzi –; in quelli della società, sia intesa come relazione con... sia come istituzioni). Per ogni sotto-processo c'è una ontologia sub-regionale, utile sempre e proprio in rapporto a quei saperi specifici che gestiscono quei sotto-processi. Detto altrimenti: il processo formativo applica la propria ontologia su molti fronti e lì la ri-definisce, l'articola, la specializza. Ma sempre assegnandole lo stesso ruolo: e critico e regolativo.

Ciò accade e deve accadere, oggi, anche in una delle frontiere sì più nuove ma più urgenti al tempo stesso della pedagogia, in quanto in essa emergenti in ragione di un radicale mutamento storico(e culturale): quella dell'intercultura.

La mappa categoriale: dodici categorie per l'intercultura

Cos'è l'intercultura? Come si “declina” pedagogicamente? Con quali categorie? Anche qui proprio l'ontologia ci aiuta a dare una risposta. Teorica? Solo teorica? Forse, ma qui la pratica non può che legarsi alla teoria, poiché è pratica sociale/psicologica/istituzionale nuova. Anzi: deve nutrirsi di teoria in modo prioritario, per agire pensando il nuovo che emerge e pensandolo e interpretandolo e non affrontandolo “alla cieca” (con pregiudizi etc.).

L'intercultura è il compito che ci sta davanti nella società multiculturale quale è quella attuale e quale sarà sempre di più nella Globalizzazione che stiamo vivendo e che riguarda mercati, società, regole di convivenza, nuove mentalità. L'intercultura è, appunto, inter-cultura: rapporto integrato (paritario e dialogico) tra le culture, accolte nella loro differenza e poste a confronto in un agire comune che si regola sull'incontro e sul dialogo. Un compito complesso e difficile. Una sfida. Che si lega a quelle (cognitive e etiche, poi anche sociali e politiche) della complessità e della differenza, delle quali è una sintesi specifica e una variante determinata, in quanto le incorpora ma anche le oltrepassa collocandosi su un piano più strettamente sociale. Ma lì si colloca in modo giusto se nutrita di buona teoria e di buone pratiche, che proprio una “pedagogia dell'intercultura” può produrre. La quale a sua volta si sostiene e si consolida se si pensa attraverso la propria ontologia. Sì, un'ontologia dell'intercultura in chiave pedagogica è possibile (e utilissima) se partiamo dal processo formativo che le è proprio. Così possiamo fissarla. Possiamo legittimarla. Possiamo farla agire come regolativa nella varietà dei processi operativi che vengono a comporla come “pedagogia”.

Lì le categorie-chiave (o “reggenti”) sono una *rete*: un insieme organico e un fascio di relazioni reciproche e integrate. Una rete forse di dodici categorie. Forse: sì perché le definiamo dal “qui e ora”, in relazione a un processo in costante crescita e sviluppo e anche sviluppo conflittuale. Oggi, però, tenendo ferma questa rete possiamo regolare e regolamentare (e non sono la stessa cosa) il pensare e l'agire in senso inter-culturale. Vediamo le categorie e poi le loro relazioni reciproche.

Ecco le categorie che alla luce della ricca riflessione internazionale sull'intercultura (e filosofica e psicologica e sociologica e antropologica e pedagogica, ma anche politica e storica) ormai complessa e sofisticata, ci appaiono costitutive ontologicamente e atte a ben definire quell'oggetto-processo-complesso/conflittuale che è l'inter-cultura.

Elenchiamole per poi definirle un po' nel loro significato specifico.

1. Cultura. 2. Alterità/Differenza. 3. Pluralismo. 4. Incontro. 5. Tolleranza. 6. Accoglienza. 7. Dialogo/Integrazione. 8. Diritti. 9. Soggetto. 10. Etica. 11. Comunità/Agorà. 12. *Métissage*.

Ogni CULTURA è fatta di credenze, pratiche sociali, riti, valori che determinano una "forma di vita". Organica. Con forte identità. Che crea appartenenza. Anche se non è mai impermeabile. Ma ha valore. È valore. E come tale va riconosciuta. E qui è l'antropologia culturale che ci fa da maestra.

Le varie culture si incardinano sulla DIFFERENZA: è principio di riconoscimento e di valorizzazione. Perché manifesta e tutela la varietà dell'umano, delle sue forme e reclama rispetto, attenzione, considerazione. Sempre. E proprio perché ci insegna la ricchezza stessa dell'uomo come genere. Così l'alterità va accolta nella società e nella cultura che accoglie, *in primis*.

Da qui il PLURALISMO come regola sociale, ma anche teorica, legata alle varie visioni-del-mondo e alla loro assunzione come *partner* legittimi in un medesimo spazio. Pluralismo che è laicità: riconoscimento attivo di tutte le differenze, senza gerarchie, che partono sempre da pregiudizi.

Dalla compresenza delle differenze emerge l'INCONTRO: che non può non avvenire e che deve avvenire. Deve farsi a sua volta spazio (mentale e fisico) in cui le differenze sono vicine, si conoscono, interagiscono. Che va reso e interiore (personale) e istituzionale (nelle diverse agenzie sociali: scuola, fabbrica, quartiere etc.).

A livello interiore e poi anche sociale l'incontro reclama TOLLERANZA che vale rispetto e comprensione, riconoscimento di libertà dentro la legge e mai atteggiamento di superiorità o di concessione. No: tolleranza è rispetto e libertà. E c'è su tale categoria una tradizione riflessiva lunghissima: da Erasmo a Voltaire, a Walzer.

L'incontro vissuto nella tolleranza produce ACCOGLIENZA che è, insieme, pratica sociale e *forma mentis*. Dalla disposizione interiore (di vicinanza e di stare-in-comunità con altri riconosciuti "come me" nel loro intimo) passa alle pratiche socio-politiche vissute anch'esse in comune. Che "affratellano".

In questa condizione sociale e interiore insieme prende corpo il DIALOGO, che è confronto e intesa, anche conflitto, ma che lì si smussa e si "risolve" (o fissa i presupposti per risolversi). Il dialogo è processo dialettico, tensionale, carico di negazioni, ma che tiene fermo lo stare faccia-a-faccia, il guardarsi in volto e, quindi, il tendere a superare differenze e conflitti e dare corpo, invece, a integrazione, che non è assimilazione bensì co-abitazione dove l'essere-insieme è il valore-guida.

Certo nell'integrare e per integrare bisogna riconoscere DIRITTI. Diritti qui e ora per rendere efficace l'incontro, la tolleranza, il dialogo e la stessa

integrazione attiva. Diritti di dignità legati al vissuto anche quotidiano, Diritti di equità. Diritti di libertà. Diritti che rendono possibile un integrare alla pari e che creano cittadinanza. Sì, ma anche diritti più generali, come i diritti umani che devono far da cardine agli stessi diritti di cittadinanza. E qui un lavoro fine tra giurisprudenza e socio-pedagogia risulta essenziale per rendere tali diritti regolativi per chi accoglie e prioritari per chi viene accolto. Ma proprio da tale coscienza-di-diritti può crearsi una vera società interculturale, che accomuna le differenze e le rende interattive e produttive.

Tale complessa rivoluzione in marcia (quella dell'interculturale) ha bisogno di SOGGETTI nuovi, di un'ETICA nuova, di una nuova AGORA'. Quanto al soggetto va formato nell'apertura, nell'incontro, nel dialogo, va orientato al valore dell'alterità e alla sua scoperta, va regolato sulla comunicazione empatica quanto al suo essere sociale. Tutto ciò reclama una de-costruzione dei pregiudizi e di una assimilazione di un modello problematico del sé, a cui però psicologia, psicoanalisi, pedagogia stanno da tempo lavorando per renderlo possibile, anche con lavoro fine di cura-di-sé, che si fa dispositivo *lifelong*. Anche l'etica deve innovarsi intorno a tre principi, oltre a quello della responsabilità: quello della comunicazione, quello del dialogo, quello della solidarietà/convivialità. Un'etica più sociale e più pubblica. Che legge l'agire del soggetto oltre la dimensione stretta dell'io e lega l'io-all'-altro, poiché ogni io è sempre già nel suo interiore un altro, in quanto ha bisogno dell'altro, come prova lo statuto primario della sua cultura (il linguaggio) e che tutta la innerva. E la società deve farsi più comunità e *agorà*: luogo d'incontro, del discutere insieme, del decidere per tutti (nell'ottica del “tutti” che Rousseau chiamerà “volontà generale”) e del sentirsi legati da vincoli comuni, perché insieme decisi e interiorizzati. Oggi poi questa *agorà* si è fatta, sì, anche più complessa ma resta come orizzonte di riferimento: è locale; è nazionale/internazionale; è mondiale e planetaria. Ma a tutti e tre i livelli deve essere *agorà*.

Da questa rete di principi/categorie/atteggiamenti si costruisce l'interculturale che a sua volta è sfidata da un'ulteriorità che essa produce e che le sta oltre come suo stesso punto di fuga: il *MÉTISSAGE*. La *Krasis* delle culture. L'avvento possibile di una neo-cultura sincretica e meticcica. Il che turba alcuni (o molti che siano), ma che è “nelle cose”. Tale sarà il volto del nostro futuro culturale. Che noi oggi non vediamo *in toto*, ma che immaginiamo. Che è sì in marcia ma col quale non possiamo e dobbiamo direttamente misurarci. Purtroppo esso è il senso e l'effetto dell'interculturale. E se l'interculturale è un valore(e non solo una necessità storica) tale sarà a suo tempo anche il *métissage*. Tra l'altro come la stessa storia della cultura ben ci insegna. Si pensi alla Roma imperiale. Si pensi alla cattolicità del cristianesimo. E sono due esempi carichi di insegnamenti, sia positivi sia negativi. Ma che ci aiutano a capire e gestire il nostro stesso attuale *métissage* in cammino.

Per concludere

L'ontologia dell'intercultura è un'ontologia complessa: a rete. Come tale va fissata nei suoi fattori e nel loro intreccio scalare e reciproco/ integrato. Come si è cercato di fare un po' in questi appunti sommari. Ci siamo riusciti? Forse no. Ma si è indicata una via. Il che è sempre utile. E utile proprio per dar corpo e anima a quella "pedagogia dell'intercultura" che si sta sviluppando e che deve essere il regolatore teorico dell'inter-cultura e come modello riflessivo e come modello operativo. Tenendola viva nella sua tensione di compito e storico e culturale appunto. Pedagogia di un settore-chiave dell'esperienza educativa attuale, che è in cammino da alcuni decenni e che ci offre una serie di materiali interpretativi. E tutti questi proprio a partire dall'"ente" complesso che li regola e li anima possono uscire meglio, assai meglio, illuminati.

Bibliografia

- L. Anolli, *La mente interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2006
 K. O. Apel, *Etica della comunicazione*, Milano, Jaca Book, 2006
 A. N. Balslev, R. Rorty, *Noi e loro*, Milano, Il Saggiatore, 2001
 M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro*, Roma, Meltemi, 1995
 F. Cambi, *La sfida della differenza*, Bologna, Clueb, 1987
 F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001
 F. Cambi, *Incontro e dialogo*, Roma, Carocci, 2006
 G. Campani (a cura di), *La rosa e lo specchio*, Napoli, Ipermedium, 1996
 M. Ferraris, *Storia dell'ontologia*, Milano, Bompiani, 2008
 E. Giambalvo (a cura di), *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione multiculturale*, Palermo, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 1997
 H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Torino, Einaudi, 1990
 C. Lévi-Strauss, *Lo sguardo da lontano*, Torino, Einaudi, 1984
 A. Nanni, *Educare alla convivialità*, Bologna, EMI, 1994
 F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*, Bari, Marco Adda, 1996
 A. Portera (a cura di), *Pedagogie interculturali in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 2003
 M. Ricca, *Culture interdette*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013
 C. Silva, *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2002
 G. Preti, *Saggi filosofici. I*, Firenze, La Nuova Italia, 1976
 G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci, 2002
 M. Walzer, *Sulla tolleranza*, Roma-Bari, Laterza, 2000
 D. Zoletto, *Dall'intercultura ai processi eterogenei*, Milano, Franco Angeli, 2012

Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe

Giovanna Campani

Introduction

“In comparison to their peers, many of the children coming from migrant backgrounds¹ have lower levels of school performance. There are fewer migrant children enrolling in pre-primary and higher education. Furthermore, the share of early school leavers is much higher among these children. In some countries, these issues have worsened from the first to second generation migrants, indicating that education systems are failing to promote integration.” This statement, quoted from the *Green Paper – Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems – SEC(2008) 2173-2*, is confirmed by numerous studies conducted in each European country, as by the “Programme for International Students Assessment” (PISA), which makes evaluations for all EU member states. Two reports are especially meaningful: the *PISA 2009 Results: Learning Outcomes of Students with an Immigrant Background* (OECD, 2010) and *Untapped Skills. Realising the potential of immigrant children* (OECD, 2012)³.

All these studies agree on the fact that the causes of this phenomenon (underperforming of children from immigrant background) cannot be attributed to children’s individual characteristics; on the contrary, it results from a range and combination of factors, which are mainly the consequence of the educational system characteristics and of the educational policies implemented by the countries of destination. Important factors are the degree of differentiation and the degree of standardization (which play an important role as well in relationship to class differences). Taking into account cultural differences requires, however, specific measures, which can be defined as “multicultural” or “intercultural” education. As the MIPEX Report 2011 – a tool to measure

¹ For the purpose of this Green Paper, the term “children from a migrant background” refers to all persons who are living in an EU Member State other than the one where they were born. This includes EU citizens as well as third-country nationals.

² The Green paper was presented On 3 July 2008 by the Education Committee of the European Commission.

³ “Performance and Engagement of Immigrant Students in PISA 2003” (OECD 2006) and on “School Factors Related to Quality and Equity” (OECD 2003).

immigrants' integration in the European countries-states⁴: *"Few education systems in Europe are adapting to the realities of immigration."*⁵ The same point of view is shared by ENAR⁶: *"Lack of provision of appropriate education that accommodates language, culture, religion or is intercultural is of grave concern."*

The scarce presence of intercultural education and the absence of full intercultural curricula are considered one of main weak points in the European education systems as far as the policies that could positively influence the educational performance of pupils from immigrant background, are concerned (MIPEX, 2011, ENAR, 2008): *"Education curriculum that does not reflect diverse societies and contains only the version of history promoted by the majority population or references biased against some ethnic groups and promoting intolerance remains a serious concern. Limitations in the curriculum can contribute to low school attendance and achievement; lack of intercultural educational activities and programmes providing emotional support and emancipation can hinder in particular the ability of refugee children to integrate in a new educational environment."* (ENAR, 2008).

Intercultural education is not an unknown topic in Europe. Since 1977, the Council of Europe has elaborated an European model of intercultural curriculum as various publications (see Micheline Rey, 1986⁷, Leclercq 2002) underline: *"It was the project on 'Education and cultural developments of migrants', launched in 1981, that was to afford the opportunity for systematically researching the concept of intercultural education and revealing all that it signified at the intellectual level and in teaching practice."* (Leclercq 2002:2). The Council of Europe had certainly a pioneer role of in the promotion of intercultural education in Europe. The pedagogical proposal raised, however, great interest among scholars and teachers during the eighties and nineties. A rich debate followed, the outcome of which was the idea that intercultural education had to be promoted for all pupils, not only for children of immigrant background. While the debate on intercultural education was extremely lively, the European national governments never promoted general policies of multiculturalism; on the contrary, critics to multiculturalism multiplied over the years, until a neo-assimilationist approach was supported practically by

⁴ Migrant Integration Policy Index [MIPEX]. This index takes into account over a hundred policy indicators in order to influence to what extent immigrants profit from policies on long-term residence, access to nationality, anti-discrimination, family reunion, political participation, and labour market access.

⁵ MIPEX points out the fact that this failure in Europe is more pronounced than in North America. In fact, according to the MIPEX, the most engaged education systems are in North America, while in Europe, they can be found in the Nordics and the Benelux.

⁶ ENAR European Network against racism, General Policy Paper No. 5: *Fighting Racism and Promoting Equal Rights in Education and Training*, November 2008 <http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/pdf/GPP%20No%205%20Education%20-%20EN%20final%20&%20adopted.pdf>

⁷ i.e. *Training teachers in intercultural education?: the work of the Council for Cultural Cooperation (1977-83)* by Micheline Rey.

all the European countries. These neo-assimilationist integration policies affected as well the pedagogical debate and practices. Nowadays, explicit intercultural curricula, but also curricula reflecting diverse societies, are not part of the mainstream European education systems and are, at the most, relegated as complementary activities or compensatory education. Teachers have lost interest in this topic. The attack to multiculturalism done by the European governments has succeeded. The paper will analyse the European debate on intercultural education, the decline of multiculturalism and the present neo-nationalism trend that is deeply affecting the education systems.

Multiculturalism and intercultural education in Europe

The idea of multiculturalism was developed outside Europe – in the USA and, especially, in Canada – during the sixties and seventies, but it found some support in Europe, among scholars, stakeholders and politicians, as the best model to guarantee a certain level of social inclusion for immigrant populations. The challenge of multiculturalism laid in the fact that it conceived society as composed of a variety of independent entities (i.e. cultural or ethnic groups), who were to be given the same rights. The European version of multiculturalism never aimed to change the state structure or Constitution (as it was the case in Canada): it was mainly seen as an instrument to integrate immigrants. That's why, in Europe, education was seen as playing an important role for implementing multiculturalism. As Steven Castles wrote: “[M]ulticulturalism is understood as a public policy, it has two key dimensions: recognition of cultural diversity and social equality for members of minorities. Clearly education has a central role to play in both. With regard to the first aspect, multicultural education is based on the idea that children come from diverse linguistic, cultural, and religious backgrounds and that this diversity should be respected and maintained. This means building diversity into the curriculum, classroom practice, and the organization of the school – for instance recognizing customs with regard to dress, food, and religious observance.” (Castles 2004:37) In line with Castles, Gutmann (2004) claims that “[m]ulticultural education in democracies can help further civic equality in two importantly different ways: first, by expressing the democratic value of tolerating cultural differences that are consistent with civic equality, and second, by recognizing the role that cultural differences have played in shaping society and the world in which the children live.” (Gutmann 2004:71) In the European context, multiculturalism was, in fact, mainly debated in the field of education.

The Council of Europe adopted the strategy of multiculturalism and multicultural pedagogy in the 1970s, addressing the ‘problems’ relating to the education of migrant workers, as well as the possibility of maintaining one’s links with languages and countries of origin. “*Stimulated by the Council of Cultural Cooperation (CDCC), a working group was set up between Louis Porcher and Micheline Rey. Its aim was to examine teacher education in Europe with respect to methods and strategies. This framework was underpinned by the*

recognition of the necessity to implement 'intercultural education'. (...) Since the mid-1980s the Council of Europe⁸ has begun to promote numerous projects for education, which is no longer seen as multi- or trans-cultural, but instead as 'intercultural' (see Rey 1986)" (Portera, 2008: 483).

While some scholars consider that "multicultural" and "intercultural" education are used interchangeably, others insist on the differences. According to Gundara (2000), the term "multicultural" is used by English speaking European researchers while the term "intercultural" is used by non-English speaking researchers, whereas May (1999) states that there is a conceptual rather than a geographic difference between the two terms: "*Here 'multicultural' would describe the nature of the society while 'intercultural' describes interactions, negotiations and processes*". Therefore, the term "multicultural" is to be read as multiple ethnic and religious cultures in schools, cultures that differ from another cluster of cultures that are regarded as "native". According to Favaro/Luatti (2004) the approach of multicultural education is limited in its understanding of the current change and does not represent a comprehensive view, as it does not take into account the changes in European societies that are not related to the migration movements or the presence of immigrants but arise from a general increase of cultural diversity. The concept of "intercultural education" on the other hand would assume "*a vision of culture and social life, which puts at the centre not the criteria of belonging, place and soil. of the Tradition (with big T), but the ones of tolerance, dialogue, reason as critique of any prejudice*" (Cambi, 2001:15).

Building diversity into the curriculum

The differences in the underlying theoretic approaches to multicultural and intercultural education regard not least the educational strategies how to deal with immigrant/foreign culture students. Principally intercultural and multicultural education share the same aims; the basic idea is "*that children come from diverse linguistic, cultural, and religious backgrounds and that this diversity should be respected and maintained. This means building diversity into the curriculum, classroom practice, and the organization of the school – for instance recognizing customs with regard to dress, food, and religious observance*" (Castles 2004:37). However, what exactly "building diversity into the

⁸ Since the turn of the century the Council of Europe tries to push the issue of religious diversity as an important part of intercultural education. The COE's Steering Committee on Education (CD-ED) launched a new project under the title "New Challenge of Intercultural Education: Religious Diversity and Dialogue in Europe" in 2002 with the aim "*to make intercultural and interfaith dialogue one of the major axes of the Council of Europe's development. The project aims to raise the awareness of decision-makers, educators and teachers about the implications of the religious dimension of intercultural education. It also seeks to draw their attention to examples of positive experiences and of new methods and approaches in intercultural education in general, in both curricular and extra-curricular activities*" (COE website 22.2.2007).

curriculum” means, is indeed a contested issue. The differences between multicultural and intercultural education appear precisely in this respect (“building diversity into the curriculum”).

In his review of thirty years of intercultural education, Leclercq (2002) points out: “*It should (...) be observed that these indications [on main aspects of intercultural education given by the Council of Europe] do not make it possible to define the content of intercultural education very precisely. Only in the area of modern language study, no doubt, does the presentation of the Threshold Levels indicate with some clarity what vocabulary and structures should be taught. [...] That is why intercultural education is not so much a matter of teaching something different, but more of teaching differently with the existing curricula. Here again, the example of the European dimension is highly significant. A Resolution passed by the Ministers in 1997 took care to make it clear that the upshot of intercultural education should not be the creation of a new subject, but greater use of cross-disciplinary methods and team teaching.*” (Leclercq 2002:3). He adds: “*Intercultural education is thus meant to be guided essentially by approaches that enable it to achieve its goal, namely to incorporate all pupils into the plural society where they dwell and lead their lives, by giving them a new idea of history, geography, language, culture, philosophy, humanity and society*” (Leclercq 2002:4).

In line with Leclercq, Driessen (2002), analysing the Dutch Model of “Intercultural Education”, points out that it is more than anything a “*container concept: it is generally not very clear just what it stands for.*” (Driessen 2002:62). Accordingly, the concept was born out of political considerations, as the “*Dutch government at that time saw ICE as an important means of giving effect to acculturation, i.e. a two-way and multi-faceted process of getting to know each other, accepting and appreciating each other and opening oneself up to each other’s cultures or the elements of those cultures. The government started out from the assumption that the children grow up in a multicultural society. That was something that needed to be expressed in all school subjects that were suitable for this. It would, however, not have to be something to which only isolated attention was paid, but something that was going to serve as a starting point for all subjects*” (Driessen 2002:62,63).

This progressive process of suppressing any “culturalism” or cultural reference in intercultural education represents as well a shift from the initial field of application (dealing with children of immigrant origin) to the general school context; from a mode of management of cultural diversity in the classroom to the fact of taking “*proper account of personal difference and thereby to combat discrimination.*” (Leclercq 2002:4). Even one of the pioneer of intercultural education, director of a journal having the same name (Intercultural education), Batelaan refocuses the approach in 2003. He suggests that the term “intercultural education” covers two characteristics of education that are appropriate in democratic multicultural societies: (1) “inclusion and participation”, on the one hand, and (2) “learning to live together”, on the other hand: “*The challenge for the professionals (teachers, school leaders) is*

to ensure that each individual gets the opportunity to learn what she/he has to and wants to learn in order to be able to participate in the economic, cultural, social and political realms of the society. In other words: education should contribute to a policy of inclusion [...]. At the classroom level, equity refers to equal access to interaction in the learning process and to the materials available in the classroom. Providing this access is one of the main responsibilities of the teacher” (Batelaan 2003:3).

It is interesting to notice how the approach that tends to neglect the cultural contents in intercultural education is very different from the one of some American scholars, working on multiculturalism, as Christine Sleeter. In her effort to systematize different attempts to “un-standardize curriculum” via “multicultural education”, Sleeter (2005) points out that the main challenge lies in the question, “*how we can live together in ways that are mutually satisfying and which leave our differences, both individual and group, intact and our multiple identities recognized*”. Sleeter states that “*the main problem is learning to value points of view and accumulated knowledge that is not dominant and has been routinely excluded from the mainstream*” (Sleeter 2005:5). Sleeter then questions the role of standardization as a tool for overcoming inequalities and characterizes a standardized curriculum as the institutionalization of a “single definition” of a well-educated person, when what we need in a democracy that faces immense challenges and cultural diversities is a “*marketplace of ideas and a diversity of perspectives*” (Sleeter 2005:49): “*Diverse funds of knowledge means that everyone does not learn the same things. Allowing for development of diversity in expertise can serve as an intellectual resource for constructive participation in a multicultural democracy and a diverse world*” (Sleeter 2005:7). The idea of enriching and widening, thus un-standardizing, the existing curriculum is paramount in the multicultural approach.

The theoretical debate has, afterwards, to be translated into practices, then have to be applied in the schools; or, in this respect, the information is, unfortunately, missing. As a general outlook on schooling strategies in Western European countries, Luciak (2004) concludes that there “*are reports about new regulations, which ask for the application of intercultural principles in schools, for the development of multicultural teaching materials, as well as a for a variety of educational projects related to intercultural education. In the absence of evaluations of the effectiveness of these new models of instruction, there is [however] still little insight into how schools are putting the principles of interculturalism into practice*” (Luciak 2004:95).

The failure in introducing a multicultural or intercultural curriculum implies – de facto – that “nationalist” curricula are still predominant in the European schools. In order to understand the issues linked to intercultural curriculum, it should be reminded that the European schools have been institutionalized in the Nineteenth century together with the structuring of the Nation-state. Louis Althusser defines schools as “Ideological State

Apparatuses”⁹. Curricula have been the expression of this nationalist ideology aimed to form good patriots ready to kill the neighbours in order to protect the borders. The result of this type of education, which has no equivalent in the history of mankind – education having mostly being an instrument for developing universalistic ideas¹⁰ –, was the training of Europeans to mass murder during the First and the Second World War. The nationalist curriculum is embedded in all the disciplines: history is only the history of the nation-state (the other nation-state being often presented as enemies); the literature focuses the national literature; even in sciences the “national” scientists are put in advance... Moreover, the national curriculum is fed with activities (like singing patriotic songs, celebrating patriotic feasts, etc...) that reinforce the national belonging and the hostility towards the others. In spite of the rejection of extreme nationalism after World War two, this main nationalist approach has continued in the European schools. Of course each European country presents some specificity... German nationalism has been certainly the most extreme (provoking the European catastrophe twice). Spain is a different case, the Spanish nationalism being challenged by the ethno-nationalisms of the Basque country and Catalonia. With neo-nationalism making now a spectacular coming back, fuelled by the economic crisis, European schools are abandoning any will to reforme the curricula towards a less nationalistic approach.

⁹ Althusser, L. (1970), “Ideology and Ideological State Apparatuses” in *Lenin and Philosophy and other Essays* (1971), translated by Ben Brewster, pp. 121–76. ISBN 902308-89-0. Available online here [4] and here [5]

¹⁰ During the Middle Ages, University education was aimed to foster the communication inside the Christian world, overcoming the existing differences among groups – the borderline being the heresy not the ethnicity. The Universities were independent from the Kings’ power and offered an universalistic knowledge (through the Latin as *lingua franca*). As for what concerned the merchants and craftsmen’s education in the state cities, it gave children at the same time the necessary instruments to live among the countrymen, following the rules, and to deal properly with the aliens with whom it was necessary to have contacts for exchanging goods (and information). The education of the merchants of Florence and Venice balanced the adaptation to the local society and the necessary skills to understand the others who were potentially trade partners (the “others” might eventually be enemies, but the hostility developed around specific interests and could rapidly shift; the others were not the “absolute” enemies – at least inside the Christian world. To give an example, the four Sea Italian republics – Amalfi, Genova, Pisa and Venice, they were often making wars, but the alliances among them were shifting all the time. In the merchants’ cities, the relatively open attitude towards the otherness, influenced as well the relations with the non-Christian world: Marco Polo fully admires the non-Western societies he gets in contact with during its trip in Asia; Dante Alighieri places the muslim Saladin in a sort of Paradise and places the prophet Mohammed in Hell because he cheated people as fake prophet (he is in good company with quite a few popes and other Christian preachers, by the way); the poets Matteo Maria Boiardo and Ludovico Ariosto who wrote about the Charlemagne wars against the Moors were both fascinated by the charme of the Muslim women and the braveness of the Muslim warriors. Ariosto insists on the fact that there was a lot of mutual respect between the Christian and Muslim knights.

Nationalist curriculum is based on an epistemology that was elaborated during the Nineteenth century and that has taken the place of the metaphysical worldview of the Ancient Regime and of the universalistic approach of the Enlightenment. The industrial revolution and the development of capitalism have produced what Isidoro Moreno (2012) calls the “industrial-extractive paradigm” that has submitted to production any human activity. At the same time, the interpretation of the social relations through a biological approach, suggested by a misinterpretation of Darwinist evolution theory has established a hierarchization of cultures in an evolutionary scale and, at the end, legitimized a racist thought. The existing difficulties to eliminate racism in Europe, which blooms again and again as a structural character of the European societies, even after the unthinkable of the Shoah, indicates the existence of an epistemology that is deeply rooted in the worldview that Europe has expressed and that goes far beyond the ethnocentrism that characterizes any human societies – as the anthropology teaches.

More over, the neo-liberal ideology that has been developed since the eighties, is, in fact, a combination of the industrial-extractive paradigm with the social Darwinism that submits human beings to a pretended economic rationality based on competition, condemning to the insignificance the weak ones, the ones that are not fit to competition – as, in the recent past, the inferior races¹¹. The neo-liberal ideology is, in Europe, combined with the triumph of an oligarchical elitist thought that is suspicious towards democracy. This ideology can bring the world to the catastrophe, because it has no chance of succeeding in the answers to the ecological challenge (as global warming). The industrial – extractive paradigm, combined with the competitive approach cannot solve problems that need community versus competitive practices, the centrality of common goods, and gifts as a basis of the giving-receiving-exchanging trilogy. According to Moreno (2012) this alternative worldview finds references in non-Western “cosmovisions”, such as the ones expressed by indigenous movements in Latin America, where the concept of the good living (“buen vivir”) and the rights of nature have been enshrined in the constitutions of Ecuador and Bolivia.

The decline of multiculturalism in Europe

The debate on intercultural education knew a clear decline in the last fifteen-twenty years, in correspondence with the growing critics to multiculturalism as a model for integration of the immigrants. These critics were twofold: one came from the educationalists, who underlined the importance of the class issues; another one came from politicians and various conservative forces in a coming back of nationalism and assimilationist policies. The first critics were especially strong in France: contrasting two researches on the

¹¹ See Z. Baumann (2004), *Wasted lives. Modernity and its Outcasts*, Cambridge, Polity

reasons for underachievement of minority ethnic children in France and the UK, Raveaud (2003) observes that according to the British researchers, social class only accounts for part of educational inequality. The rest is explained by ethnic belonging (the causal effect being attributed to institutional factors, not to any intrinsic ethnic characteristics). On the contrary, the French authors underline, that underachievement is not specifically due to being foreign or from an immigrant family. Indeed, it disappears when the analysis allows for the influence of social and family characteristics. Raveaud concludes: *“It may of course be the case that the reality of the link between ethnicity and educational attainment is of a different nature either side of the Channel, in particular because of the institutional treatment of the immigrant and ethnic minority population. But one may also wonder how far the objects and methods of research, as well as the interpretations of the data, are mediated through researchers’ beliefs and values, in this case the Republican refusal to recognise ethnicity. While French findings tend to shift the focus away from the country of origin so much so as to make it ‘disappear’, ethnic differences are reified in British research. British research and policy constructs ethnic difference, whereas French Republican traditions contribute to the deconstruction of what they consider to be a social artefact”* (Raveaud 2003:6).

Similar conclusions came from a half political-half academic body in the Netherlands: the Dutch “Committee for Non-indigenous Pupils in Education” (CALO) when referring to the same aspect: *“This committee concluded that too much of a link had been made in the policies pursued up to that time between disadvantage and ethnicity. The poor educational position of the minorities was purely the result of their unfavourable socio-economic background and their poor command of the Dutch language; the ethnic-cultural identity would not play a role in this. This identity, which is negatively appreciated in the compensatory policy, should, out of cultural and political considerations, in fact be positively appreciated”* (Driessen 2002:65).

While several politicians expressed themselves against multiculturalism, the positive vision of intercultural education was also challenged by scholars, according to whom, multiculturalism may lead to a re-enforcement of ethnic, particular identities, instead of promoting interaction and mutuality in the process of integration. On the contrary, in the integration process, the focus shouldn’t be put on differences but on commonality, comprising a society built on shared values and a common culture. This approach was always privileged in the French model to integrate immigrants with the accent on universalism, a tendency to deny difference, and the aim to include immigrant students as individual citizen regardless of their origin and cultural background and the British experience with its accent on group rights, multiculturalism and anti-racism. Or, even in the UK, in February 2011, the prime Minister David Cameron has strongly attacked “state multiculturalism”, accusing it to produce the insularity of Muslim communities that can foster terrorism. “Britain, the prime minister said, has “encouraged different cultures to live separate lives” with the effect of “weakening our collective identity”. This has

contributed to a disorientation among young Muslims that makes them susceptible to extremist preachers. The antidote, according to Mr Cameron, is a more consistent, robust promotion of liberal-democratic values – human rights, religious tolerance, gender equality – and a greater emphasis on shared British cultural attributes. He calls it “active, muscular liberalism”¹² (Editorial The Observer, Sunday 6 February 2011).

Referring to the examples of Germany and France, Brubaker (2001) states a decline of multiculturalism and a revitalization of the assimilation’s discourse and practice, although pointing out, that it is rather the term than the concept that returned. The new understanding of assimilation is defined as an orientation of individual and collective behaviour towards institutionalized expectations, which, by authors like Brubaker, are held to be compulsive for all members of a given society. At the basis of the neo-assimilationist discourse, there is the idea of citizenship: “*The new practices, policies, and discourses surrounding citizenship are for assimilation, rather, in the sense of politically recognizing, legally constituting, and symbolically emphasizing commonality rather than difference.*” (Brubaker 2001:539).

As a matter of fact, multiculturalism has never been accepted in Germany. Since, after World War 2, Germany became an immigration country, the model used to manage migratory flows was the *Gastarbeiter* system (guest workers discouraged to settle), justified by the discourse that Germany is no immigration country. The fact that immigrants still settled, is another story: social and historical processes rarely follow the models imposed by the ideologies. Consequently, the declaration of Angela Merkel in October 2012 about the failure of multiculturalism at a meeting of young members of her Christian Democratic Party in Potsdam (“This [multicultural] approach has failed, utterly failed,”)¹³ is somehow surprising. How can multiculturalism fail in a country where it was never implemented? What did, in fact, fail? Wasn’t it, by chance, the capacity of the German society to adapt to the realities of immigration or, maybe, more in general to the realities of a diverse, global world¹⁴?

¹² <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2011/feb/06/observer-editorial-multiculturalism-david-cameron>

¹³ Matthew Weaver, Angela Merkel: German multiculturalism has ‘utterly failed’. Chancellor’s assertion that onus is on new arrivals to do more to integrate into German society stirs anti-immigration debate, Guardian, 17 October 2010
<http://www.guardian.co.uk/world/2010/oct/17/angela-merkel-german-multiculturalism-failed>

¹⁴ Evens, S. (2010) Germany’s charged immigration debate: “In the blunter pages of populist newspapers, the image is one of a country being taken over by an alien culture. Europe’s most popular newspaper, Bild, talks of the “insanity” of multiculturalism. It splashes pictures of a block of flats where the landlord insists that tenants conform to sharia law by not letting to anyone who has anything to do with alcohol and pork. Opinion polls suggest many Germans agree with Bild. A recent one showed 55% thinking that Muslims were a burden on the economy.

”BBC News, Berlin <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-11532699>

In France multiculturalism was largely rejected because of the “republican” approach based on the principles of Liberty, Equality and Fraternity and on human rights. Historically, fears of society fragmenting into ethnic or religious communities have influenced education policy in France where “the basis of state education [...] is initiation into a common culture through a single curriculum” (Osler & Starkey; 2001:290). The republican approach focuses on individuals/citizens as members of the French Republic. In fact, the issue of the relationship between individuals and the ethnic community represents a critical point in respect to multiculturalism, while it can bring to interesting outcomes as extending the definition of difference. For example, Batelaan (2003) underlines that “[d]ealing with diversity is not confined to different cultural backgrounds, but to all aspects of an individual: including gender, talents, interests, skills and knowledge, etc. It would be an artificial exercise to separate cultural differences from other differences [...] in teaching respect” (Batelaan 2003:4).

In Europe, the debate on multiculturalism has highlighted a genuine tension between universalistic approaches, aiming at a common polity based on shared values, and particularistic concepts that underline the right to differ. The right to differ tends to focus the individual rather than the community. This tension is reflected as well in the educational strategies aiming at the integration of immigrant children in European schools. The complex interaction between individual and an ethnic community can also represent an interesting approach towards interculturalism, as Fisher and Fisher suggests: “...interculturalism in a certain sense represents a third way (between assimilation and multiculturalism), which leads to the active and positive acceptance of diversity and mestizo. [...] It is not right to define the others following common characteristics of some cultural category (stranger, white, Muslim): on the contrary it is necessary to respect and acknowledge the other as contemporaneously singular and universal” (Fischer/Fischer 2002:13). Unfortunately, the potential that some critics of multiculturalism represented (namely a critical idea of interculturalism) has not been practically developed in the education strategies in the European countries. On the contrary, because of the political context, intercultural education has been abandoned and neo-assimilationist approaches, in which the aim of preservation of difference (be it group – or individual, cultural, ethnic or religious) does not play a major role, have prevailed. A comprehensive European report on “The Integration of Immigrant Children Into Schools in Europe” (EURYDICE 2004) states that the “[e]valuation of support measures for immigrant children or of implementation of the intercultural approach in education is not a widespread practice in Europe [...]. Where it does occur, this is often solely as a contribution to fighting school failure” (EURYDICE 2004:71).

The press campaigns that have taken place in Germany against the Greeks and Southern Europeans in general show that the problem – in relationship with producing stereotypes and prejudices against the others – is embedded deeply in the German society. These campaigns are shocking in respect to any perspective of building an European Union.

Intercultural Education and Citizenship Education

The aforementioned critics to multiculturalism in several European countries had a crucial impact on educational policies. In the context of debates on the integration of immigrants, schools have been designed as national institutions, which are involved in creating a common culture and shared values. Among these shared values, the issue of democratic participation has become crucial. Similar to the controversy on assimilation vs. recognition and preservation of difference, a debate on immersive citizenship vs. intercultural education emerged.

While the intercultural approach on schooling strategies has seen a decline, an important strand of the debate on the integration of immigrant children's presence in European classrooms has focused on the process of "citizen-building" under the label of citizenship education. In particular in the European context, citizenship education as education for democracy is considered to play a vital role in the development of European unity, mutual understanding and building a "European" identity among its people. European education to civic coexistence is somehow similar to the "education to citizenship", which has been promoted in multicultural countries like Canada. Nevertheless, in countries that have a multicultural policies, like Canada, citizenship education promotes the "societal culture", theorized by Will Kymlicka, respecting the cultural and religious differences, while in Europe, the idea of social cohesion is linked strongly to the sense of national identity. Citizenship education is, in fact, intended to help integrate (or better assimilate) a diverse population into a single national culture.

As regards the implementation of citizenship education, Wylie (2004) remarks: "*Within citizenship education, the particular emphasis given to social inclusion or diversity varies from country to country. In some countries such as France, a common curriculum is clearly seen as a means of initiating children into a common culture and national identity.*" Fullinwider (1996) however criticises the theoretic focus of the approach, pointing out that although in theory directed towards all citizens/members of a given society and aiming at a dialogue on values to be shared, citizenship education is not the substitution of intercultural education to civic education, embracing universal human values; it is a reinforcement of mono-culturalism, including in its regional variation, reinforced ideologically. According to Fullinwider, the aims of schools in taking "*children of different ages, temperaments, interests, and abilities and over time brings them to a common level of achievement. It does so in two ways. First, it adjusts its own structure and mode of teaching to the characteristics of the students. [...] Second, a good school requires the students to adjust to it. [...] Suppose that a school's students differ 'culturally'. [...] Then the good school must adjust itself 'culturally' to the students, and it must overcome 'cultural' barriers to the students' adjusting to it. Here is the germinal idea of multicultural education*" (Fullinwider 1996:3).

In the report “School as an Arena for Education, Integration and Socialisation” of the CHICAM project (2004) it is stated: *“There is a tendency to consider cultural integration on a par with linguistic integration. This means that multiculturalism as a holistic approach to comprehension and exchange between different cultures is often reduced to the integration of migrant pupils in the predominant social context through the acquisition of the host country language. [...] Although the one nation – one territory – one language approach to the concept of culture has been strongly undermined in an academic context [...], in practice it is still responsible for a problematic trend towards reductionism. An example of this is the tendency to consider cultural integration on a par with linguistic integration. While learning the language of the new country is undoubtedly an essential condition for integration, this alone is insufficient. Various strategies have been developed in teaching the second language, each with its positive and negative sides, as will become clear from this review of the different schools in the project”* (Passani/Rydin, 2005:5).

The critical approach of Passani/Rydin can be considered the main argument that asserts the thesis that the struggle for preservation of the host countries, national, official language is a mere demonstration of the tendency for insecure language majorities to support moves to limit the use, promotion, and salience of minority languages in language development of children. Research results show that good proficiency in a native language is a solid basis for achieving competence in a second language. Contrary to this view, there is an often politically motivated argument asserting that full immersion in a second language rather than a combination of second language and native language instruction fosters language proficiency in a new language” (Luciak 2004:71).

Bauböck (2002) provides an overview of possible implementation of language programs Western European states offer for children of immigrant minorities as regards: *“There are basically three types of programs: special assistance for children who learn the national language as a second one, bicultural and bilingual programs that combine the national language with languages of origin, and instruction in the immigrants’ mother tongues. In all countries the primary educational target is to facilitate the acquisition of full competence in the language of the country of residence. Bilingual instruction in public schools is very rare and is generally considered as a special educational experiment. The only significant variation among European states is with regard to the third type of program, i.e. immigrant minority language instruction (IMLI)”* (Bauböck 2002:24).

Conclusions

We have seen that, in Europe, the intercultural question has lost importance in the last twenty years. In respect to immigration, during the best cases, it has been replaced by the social one (namely in France), which appears to be directed at combating social exclusion, or by neo-assimilationist appro-

ches, supporting the citizenship education. In fact, intercultural education is less and less a practice in the European education systems. This shift is a consequence of the fact that the issues raised by the schooling of immigrant children are bound to a crucial political debate: how to deal with the presence of immigrant or cultural minorities in societies, which are still mainly conceived as having a common culture, common traditions and shared values, as condition for being a nation? Therefore, the debate on educational strategies aimed at improving the achievement of immigrant students overlaps with discussions on the “management” of cultural diversity in the context of the nation-state. After many years during which the crisis of the European nation state has been theorized, namely as a consequence of the creation of the supra-state represented by the European Union, the coming back of nationalism, represented by populist but also by mainstream parties, pushes some scholars to talk about neo-nationalist Europe (Gingrich and Banks, 2006). This neo-nationalism is not only the fact of far right extremist groups, but the result of “banal nationalism” of the governments, defending national interests inside an European Union. This trend has been accompanied by a coming back of the stereotypes among Europeans, that the national press has fuelled. For example, in Germany, where no big extremist nationalist party exists, the anti-Southern European prejudices and sentiment are very strong. The coming back of nationalism has, of course, affected minorities and immigrants in everyday life and in education.

The underperformance of children of immigrant background in Europe is a fact, demonstrated by number of reports, mainly ones presenting the PISA. It has multiple causes, the class position being obviously one. The same reports observe notable contrasts in the PISA results for children of immigrants compared to those of children of non-immigrants between the European countries¹⁵ and the so-called settlement countries of Australia, Canada, New Zealand and the United States. In this last group of countries, PISA results for the children of immigrants have shown small differences with those of children of non-immigrants; in some cases they were better. This is not the case in Europe. Some scholars, hiding the importance of European nationalism, have attributed this result to the selective migration policies of Australia, Canada,

¹⁵ Another problem is the segregation in special schools. As Cline (2000) states: “There is discrimination against some minority groups across Europe. This discrimination is often expressed in the denial of educational opportunities. One form that this takes is to expedite the admission of minority children into special schools and units.” (Cline 2000:12) Luciak (2004) concludes with respect to the discriminatory dimension of the enrolment of immigrant and minority students in “special education”.

“Over-representation of pupils with a migration background in special education appears to be a common phenomenon in many countries of the European Union. In some countries, a high over-representation constitutes an especially problematic case. This issue is of particular concern, because attendance in special education schools negatively affects the educational and future employment opportunities of these pupils” (Luciak 2004:30,31).

New Zealand countries and the attractiveness of the United States generally to highly educated migrants. Without neglecting the class position and the parents' resources and education, it cannot be denied that this analysis sounds as a simplistic explanation: on the contrary more work should be done on the contrary in respects to the abandon of the intercultural and multicultural approach and on the return of nationalism, and how it affects school performance of children with immigrant background.

References

- R. Albarea, D. Izzo, E. Macinai, D. Zoletto, *Identità culturali e integrazione in Europa*, Pisa, Edizioni ETS, 2006
- R. Alexander, *Culture and Pedagogy*, Oxford, Blackwell, 2000
- L. Althusser (1970), *Ideology and Ideological State Apparatuses*, in *Lenin and Philosophy and other Essays*, translated by Ben Brewster, 1971, pp. 121–76.
- P. Armstrong, *Include me out: critique and contradiction in thinking about social exclusion and lifelong learning*, Paper presented at SCUTREA, 30th Annual Conference, 3-5 July 2000, University of Nottingham.
- M. Axelsson, *Mother Tongue Teaching and Programs for Bilingual Children in Sweden*, in *Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)*, Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children, Berlin, 2005, pp. 108-122
- J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: global perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004
- P. Batelaan, *Intercultural Education in the 21st Century: Learning to live Together*, Held at the Standing Conference of European Ministers of Education on Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, 21st session, Athens, Greece, 10-12 November 2003 (available at: www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/intercultural_education/EMED21_5.pdf)
- R. Bauböck, *Cultural minority rights in public education. Religious and language instruction for immigrant communities in Western Europe*, in A. Messina (ed.), *West European Immigration and Immigrant Policy in the New Century*, Greenwood Press, 2002, pp 161-189
- G. Baumann, *Introduction, Nation-state, Schools and Civil Enculturation*, in *Civil enculturation: nation-state, schools, and ethnic difference in four European countries*, New York, Berghahn Books, 2004, pp.1-18.
- Z. Baumann, *Wasted lives. Modernity and its Outcasts*, Cambridge, Polity, 2004.
- E. Brems, *Diversity in the Classroom: The Headscarf Controversy in European Schools*, in "Peace & Change", Vol. 31, No. 1, January 2006, pp. 117-131
- R. Brubaker, *The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States*, in "Ethnic and Racial Studies", Vol. 24 No. 4 July 2001, pp. 531–548.

- F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001.
- S. Castles, M. J. Miller, *The age of migration*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2003
- S. Castles, *Migration, Citizenship and Education*, in J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: global perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003, pp.17-49
- J. Chaloff, L. Q. Palmas (Eds.) *Scuole e Migrazioni in Europa. Dibattiti e Prospettive*. Roma, Carocci, 2006
- B. Charlot, *Postface*, in Y. Careil, *De l'école publique à l'école libérale*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1998
- T. Cline, *Principles and Practices of Fair Assessment*, Paper presented at the "Minorities in a Pluralist Society at the Turn of the Millenium", Brno, Czech Republic, Sept. 1-3, 2000
- B. Colding, H. Hummelgaard, L. Husted, *How Studies of the Educational Progression of Minority Children Are Affecting Education Policy in Denmark*, in "Social Policy and Administration", Vol. 39, No. 6, Dec. 2005, pp 684-696
- E. M. Conway, M. Oreskes, *L'effondrement de la civilisation occidentale*, LLL, Les Liens Qui Libèrent, Paris, 2014
- M. Cooper, L.-L. Reason, S. Wall, *Social deprivation and educational underachievement: Lessons from London*, in "Education and Training", Vol 45 No 2, 2003, pp. 79-88
- K. Daniel-White, *Reassessing Parent Involvement: Involving Language Minority Parents in School Work at Home*, in: "Working Papers in Educational Linguistics", vol 18 Spring 2002. pp 29-49
- C. Day, D. Van Veen, G. Walraven, (Eds.) *Children and Youth at Risk and Urban Education. Research, policy and practice*, Leuven, Garant, 1997
- R. De Cillia, *Spracherwerb in der Migration. (Language acquisition under the condition of migration*, Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Federal Ministry of Education, Science and Culture, 1998 (available at: www.bmbwk.gv.at/medien/4424_nr3_2002.pdf)
- G. Driessen, *The Limits of Educational Policy and Practice? The case of ethnic minorities in The Netherlands*, in "Comparative Education", vol 36 No. 1 2000, pp. 55-72
- ENAR European Network against racism, "General Policy Paper" No. 5: Fighting Racism and Promoting Equal Rights in Education and Training, Novembre 2008 (available at: <http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/pdf/GPP%20No%205%20Education%20-%20EN%20final%20&%20adopted.pdf>)
- EURYDICE, *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, 2004 (available at: www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045EN.pdf)
- G. Extra, K. Yagmur, *Language diversity in multicultural Europe. Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*, Management of Social Transformations (MOST), Discussion Paper 63, 2002
- S. Evens, *Germany's charged immigration debate*, BBC News, 2010

- G. Favaro, L. Luatti (Eds.) *L'Intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, 2004
- B. A. Ferri, D. J. Connor, *Tools of Exclusion: Race, Disability, and (Re)segregated Education*, in "Teachers College Record", Volume 107, Number 3, March 2005, pp. 453-474
- L. Fischer, M. G. Fischer, *Scuola e società multietnica*. Torino, Edizioni Fondazione Giovanna Agnelli, 2002
- R. Fullinwider, *Multicultural education: concepts, policies, and controversies*, in R. K. Fullinwider (Ed.) *Public education in a multicultural society: policy, theory, critique*, Cambridge [England], New York, Cambridge University Press, 1996, pp 3-22.
- B. L. Garcia, L. M. Molina, *Moroccan Children and Arabic in Spanish Schools*, in *The Other Languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*, Edited by Guus Extra and Durk Porter, Multilingual Matters, 2001, pp 279-292
- E. E. Garcia, D. Cuellar, *Who Are These Linguistically and Culturally Diverse Students?*, "Teachers College Record" Volume 108, Number 11, November 2006, pp 2220-2246.
- M. Gazzola, F. Guerini, *Le sfide della politica linguistica di oggi: fra la valorizzazione del multilinguismo migratorio locale e le istanze del plurilinguismo europeo*, Milano, F. Angeli, 2006
- A. I. Gershberg, *Immigrant Integration and "Bilingual" Education*, in P. Strum, D. Biette, *Education and Immigrant Integration in the United States and Canada. Proceedings of a Conference sponsored by the Division of United States Studies and the Canada Institute*, Woodrow Wilson International Center for Scholars, and The Migration Policy Institute (April 25, 2005), 2006, pp 17-21
- M. Gibson, J. Ogbu, *Minority status and schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities*, New York, Garland, 1991
- D. Gillborn, H. S. Mirza, *Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender*, London, OFSTED, 2000
- A. Gingrich and M. Banks, *Neo-nationalism in Europe and beyond*, New York-Oxford, Bergham Books, 2006
- F. Gobbo, *Dal multiculturalismo americano all'intercultura: il contributo del Consiglio d'Europa*, in G. Favaro, L. Luatti (Eds.) *L'Intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, pp 38-49
- A. Green; J. Preston, J. G. Janmaat, *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*, Basingstoke/New York, Palgrave Macmillan, 2006
- J. S. Gundara, *Issues of Discrimination in European Education Systems*, "Comparative Education", Volume 36 No. 2 2000, pp 223-234.
- A. Gutmann, *Unity and Diversity in Democratic Multicultural Education*, in J. A. Banks (Ed.) *Diversity and citizenship education: global perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass. 2004, pp 71-96.
- L. Hagendoorn, J. Veenman, W. Vollebergh, *Integrating immigrants in the Netherlands: cultural versus socio-economic integration*, Aldershot, Ash-

- gate, 2003
- F. Heckmann, D. Schnapper (Eds.) *The Integration of Immigrants in European Societies. National Differences and Trends of Convergence*, Stuttgart, Lucius & Lucius, Forum Migration 7, 2003.
- IMISCOE – Network of Excellence on Immigration, Integration and Social Cohesion in Europe, *Cluster B5 - Social Integration and Mobility: education, housing and health (SIM)*, State of the Art Report (SOAR), 2005, available at:
- L. Jacott, A. M. Rico, *The Centros Concertados in Spain, Parental Demand and Implications for Equity*, “European Journal of Education”, 41 (1), 2006, pp 97-111
- D. Kerr, *Citizenship Education: an International Comparison*, 1999, available at: www.inca.org.uk/pdf/citizenship_no_intro.pdf
- J.-M. Leclercq, *The lessons of thirty years of European Co-Operation for intercultural education*, Held at the Forum: “The new intercultural challenge to education: religious diversity and dialogue in Europe. Strasbourg, Monday 30 September 2002, available at: http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/intercultural_education/DGIV%20EDU%20DIAL%20_2002_%208%20Leclercq%20ENG.pdf
- Y. Leeman, G. Ledoux, *Intercultural Education in Dutch Schools*, “Curriculum Inquiry”, 33:4, 2003. pp 385-399
- P.P. Leseman, *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*, 2002, available at: www.oecd.org/dataoecd/48/15/1960663.pdf
- F. Lindo, *The concept of Integration: Theoretical Concerns and Practical Meaning*, in IMISCOE Network of Excellence on Immigration, Integration and Social Cohesion in Europe, *Cluster B5 - Social Integration and Mobility: education, housing and health (SIM)*, State of the Art Report (SOAR), 2005, pp 7-18.
- L. Luatti (Ed.), *La città plurale – Trasformazioni urbane e servizi interculturali*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana, 2006.
- L. Luatti, (Ed.) *Atlante della Mediazione Linguistico Culturale*, Milano, Franco Angeli, 2006
- M. Luciak, *The Educational Situation of Migrants and Ethnic Minorities in 15 EU Member States in Comparative Perspective*, “TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften”, No. 15/2003, available at: www.inst.at/trans/15Nr/08_1/luciak15.htm
- M. Luciak, *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union. On behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2004, available at: eumc.europa.eu/eumc/material/pub/comparatives-tudy/CS-Education-en.pdf
- M. Luciak, S. Binder, *National Strategies for Minority Schooling: A comparative analysis. On behalf of the European Monitoring Centre on Racism*

- and Xenophobia (EUMC)*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2005, available at: eumc.europa.eu/eumc/material/pub/RAXEN/4/edu/CC/Educ.%20CS_EDU_CC.pdf
- K. Magnuson; C. Lahaie; J. Waldfogel, *Preschool and School Readiness of Children of Immigrants*, "Social science quarterly", Volume 87, Number 5, December 2006, pp 1241-1262.
- E. Maurin, *The French Educational System: Issues and Debates*, "German Economic Review", 6(3). 2005, pp 297-307.
- Migrant Integration Policy Index [MIPEX], *Report*, 2011
- J. Moreno, *Notas para una reflexión sobre el "suma kawayay" y otras lógicas alternativas en América Indiolatina*, Comunicazione presentata alla XIX Summer School on Religions, Agosto 2012, San Gimignano
- M. J. Neumann, S. Peer, *Equal from the Start: Promoting Educational Opportunity for All Preschool Children – Learning from the French Experience. A Welcome For Every Child Series*, New York, French-American Foundation, 2002
- I. Nicaise (Ed.), *Success for All? Educational strategies for socially disadvantaged youth in six european countries*, Leuven, HIVA, 1999
- C. C. O'Reilly, *Language, ethnicity and the state*, Basingstoke, New York, Palgrave Macmillan, 2001
- OECD, *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, Published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD, 2006, available at: www.oecd.org/document/44/0,2340,en_32252351_32236173_36599916_1_1_1_1,00.html
- OECD, *School Factors related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD*, 2005, available at: www.oecd.org/document/35/0,2340,en_32252351_32236159_34669667_1_1_1_1,00.html
- OECD, *Knowledge and Skills for Life. First Results from the the OECD Programme for International Students Assessment (PISA) 2000*, Published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD, 2002, available at: www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/32/33691620.pdf
- OECD, *PISA 2009 Results: Learning Outcomes of Students with an Immigrant Background*, 2010
- OECD, *Untapped Skills. Realising the potential of immigrant children*, 2012
- Office for Standards in Education (OFSTED), *Managing the Ethnic Minority Achievement Grant. Good Practice in Primary Schools*, 2004, available at: www.ofsted.gov.uk/assets/3603.pdf
- Office for Standards in Education (OFSTED), *Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils*, 2004, available at: www.ofsted.gov.uk/assets/771.pdf
- M. Osborn, *Young learners: What makes a difference? The influence of socio-economic status, gender and ethnicity*, in M. Osborn, P. Broadfoot, E. McNess, B. Ravn, C. Planel, P. Triggs, *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*, Milton Keynes, Open University Press, 2003
- A. Passani, I. Rydin, *School as an Arena for Education, Integration and Socia-*

- lization. A research report from Children in Communication About Migration (CHICAM). Deliverables 9 and 10. Edited by David Buckingham and Liesbeth de Block, 2006
- E. Pavlovskaja, *Education of Immigrant Children at the Pre-School Level in Sweden: An Empirical Study of How the Education of Immigrant Children is Conducted in Practice*, 2001
- T. Popkewitz, U. Olsson, K. Peterssons, *The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century*, in "Educational Philosophy and Theory", Vol. 38, No. 4, 2006. pp 431-449.
- A. Portera, *Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects*, in "Intercultural Education", Vol. 19, n. 6, December 2008, pp. 481-491.
- M. Raveaud, *Ethnic minorities and 'enfants issus de l'immigration' The social construction of difference through national education policy in England and France*, Paper presented at the RAPPE (Network for Cross-disciplinary Analysis of Education Policy) Seminar on Governance, Regulation and Equity in European Education systems, London Institute of Education, 20-21 March 2003
- H. H. Reich, *Bilingual Development in Primary School Age*, in Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) – Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, Berlin 2005, pp 123-132.
- M. Rey, *Training teachers in intercultural education?: the work of the Council for Cultural Co-operation (1977-83)*,
- C. H. Rossell, J. Kuder, *Meta-Murky: A Rebuttal to Recent Meta-Analyses of Bilingual Education*, in Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) – Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, Berlin, 2005, pp 43-76.
- D. L. Sam, J. W. Berry, *The Cambridge handbook of acculturation psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006
- D. L. Sam, J. W. Berry, *Introduction*, in D. L. Sam, J. W. Berry, *The Cambridge handbook of acculturation psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006. pp 1-7
- D. L. Sam, *Acculturation: Conceptual background and core components*, in D. L. Sam, J. W. Berry, *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006, pp 11-26
- G. Sartori, *Pluralismo, multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multietnica*, Milan, Rizzoli, 2000
- C.-U. Schierup, A. Alund, *Paradoxes of multiculturalism: Essays on Swedish society*, Adlershot/Brookfield, Avebury, 1991
- W. Schiffauer (Ed.), *Civil enculturation: nation-state, schools, and ethnic diffe-*

- rence in four European countries*, New York, Berghahn Books, 2004
- P. Schreiner, *The challenge facing religious education in Europe*. Held at the Forum “The new intercultural challenge to education: religious diversity and dialogue in Europe”, Strasbourg, 30 September 2002
- J. Söhn, *Introduction*, in Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) – Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI) (Ed.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, Berlin, 2005, pp 1-4
- C. Timmermann, E. Vandenaeren, M. Crul, *The Second Generation in Belgium*, in “IMR Volume”, 37 Number 4, Winter 2003, pp 1065-1090.
- C. A. Torres, *Democracy, education, and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world*, Lanham, Md, Rowman & Littlefield, 1998.
- C. A. Torres, N. C. Burbules, *Globalization and education: critical perspectives*, New York/London, Routledge, 2000
- UNESCO Prospects Issue Number 112, *Education, Poverty and Inequality*. “Quarterly review of comparative education”, vol. XXIX, no 4 Dec 1999.
- M. Weaver, *Angela Merkel: German multiculturalism has ‘utterly failed’* Chancellor’s assertion that onus is on new arrivals to do more to integrate into German society stirs anti-immigration debate, “Guardian”, 17 October 2010 available at: <http://www.guardian.co.uk/world/2010/oct/17/angela-merkel-german-multiculturalism-failed>
- S. Wright, *Language and Power: Background to the Debate on Linguistic Rights*, “IJMS: International Journal on Multicultural Societies”. 2001, vol. 3, no.1, pp 44-54, available at: www.unesco.org/shs/ijms/vol3/issue1/art5
- K. Wylie, *Citizenship, Identity and Social Inclusion: lessons from Northern Ireland*, “European Journal of Education”, 2004, Vol. 39, No. 2.
- I. M. Young, *Education in the Context of Structural Injustice: A symposium response*, in “Educational Philosophy and Theory”, 2006, Vol. 38, No. 1. pp 93-103.
- A. R. Zolberg, R. Bauböck, A. Heller, *The Challenge of Diversity. Integration and Pluralism in Societies of Immigration*, Aldershot, Avebury, 1996

Didattica per studenti con disabilità visiva: una lezione multimediale di “Metodologia della Riabilitazione”

Angela De Piano

1. *Premessa e obiettivi*

La presente ricerca nasce da un progetto dell'Università di Ferrara destinato alla realizzazione di strumenti assistivi per studenti universitari con disabilità visive.

Tale progetto ha come obiettivo quello di ottimizzare il supporto logistico e didattico per gli allievi non vedenti e ipovedenti cercando di migliorare soprattutto l'accessibilità dei contenuti didattici multimediali oggi sempre più diffusi. Alla luce di questi obiettivi si è lavorato in collaborazione con l'Ufficio Diritto allo Studio e Servizi Disabilità Studenti dell'Università di Ferrara, il Dipartimento di Ingegneria e il Dipartimento di Studi Umanistici dello stesso ateneo, alla creazione di alcuni prototipi di lezioni multimediali di diversi ambiti disciplinari. Quello che si intende qui esporre è il percorso didattico e comunicativo seguito per la progettazione di un prototipo di lezione universitaria di fisioterapia destinata appunto a soggetti con minorazione della vista. Il prototipo, una volta realizzato, è stato testato su alcuni studenti disabili iscritti al Corso di Laurea in Fisioterapia presso l'Università degli Studi di Firenze.

Perché si è scelto proprio questo corso di laurea? Perché i soggetti con disabilità visive che svolgono la professione sanitaria di fisioterapista hanno buone prospettive di inserimento nel mondo del lavoro, sia pubblico che privato. Vi sono stati nel tempo anche vari interventi legislativi destinati a facilitare l'inserimento di non vedenti e ipovedenti in tale settore.¹ E ancor'oggi per questo motivo molti disabili visivi si iscrivono ad un Corso di Laurea in Fisioterapia.

¹ Ad esempio la legge n. 29 del 1994 che prevede il 5% di ogni organico di ciascun reparto o ambulatorio di riabilitazione di ogni ULSS (art.4, comma 1); andando indietro nel tempo, il D.M. 10 febbraio 1974, che regola i programmi nelle scuole per masso fisioterapisti non vedenti, o ancora la legge n. 570 del 5 luglio 1961 che regola l'istituzione di scuole per fisioterapisti con disabilità visive.

Anche il mondo universitario di conseguenza si è mobilitato per cercare di favorire l'accesso di questi soggetti a tale percorso di studi. Esempio in questo senso è il caso dell'Università di Firenze che, con l'appoggio della regione Toscana, dell'Unione Italiana Ciechi e con l'autorizzazione dei Ministeri della Sanità e dell'Università ha istituito a partire dal 1999, nell'ambito del Corso di Laurea in Fisioterapia, una riserva di posti destinati a studenti non vedenti e ipovedenti con lo scopo di consentire un'adeguata formazione teorico-pratica a tali soggetti desiderosi di svolgere la professione sanitaria di fisioterapista. L'accesso al corso ha seguito le norme previste per gli accessi programmati ai corsi di laurea dell'area sanitaria, con prova di ammissione e graduatorie parallele per l'ammissione ai posti riservati.

La possibilità per gli aspiranti fisioterapisti con disabilità visive di iscriversi ai vari Corsi di Laurea in Fisioterapia esistenti in Italia è certamente consentita in tutte le università del nostro paese, ma spesso queste non sono adeguatamente attrezzate per l'accesso di tali studenti. All'Università di Firenze vengono forniti invece agli studenti appositi materiali didattici per l'apprendimento dell'anatomia e della fisiologia umana: modelli tridimensionali a grandezza naturale dello scheletro, dei muscoli, delle articolazioni e dei tessuti, che permettono ai soggetti non vedenti di crearsi una corretta rappresentazione della materia trattata. L'università è anche dotata di attrezzature tecniche e tiflo-informatiche come ad esempio computer con barra braille, sintesi vocale, scanner e così via. Ciò consente di accogliere gli studenti con maggior attenzione, svolgendo azioni di sostegno in particolare per coloro che provengono da fuori sede. Al fine di rispondere meglio alle necessità degli studenti non vedenti/ipovedenti, è stato previsto anche un tutoraggio mirato nelle attività di tirocinio pratico. È stato quindi grazie alla disponibilità dell'Università di Firenze, ed in particolare alla Prof.ssa Sandra Zecchi (docente presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia di Firenze nonché delegato del Rettore per le questioni sulla disabilità) e alla Dott.ssa Daniela Bacchitta (tutor con funzioni di supporto e coordinamento del CeSPD – Centro di Studi e ricerche per le Problematiche della Disabilità), che è stato possibile sperimentare il nostro prototipo direttamente sugli allievi disabili, ricavandone dati interessanti che in seguito andremo ad esporre.² I risultati che il CDL in Fisioterapia di Firenze ha ottenuto nel tempo sono stati molto positivi e le soddisfazioni innumerevoli. Inizialmente però è stato possibile attivare 2 corsi paralleli, uno per disabili visivi e uno per normodotati, in seguito invece si è adottato un unico corso destinato sia agli studenti non vedenti che a quelli normodotati. Questo ci ha portato a riflettere su un problema di non poca importanza, ossia l'impegno richiesto ai docenti nell'adattare le lezioni didattiche per gli studenti disabili

² Per l'avvio dei contatti tra l'Università di Ferrara e l'Università di Firenze un ringraziamento particolare va al Prof. Antonio Quattraro, tiflogo e Presidente della sezione UICI di Firenze (Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti), da tempo impegnato nella redazione di progetti europei a favore dell'integrazione dei non vedenti.

e nel porsi con la giusta sensibilità nei loro confronti.³ Abbiamo realizzato il prototipo di lezione multimediale cercando quindi non solo soluzioni in materia di accessibilità dei contenuti per i discenti, ma anche cercando di dare spunti e soluzioni ai docenti relativamente all'adattamento dei contenuti didattici. L'accessibilità di un prodotto da parte dell'utente si lega sempre infatti alle capacità di chi lo progetta, o comunque di chi lavora alla sua realizzazione (Norman, 1995).

2. *Quadro teorico di riferimento*

La ricerca di soluzioni tecnologiche convincenti per risolvere il problema della comunicazione verso soggetti non vedenti e ipovedenti parte due secoli fa, quando venne inventato il codice Braille, un sistema di scrittura a rilievo messo a punto dal francese Louis Braille nella prima metà del XIX secolo. Diffusosi in tutto il mondo tale sistema deve la sua durata nel tempo non solo all'autonomia che garantisce ai non vedenti nella vita quotidiana, ma anche al fatto che si è costantemente evoluto adeguandosi ai cambiamenti tecnologici della società (Quatraro, 1992). Nel secolo scorso ad esempio hanno fatto la loro comparsa le macchine da scrivere dattilobrilie e oggi sui computer è possibile trovare la barra braille, un dispositivo che trasforma il contenuto di un testo sul monitor in un testo braille a rilievo. (Henri, 2000). La grande e più recente rivoluzione in questo campo si è avuta però con l'avvento dei computer. La diffusione della multimedialità ha rivoluzionato il rapporto tra disabili visivi e comunicazione: la sintesi vocale e i supporti presenti nei moderni media digitali oggi garantiscono al non vedente l'accesso alla maggior parte dei testi scritti.

Con la diffusione di ambienti tecnologici basati sull'immagine emergono però i primi problemi di accessibilità. È infatti più complicato creare programmi capaci di trasformare le immagini in parole o realizzare supporti vocali e braille in un ambiente operativo prevalentemente grafico. Il problema dell'accessibilità si è complicato con l'avvento di Internet e con lo sviluppo del Web 2.0: siti, blog, social network, presentano talvolta meccanismi di navigazione complessi che risultano poco accessibili per un disabile visivo, ad esempio perché gli interfaccia braille e voce non traducono i link in parole oppure perché non vi sono sufficienti segnali di orientamento.

Ancor'oggi rimane dunque aperto per questi soggetti il problema dell'accessibilità dei contenuti multimediali. Nel settore della didattica questi contenuti sono sempre più diffusi e il ruolo delle immagini ha acquisito una grandissima importanza a tutti i livelli di insegnamento (Calvani, 2013).⁴ È

³ Come rilevato anche sul sito "Diversamente Abili", Url: <http://www.diversamenteabili.info/Engine/RAServePG.php/P/41091DIA1102> (ultima consultazione 26 maggio 2014)

⁴ Anche molte iniziative ministeriali incentivano questa pratica (a loro volta basandosi su direttive dell'UE): si pensi alla decisione del MIUR di dotare le scuole italiane di Lavagne

diventato ad esempio molto frequente l'uso di slide, filmati, risorse di rete, inserite come supporto alle lezioni (Frignani, 2003). Occorre dunque cercare di capire come facilitare l'adattamento di tali materiali didattici agli utenti con disabilità visive. Per fare ciò è importante conoscere le linee guida esistenti anche a livello internazionale riguardanti l'accessibilità dei contenuti della rete per gli utenti disabili. Le direttive del WAI (Web Accessibility Initiative), una sezione del World Wide Web Consortium, danno importanti spunti in proposito (Caldwell et al., 2008)⁵. Si possono riassumere in alcuni accorgimenti fondamentali:

1. Rendere i contenuti comprensibili e facilmente navigabili, quindi:
 - Scrivere in modo semplice e chiaro in relazione all'argomento trattato e al target di riferimento
 - Fornire informazioni di orientamento (mappe del sito, descrizioni sulla destinazione dei link, etc.);
 - Fornire chiari meccanismi e flussi di navigazione;
 - Fornire strumenti per saltare gruppi di link.
2. Assicurare una trasformazione gradevole dei contenuti, quindi:
 - Creare documenti che possano essere fruiti anche se l'utente non può vedere e/o sentire;
 - Fornire testo e equivalenti testuali agli elementi grafici;
 - Separare la struttura dalla presentazione grafica del documento;
 - Creare documenti che non richiedono l'utilizzo di uno specifico tipo di hardware.

Da queste linee guida generali sull'accessibilità si evincono indicazioni operative specifiche proprio relative a non vedenti e ipovedenti: ad esempio la necessità di tradurre sempre in modo chiaro tutti i contenuti esposti, compresi quelli visivi (video, immagini e così via). A questo scopo diventa importante utilizzare la tecnica della descrizione testuale o dell'audiodescrizione. La prima si attua tramite un traduttore elettronico che legge per il disabile un testo scritto. Si usano a questo scopo programmi di sintesi vocale, sistemi che permettono ai non vedenti di ascoltare ogni tipo di testo usando il pc. Nel nostro prototipo questa tecnica è stata usata per descrivere testualmente le immagini di alcune slide. L'audiodescrizione è invece un'attività caratterizzata dalla presenza di una voce registrata (ad esempio in formato mp3) che descrive quello che accade in un filmato o che appare in un'immagine (Antonfonna., 2001). Viene spesso utilizzata anche a scopo non didattico, si pensi ad

Interattive Multimediali, strumenti didattici basati fortemente sulle immagini. Ad esempio il *Piano per la scuola digitale*, avviato nel 2008 con lo scopo di favorire la diffusione delle tecnologie digitali nell'insegnamento; una iniziativa che rende ancora più urgente il problema dell'accessibilità ai prodotti multimediali da parte di soggetti con disabilità visive.

⁵ Il World Wide Web Consortium è un'organizzazione non governativa internazionale che ha lo scopo di sviluppare tutte le potenzialità del Web. Le linee guida citate sono le *Web Content Accessibility Guidelines* e sono reperibili al sito del WAI alla pagina <http://www.w3.org/WAI/intro/wcag.php> (ultima consultazione 26 maggio 2014).

esempio al commento audio che descrive l'informazione visiva in televisione o al cinema (Farina, 2009). Nella presente ricerca, come si spiegherà in seguito, questa tecnica è stata inserita all'interno di video didattici in cui viene mostrata l'esecuzione pratica di alcune manovre fisioterapiche. Per realizzare in modo corretto l'audiodescrizione, lo studioso Joe Clark, esperto in accessibilità di documenti multimediali, ha proposto alcune linee guida utili per tradurre in maniera esauriente gli elementi necessari alla comprensione di ciò che un'immagine o un filmato rappresentano (Clark, 2001). Altre indicazioni importanti sono state fornite dalla Independent Television Commission (ITC) che ha redatto apposite linee guida destinate alle televisioni inglesi per la trasmissione di programmi audiodescritti fornendo informazioni pratiche ed esempi⁶ (ITC, 2000). Dalle ricerche sulla letteratura esistente è emersa dunque la possibilità di far riferimento a diverse linee guida pubblicate in ambito internazionale. Dopo aver effettuato un'analisi accurata di tali indicazioni è stato possibile curare l'aspetto comunicativo e didattico del prototipo.

3. *Il prototipo per il Corso di Laurea in Fisioterapia*

Il prototipo ha per oggetto la Metodologia della Riabilitazione, una disciplina obbligatoria per gli iscritti al I anno del Corso di Laurea in Fisioterapia. Esso riguarda nello specifico lo Stretching. Ci si è avvalsi per la creazione di questo progetto di una fisioterapista che collabora da alcuni anni come docente con l'Università di Ferrara. Sono state create con il suo aiuto alcune videolezioni in cui essa riproduce in studio alcune manovre fisioterapiche di stretching, dapprima spiegandole teoricamente, poi mettendole in pratica su un paziente. Si tratta di una simulazione che riproduce fedelmente quel che la docente svolge in aula in una tradizionale lezione per utenti normodotati. L'idea infatti è quella di riprodurre una lezione senza indurre il docente a modalità didattiche particolarmente complesse o differenti dal solito. È stato chiesto per questo all'insegnante di usare, durante le riprese, gli stessi materiali didattici di cui si avvale in classe.

Il prototipo contiene nello specifico materiali didattici di vario tipo:

- contributi di tipo testuale;
- immagini (descritte testualmente);
- contributi video (sia audiodescritti che accompagnati da descrizioni testuali);
- link di approfondimento (collegamenti a pagine esterne e a pagine interne appositamente create).

⁶ L'ITC è un'organizzazione britannica di consulenza radiotelevisiva che controlla il rispetto degli standard sull'audio-descrizione. Cfr. http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/itc_publications/codes_guidance/audio_description/index.asp.html (ultima consultazione 26 maggio 2014)

Dal punto di vista tecnologico il prototipo è stato costruito utilizzando semplici pagine web ed è quindi interamente consultabile on-line. Per realizzarlo si è cercato di elaborare un percorso comunicativo-didattico scorrevole e comprensibile, capace di garantire un apprendimento significativo e duraturo. Il prodotto presenta una pagina iniziale che riporta il titolo della lezione e alcune informazioni introduttive; dopodiché vengono presentati gli obiettivi disciplinari e le nozioni basilari relative all'argomento trattato (lo stretching). Si tratta di pagine testuali facilmente accessibili tramite un comune screen reader.

Viene poi presentato il primo video in cui è mostrata la docente mentre spiega le operazioni fondamentali che un fisioterapista deve attuare prima di intervenire su di un paziente. Questo video, come i successivi, è introdotto da una descrizione testuale che informa preventivamente l'utente sul contesto in cui è inserita l'insegnante. Nel filmato è stata riprodotta una situazione d'aula in cui la docente è seduta alla cattedra e mostra alcune slide attraverso una lavagna situata alle sue spalle.

Si passa poi alla spiegazione teorica di una prima manovra di stretching: anche qui vi è un video introdotto da una descrizione testuale che anticipa all'utente l'argomento trattato avvisando anche della presenza di slide (che sono consultabili separatamente cliccando su un apposito link). Mentre nel primo video le slide mostrate erano solo testuali, qui presentano delle immagini. È stato quindi necessario inserirne la descrizione testuale. Si tratta di descrizioni non visibili all'utente normodotato perché inserite come testo alternativo all'immagine: esse vengono lette dall'apposito lettore nel momento in cui l'utente disabile accede a queste pagine. Ecco un esempio (Immagine 1).

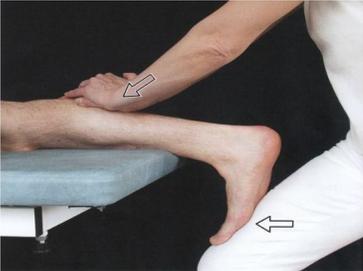
Tecnica di Stretching 1: Dorsiflessione	
<p>Il paziente è prono con la gamba distesa che sporge dal fondo del lettino. Il terapeuta preme con la propria coscia sulla pianta del piede del paziente, mentre con l'eminenza tenar di ambedue le mani applica una pressione in direzione del ventre del muscolo, allontanandosi dalla giunzione muscolotendinea.</p> <p>Tecnica di contrazione - rilassamento: il paziente cerca di portare il piede in flessione plantare per 5 secondi: contro la resistenza del terapeuta, quindi, rilascia gradualmente i muscoli mentre il terapeuta accentua la tensione.</p>	

Immagine 1: Un esempio di slide che presenta sia una parte testuale che un'immagine

La diapositiva presenta una parte testuale e una fotografia che viene descritta in questo modo: "Questa slide presenta una fotografia in cui viene mostrata in primo piano la tecnica di stretching del Tricipite Surale. Nell'immagine è visibile la gamba del paziente che sporge dal fondo del lettino; egli è disteso in posizione prona. Entrambe le mani del fisioterapista premono in direzione del ventre del muscolo da trattare. Il terapeuta inoltre preme la propria

coscia contro la pianta del piede del paziente”. Alla spiegazione della manovra segue un altro video in cui ne viene mostrata l’esecuzione pratica.

Come per i filmati precedenti il video è introdotto da una descrizione testuale che anticipa il contesto e la posizione dei soggetti presenti (terapista e paziente). Qui il contesto è cambiato poiché è stato riprodotto l’ambiente di lavoro del fisioterapista (Immagine 2).

4. Tecnica 1 - L'arto inferiore: dimostrazione pratica della manovra di stretching del Tricipite Surale.

In questo video la docente effettua una dimostrazione pratica della prima tecnica di stretching, utile per il Tricipite Surale. Sono presenti la docente ed un paziente, disteso sul lettino in posizione prona. L’insegnante è situata ai piedi del paziente che rimangono fuori dal lettino. All’interno del video sono presenti audiodescrizioni per utenti con disabilità visive. Se non visualizzi correttamente il video puoi ascoltare [la traccia audio in formato mp3](#).



Immagine 2 – Il video con la dimostrazione pratica della manovra fisioterapica

La docente è stata costantemente istruita ad utilizzare durante le dimostrazioni un linguaggio preciso e completo. Ciò non significa aver “alterato” la sua spiegazione tradizionale, ma semplicemente aver cercato di rendere il suo linguaggio didattico più chiaro: ad esempio è stata invitata a non parlare troppo velocemente e ad evitare termini vaghi o implicanti l’uso della vista, come “*premete con le mani in questo punto*” o “*guardate qui e fate come me*” o espressioni simili. In questi filmati ciò si rende necessario poiché l’obiettivo delle dimostrazioni è permettere allo studente non vedente o ipovedente di riprodurre esattamente le manovre. Ciononostante si è comunque ritenuto utile inserire nei video alcune precisazioni in forma di audiodescrizione. Ciò è stato fatto in quei punti in cui l’insegnante è sembrata un po’ imprecisa o nei momenti in cui le informazioni sono parse troppo veloci e numerose. Questi inserimenti sono importanti anche per rafforzare il messaggio didattico con una “sana” ridondanza (utile, considerando la fruizione a distanza e la minorazione visiva). Nel momento in cui subentra l’audiodescrizione, avviene automaticamente un fermo immagine del video che in seguito riparte nel momento in cui l’audiodescrizione ha termine⁷ Seguendo la stessa procedura vengono poi presentate altre 2 manovre fisioterapiche. La lezione termina con la pagina “Bibliografia e risorse” in cui sono elencati i testi usati dalla docente e le risorse on-line utili per approfondimenti. Nella stessa pagina si trova il

⁷ Non c’erano momenti utili nei video (cioè pause e momenti privi di valore didattico) per inserire le audiodescrizioni senza il fermo immagine. L’unica soluzione era questa; ma è anche didatticamente efficace per rafforzare le conoscenze.

link al “Glossario”, uno strumento didattico in cui sono definiti i principali termini trattati.

4. *Il questionario*

Nell'ultima pagina della lezione si invita l'utente a compilare un questionario on-line: come si è detto la lezione è stata testata nel giugno 2013 su un gruppo rappresentativo di 9 studenti con disabilità visive iscritti al Corso di Laurea in Fisioterapia dell'Università di Firenze. Questa sperimentazione è avvenuta presso i locali del Centro didattico Morgagni di Firenze (un centro polifunzionale con aule, auditorium e altre funzioni didattiche complesse) e ha dato ottimi risultati di apprendimento e gradimento da parte dei partecipanti. Dopo la somministrazione del prototipo gli studenti sono stati invitati a rispondere ad un questionario. Esso si compone di 18 domande ed è stato creato per verificare l'efficacia tecnologica, comunicativa e didattica del prototipo. Dopo aver chiesto all'utente di indicare il suo grado di disabilità (non vedente/ipovedente) sono state inserite alcune domande (1-3) riguardanti le sue competenze informatiche. Esse servono a capire il suo grado di confidenza con le tecnologie poiché, in caso di difficoltà durante la navigazione, questo dato può aiutare a capire se il problema deriva da un difetto del prototipo o dalle competenze dell'utente.

Si prosegue poi con una serie di domande sulle conoscenze pregresse dello studente (4-6) che servono a capire il livello di conoscenza dei contenuti trattati nella lezione. Anche qui lo scopo è analogo al precedente: in caso di difficoltà nella comprensione dei contenuti è utile capire se la causa è in un difetto della lezione o se è nella carenza di conoscenze da parte dello studente.

Le domande successive (7-13) vogliono verificare l'efficacia didattica della lezione. Necessitano di una maggior concentrazione rispetto alle precedenti poiché richiedono sforzo mnemonico, ragionamento, riflessione. L'intento è quello di verificare quanto la comunicazione didattica sia chiara e efficace e quanto i contenuti siano rimasti impressi nella mente dello studente. Questa serie di quesiti termina con la domanda fondamentale volta a capire se lo studente si ritiene in grado di riprodurre le manovre spiegate nella lezione. A conclusione del questionario sono state inserite domande (14-18) utili per conoscere il livello di gradimento della lezione e per rilevare eventuali critiche o lamentele. Sono domande riguardanti la navigazione, i contenuti testuali, i contenuti multimediali, l'utilità del glossario e dei link esterni.

5. *Il test presso il Centro Didattico Morgagni di Firenze e l'analisi dei dati*

Come precedentemente concordato con gli studenti, ogni soggetto del gruppo rappresentativo si è presentato presso il Centro didattico Morgagni di Firenze con gli strumenti informatici che solitamente utilizza per svolgere l'attività didattica e con gli auricolari per l'ascolto individuale (così da non disturbarsi a vicenda). Gli studenti sono stati tutti molto disponibili e volenterosi; anche le considerazioni raccolte a voce sul momento sono state positive.

Per quanto riguarda le informazioni sulle competenze informatiche degli studenti è emerso che tutti hanno una buona conoscenza delle tecnologie: sia gli utenti non vedenti che gli ipovedenti usano il computer da molti anni per il tempo libero, per lo studio e alcuni anche per il lavoro. Hanno usufruito della lezione con i loro abituali pc supportati da screen readers molto comuni come Jaws⁸. Come browser sono stati usati *Mozilla Firefox*, *Google Chrome* e *Internet Explorer*: solo quest'ultimo ha dato qualche problema di "lentezza" nella navigazione, ma niente di particolarmente rilevante.

L'analisi dei dati riguardanti le conoscenze pregresse degli studenti ha rivelato che tutti conoscevano già le materie propedeutiche a questa lezione, ossia "Anatomia umana e Istologia" e "Cinesiologia e Biomeccanica", due corsi che si svolgono al I anno. Tutti i partecipanti infatti, al momento del test, erano iscritti al II e al III anno.

Le risposte sull'efficacia didattica della lezione hanno dato ottimi risultati. I partecipanti hanno dichiarato di essere in grado di riprodurre tutte le manovre fisioterapiche spiegate nel prototipo senza particolari problemi. Non sono emerse differenze tra studenti non vedenti e ipovedenti ma è però emersa una disomogeneità di altro tipo nelle risposte: accanto a risposte approfondite sono risultate infatti risposte più brevi e superficiali. Ciò può avere varie spiegazioni, ad esempio i diversi livelli individuali di concentrazione al momento della fruizione o la diversa capacità di memorizzare le informazioni ricevute. Considerando il fatto che i soggetti hanno potuto usufruire della lezione una sola volta e che quest'ultima è complessa e articolata, i dati ottenuti sono comunque da considerarsi positivi. In alcuni casi la differenza sembra essere legata all'anno di corso frequentato e dipendere dunque dalle conoscenze possedute dall'allievo. Gli studenti del III anno ad esempio hanno dato spesso risposte più complete usando un vocabolario più adeguato rispetto a quelli del II anno. Si veda a tal proposito il confronto tra queste risposte:

Domanda: *Quali sono i principali obiettivi della lezione?*

- Risp. 1 (studente III anno): Tramite la manovra di stretching prevenire deformità articolari, sollecitazione muscolare tramite l'allungamento muscolare intervenendo sulle componenti elastiche, aumentare il rom articolare dopo una situazione di immobilità.

- Risp. 2 (studente II anno): Aiutare a comprendere meglio le tecniche di stretching.

Non sempre però la qualità delle risposte segue questo andamento e in alcuni casi è possibile anche osservare il contrario, ossia una migliore qualità nelle risposte degli studenti del II anno. Ad ogni modo, se classifichiamo le risposte ottenute in questa sezione in "A" (per indicare le risposte più approfondite) e "B" (per indicare le risposte più superficiali) è possibile notare che nella

⁸ Jaws è un software per computer che usano sistemi operativi Microsoft. L'informazione mostrata sullo schermo viene letta da una voce artificiale o inviata a un display braille.

categoria A confluiscono maggiormente gli studenti iscritti al III anno (il 75% degli allievi del III anno e il 50% degli allievi del II anno). Al di là di questa distinzione legata all'anno di corso, la qualità delle risposte è comunque alta: confluiscono infatti nella categoria A, il 62,5% del totale dei rispondenti, e nella categoria B soltanto il 37,5%.

L'ultima parte del questionario era destinata a conoscere il gradimento della lezione e le eventuali critiche. Si è trattato di domande sulla navigazione, sulla qualità dei contenuti didattici (sia testuali che multimediali), del glossario e dei link di approfondimento. I partecipanti dovevano dare un voto a questi elementi utilizzando una scala da 1 a 10. Il gradimento generale della lezione è stato, facendo la media dei voti ottenuti, di 8,25; anche indagando i singoli aspetti del prototipo si sono ottenuti voti alti. L'aspetto "Navigazione" ha ottenuto un voto di 7,66, così come l'area relativa alle "Parti testuali". L'area dei "Contenuti multimediali" ha ottenuto un buon 8 mentre i "Link esterni di approfondimento" hanno avuto un gradimento di 8,22. Non sono però mancate le critiche. Alcune domande a risposta aperta poste alla fine del questionario davano la possibilità agli studenti di indicare eventuali problemi riscontrati durante la fruizione. Uno dei problemi più segnalati dagli utenti ipovedenti ha riguardato la visualizzazione dei colori: sarebbe stato meglio visualizzare il testo bianco su sfondo nero, oppure dare la possibilità di invertire i colori. Qualche problema è emerso anche nella lettura dei contenuti, come indicato ancora da alcuni studenti ipovedenti: durante la navigazione con la funzione "zoom" il logo dell'università interferiva con la lettura del testo, oppure in alcuni casi il testo risultava leggermente sgranato.

6. Conclusioni

La sperimentazione svolta con gli iscritti al Corso di Laurea in Fisioterapia dell'Università di Firenze ci ha permesso di ottenere dati molto interessanti. Gli studenti con disabilità visive hanno mostrato un'ottima conoscenza delle tecnologie, strumenti che utilizzano quotidianamente per ogni tipo di attività. Sono supportati da ausili informatici specifici per la disabilità visiva come screen readers, funzione zoom per gli ipovedenti, e così via. Non hanno mostrato dunque alcun problema durante la fruizione di prodotti didattici multimediali. Le criticità per quanto riguarda l'aspetto tecnologico hanno riguardato problemi momentanei legati alla connessione internet, talvolta "lenta" in particolare per il browser Internet Explorer; ciò ha rallentato la fruizione dei video per qualche utente. È quindi necessario lavorare per riuscire ad usare risorse più leggere e maggiormente accessibili. Si è trattato ad ogni modo di problemi momentanei che non si legano alla disabilità (avrebbero riguardato anche utenti normodotati). Alcuni errori progettuali hanno riguardato invece proprio l'aspetto della disabilità in termini di accessibilità. Per gli utenti ipovedenti è più opportuno visualizzare caratteri testuali chiari su sfondo scuro (e non il contrario come accade nella maggior parte dei documenti multimediali per normodotati); non avere quest'opportunità nel prototipo ha reso la

lettura dei contenuti per loro più faticosa. Lo stesso discorso vale per alcuni difetti che si sono verificati con l'attivazione della funzione zoom che talvolta ha leggermente sgranato il testo.

Relativamente all'aspetto didattico non vi sono invece stati problemi di comprensione. Dall'analisi delle risposte si può dire che i contenuti della lezione sono risultati ben compresi e i movimenti da eseguire per realizzare le manovre sono stati recepiti correttamente. Tutti gli studenti conoscevano gli insegnamenti propedeutici ma la qualità delle risposte ottenute non è risultata sempre omogenea. Va detto però che differenze in questo senso sono quasi sempre presenti durante la fase di verifica dell'apprendimento. Quest'ultimo è differente da individuo a individuo e alcuni soggetti possono aver bisogno di riflettere maggiormente sui contenuti appresi o dover ri-fruire delle conoscenze più di una volta, così da fissarle meglio nella memoria. Durante la sperimentazione gli studenti hanno potuto usufruire della lezione una sola volta. Si tratta inoltre di un prototipo ricco di contenuti che rappresenta una modalità didattica a cui gli studenti non sono abituati rispetto ad una tradizionale lezione in presenza. Può aver inciso dunque sulla disomogeneità delle risposte un diverso livello individuale di concentrazione al momento della fruizione, eventuali intoppi durante la navigazione, una diversa capacità mnemonica.

In definitiva è possibile affermare il prodotto è risultato efficace ed accessibile. Certamente si tratta di un prototipo e la sperimentazione ci dice che va perfezionato, ma la strada intrapresa sembra essere quella giusta. Ci si propone dunque nell'immediato futuro, oltre a lavorare per l'ottimizzazione del prodotto, anche a ragionare per semplificare ai docenti l'attività di adattamento dei contenuti didattici per gli studenti con disabilità visiva, magari attraverso la stesura di apposite linee guida destinate a chi lavora nel mondo della formazione universitaria.

Bibliografia

- C. Antifona, *L'audiodescrizione. Uno strumento per l'integrazione sociale del non vedente*, Tesi di Laurea, Università di Roma La Sapienza – Facoltà di Sociologia, Corso di Laurea in Sociologia della Comunicazione, 2001
- B. Caldwell, M. Cooper, L. G. Reid, G. Vanderheiden, *Web Content Accessibility Guidelines 2.0*, World Wide Web Consortium, 2008, <http://www.w3.org/TR/WCAG20/> (ultima consultazione 26 maggio 2014)
- A. Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Carocci, Roma, 2003
- J. Clark, *Standard techniques in audio description*, 2001, <http://joeclark.org/access/description/ad-principles.html> (ultima consultazione 26 maggio 2014)
- M. Farina, *Dall'audio all'audiodescrizione: realizzazione del dvd "Il treno per il Darjeeling" accessibile per non vedenti*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Ferrara – Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso di Laurea in Tecnologia della Comunicazione audiovisiva e multimediale, 2009
- P. Frignani, P. Rizzati, *Didattica della comunicazione*, TecomProject, Ferrara, 2003

- P. Henri, *La vita e l'opera di Louis Braille*, Biblioteca Italiana Ciechi, Monza, 2000
- ITC - Independent Television Commission, *Guidance on Standards for Audio Description*, 2000, http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/itc_publications/codes_guidance/audio_description/index.asp.html (ultima consultazione 26 maggio 2014)
- D. Norman, *Le cose che ci fanno intelligenti*, Feltrinelli, Milano, 1995
- A. Quatraro, E. Ventura, *Il Braille: un altro modo di leggere e di scrivere*, Bulzoni, Roma, 1992

Resilienza: luci e ombre di un costrutto attuale

Tommaso Frattini

Introduzione

Mentre mi accingo a scrivere queste pagine ho in mente il ricordo del momento, nel gennaio del 2013, in cui Barack Obama, nel suo discorso alla nazione americana per l'insediamento nel contesto del suo secondo mandato presidenziale, ha fatto esplicito riferimento al concetto di *resilienza*, in rapporto alla capacità auspicata e da lui sollecitata e salutata con favore e orgoglio di affrontare le difficoltà e le avversità, con cui devono fare i conti, in special modo in questo frangente storico, i cittadini americani e del mondo occidentale.

Personalmente, per quanto come molti europei di sinistra abbia nutrito qualche perplessità nei confronti della sua condotta di governo e delle politiche da lui varate, di contro a quelle annunciate o non portate del tutto a compimento nel primo mandato, ho anche simpatia per il Presidente Obama. Ma soprattutto ho una riconoscenza per quello che ha fatto e sta facendo per contrastare la crisi sociale ed economica in Occidente, e una grave deriva delle politiche della destra americana. Una riconoscenza fortemente indirizzata dalla fiducia e dalla speranza per quello che egli, alla guida della prima nazione del mondo, potrà fare ancora di più, di qui ai prossimi anni immediatamente futuri.

Per questi motivi, a maggior ragione, il riferimento da lui compiuto esplicitamente al costrutto di resilienza l'ho trovato ben accetto. E ciò non solo per la scelta di una metafora nel suo discorso pertinente, quella che chiama in causa l'immagine di un materiale che in modo elastico risponde agli urti, che ne attutisce l'impatto adattandosi, e pur tuttavia senza snaturare o deformare la propria natura. Ma anche per uno sdoganamento di concetti mutuati dalle scienze umane non semplice e non scontato, e dunque anche apprezzabile, da parte di settori del mondo politico ed economico con i quali almeno una parte del mondo umanistico mantiene inevitabilmente un rapporto dialettico e costitutivamente non facile, per non dire anche molto conflittuale e problematico.

Poiché tuttavia, da studiosi, ricercatori ed esperti a vario titolo nel campo delle scienze umane, abbiamo il dovere di mantenere alzata anche noi l'asticella del rigore, nella fattispecie il rigore concettuale dei costrutti insieme a quello etico dei valori, possiamo cogliere lo spunto di questo invito implicito, una sorta di *assist* a prendere la palla al balzo, riguardo al riflettere in merito a che cosa sia più o meno giusto o utile riferirci quando parliamo di resilienza.

In questo contributo mi propongo, per quanto mi è possibile, questa finalità: di riprendere la discussione sui significati e le valenze, i buoni o i meno buoni usi di questo termine e di questo concetto; i primi dei quali vanno nella direzione di un contributo coerente con una maggiore chiarezza circa importanti aspetti sia delle dinamiche sociali sia del processo della formazione umana, compatibile con un modello pedagogico già ben delineato. I secondi, al contrario, si muovono in una direzione diversa o per non dire contraria, a vantaggio di una visione più discutibile, a mio modo di vedere, della crescita umana e sociale. Le considerazioni di fondo che sottendono queste argomentazioni rispondono anche alla domanda pertinente nel merito di quale sia la natura corretta dell'adattamento sociale, e quale quella dell'atteggiamento corretto da tenere, a maggior ragione in questa fase storica, di fronte al problema non solo dell'adattamento ma anche del cambiamento sociale.

Excursus storico

Quello di resilienza è un concetto che è emerso e si è venuto, via via, gradualmente, affermando negli ultimi trentacinque anni circa nelle scienze umane, a partire dalla sua diffusione nelle discipline della salute mentale, secondo un percorso a cui vale la pena di accennare, per avere meglio chiaro in mente potenzialità e limiti di questo costrutto.

Il successo del concetto di resilienza non origina in ambito speculativo, teorico o filosofico, nel campo umanistico dello studio dei processi formativi, o dell'interiorità e della dimensione soggettiva dell'esperienza umana. Esso scaturisce piuttosto, originariamente, da quei filoni della psichiatria ma soprattutto della psicologia, in particolar modo applicata, in ambito clinico, sociale ed evolutivo, che studiano le traiettorie longitudinali di sviluppo di popolazioni di soggetti più o meno a rischio¹.

Questa prospettiva di studi empirici, che annovera in un certo modo come precursori e pionieri storici notissimi autori e puericultori quali Anna Freud, John Bowlby, René Spitz e altri, nel lavoro clinico a contatto con bambini deprivati e istituzionalizzati, ha avuto il merito di proporre un impianto di ricerca solido e sistematico, soprattutto nei paesi anglosassoni, sul corso dello sviluppo e l'evoluzione, nel prosieguo della loro vita, di soggetti originariamente

¹ I riferimenti alla letteratura pertinente potrebbero essere moltissimi. Vedi tra i più significativi Rutter (1990); Luthar *et Al.* (1997); Luthar, Cicchetti, Beker (2000), oltre all'ormai storico contributo di Werner e Smith (1992).

vittime in età precoce di varie forme di esperienze traumatiche, in virtù di cause sia familiari che sociali più ampie.

Tale filone di studi empirici ha posto l'accento su alcuni elementi fondamentali dalla propria prospettiva: una concezione multifattoriale e non lineare dell'eziologia e delle radici della psicopatologia, e l'esistenza ipotizzabile e sostenibile di specifici fattori di rischio ma anche di protezione², in grado di incidere negativamente ma anche positivamente sulla traiettoria di sviluppo dell'individuo, specialmente il bambino vittima di traumi. Fattori di rischio e di protezione influenti non solo alla nascita e nella prima infanzia, come vorrebbe un certo riferimento significativo a note posizioni della psicoanalisi, ma anche lungo tutto l'arco dell'età evolutiva e del ciclo di vita.

Dallo studio di ampie popolazioni di soggetti è stato possibile ricavare prove a sostegno dell'ipotesi, ad esempio, che elementi come un'esperienza scolastica positiva e soddisfacente, e la presenza di relazioni umane significative con i coetanei e con adulti, nel ruolo di *caregiver* sostitutivi nella fanciullezza o nell'adolescenza, possano avere la funzione di importanti fattori protettivi contro potenziali esiti di sviluppo disadattivi³. Ciò tra l'altro abbastanza in linea, si potrebbe aggiungere, con gli studi sulla *sicurezza* del legame di attaccamento nella psicologia clinica dello sviluppo.⁴

Ma questi studi hanno inevitabilmente messo ancor più in evidenza un altro assunto, altrettanto difficilmente negabile, inerente al fatto che alcuni soggetti sono in grado di emergere relativamente sani e indenni da un'ampia gamma di condizioni sfavorevoli, lungo un sentiero minato dai più gravi fattori di rischio, si potrebbe dire più esplicitamente, attraverso l'intera età evolutiva; mentre altri soggetti, in condizioni almeno sulla carta migliori, se la cavano meno bene o in modo peggiore. Riescono di meno, in altre parole, a realizzare il traguardo di un felice esito di crescita, nonostante la presenza di tutta una serie di condizioni più favorevoli, in termini di potenziali fattori protettivi contro il rischio evolutivo (Emiliani, 1995).

È la risposta a questa domanda, implicitamente, che crea uno spazio per il concetto di resilienza. La risposta implicita al quesito è cioè che determinati soggetti, determinati bambini in special modo, sono in grado di trovare in se stessi le capacità di essere *resilienti*, cioè di far fronte alle difficoltà e alle condizioni avverse di vita, di rispondere positivamente ai traumi attingendo da un bagaglio evidentemente tutto interno di risorse personali.

Personalmente, ritengo che una spiegazione di questo tipo sia corretta e non faccia una piega in linea teorica. Tuttavia la trovo anche, in modo quasi sconcertante, ovvia quanto semplice e sbrigativa, di fronte a un dibattito di un

² Su questo punto si veda tra i contributi italiani particolarmente Emiliani, Simonelli (1997) e Bastianoni (2005).

³ Gli effetti dell'esperienza scolastica in termini di insiemi di fattori di rischio e di protezione erano già ben documentati in Bastianoni (1993).

⁴ Nell'ampia letteratura in questo ambito, a partire da Bowlby (1969, 1973) e Ainsworth *et Al.* (1978), vedi tra gli altri Crittenden (1997).

più di un secolo a cui la psicoanalisi in particolar modo ha dato vita sull'elaborazione psichica dei vissuti e sulla problematica della realtà psichica, come fondamentale linea di sviluppo della soggettività individuale relativamente indipendente sia da altri fattori interni, quali quelli di tipo fisico e neurobiologico, sia da fattori esterni, nel campo ambientale e dell'interazione sociale.

Come ha ricordato, tra gli altri, Rutter (2011), in un intervento da me già discusso (Fratini, 2012), l'approfondimento della resilienza, quale costrutto clinico, inerente ai meccanismi psichici interni – e non solo quale fattore generale e astratto, inseribile nel ventaglio di una serie di variabili dentro all'impianto di disegni sperimentali, circa progetti di ricerca ad ampio raggio sui fattori di rischio e di protezione – sposta e reindirizza l'interesse verso lo studio, oltre che della cosiddetta *ristrutturazione cognitiva*, dei meccanismi e dei processi di *coping*.

Il termine *coping*, ormai entrato nel lessico della clinica, ma in definitiva ancora abbastanza recente (vedi in particolare Lazarus e Folkman, 1984), chiama in causa il concetto di difesa adattiva nei confronti delle angosce, dei conflitti, nonché dei traumi vissuti a livello psichico.

Lingiardi e Madeddu (2002), nel loro manuale sui meccanismi di difesa, ormai quasi un classico nella letteratura sul campo in lingua italiana, annoverano tra le difese più evolute o mature meccanismi quali l'anticipazione, l'autoosservazione, la repressione cosciente, l'altruismo, e altri ancora.

Tuttavia è difficile negare, riportando la trama del discorso alle sue origini, come tutto questo filone di ricerca sia legato, con una linea sottile ma forte, a un capitolo ben preciso della teoria e della tecnica psicoanalitiche, quello inerente al concetto di difesa psichica, lungo una teorizzazione che, originando direttamente da Freud, ha congiunto storicamente i punti di vista, sia pure per altri versi fortemente in contrasto tra loro, di Anna Freud (1936) e di Melanie Klein (ad es. Klein, 1946).

Per la verità, per principio un meccanismo di difesa, così come la psicoanalisi lo ha tradizionalmente inteso, è sempre qualcosa di patologico, cioè un elemento mosso dall'esigenza di proteggere l'individuo da un'angoscia, una frustrazione, una forma di dolore o di disagio interno, a coloritura in vario modo traumatica, e che, nei termini con cui risponde a tali fattori, comporta alla lunga l'emergere di sintomi clinici o di nuove difficoltà, un irrigidimento o una negazione, invece che un autentico sollievo dall'angoscia stessa. Ma una difesa è anche, come ha scritto con molta incisività Antonino Ferro (2002), un modo di salvare la mente dall'esperienza di catastrofi interne ancor più gravi. Una difesa, anche la più patologica, è comunque un modo, a volte disperato ma anche, evidentemente, l'unico percepito come possibile dalla persona in un dato frangente, per fronteggiare un dolore mentale in quel momento dall'impatto catastrofico, che rischierebbe di scompaginare la mente, di sconquassarla a tal punto da alterare irreparabilmente il suo equilibrio – ciò che potenzialmente è dimostrabile anche su base scientifica e neurobiologica – portando a un assoluto senso di impotenza e irreparabilità.

Resilienza: una rilettura clinica

Chiarito, sia pure sinteticamente, che ogni difesa, anche la più patologica, ha sempre un valore *adattivo*, cioè un significato di aiuto e supporto al mantenimento dell'equilibrio psichico della persona nel suo rapporto con l'ambiente, trovo interessante notare, come già ho fatto in un mio precedente contributo (Fratini, 2012), che la linea di pensiero inerente alla riflessione sul concetto di difesa in ambito psicoanalitico abbia descritto nel corso del tempo importanti meccanismi di evoluzione e crescita mentale.

Non tutte le difese, vale a dire, sono patologiche in questo senso, ma alcune hanno invece, nella loro funzione e capacità essenziale di fronteggiare l'angoscia nel modo giusto, una fondamentale potenzialità di crescita mentale e sociale. Concetti come quello di Freud di *elaborazione psichica* (Freud, 1914), quello di Melanie Klein di *riparazione* (Klein, Rivière, 1957), quello di Winnicott di *spazio transazionale* o *area intermedia di gioco* (Winnicott, 1971), e quello di Bion di *capacità negativa* (Bion, 1970) descrivono tutti centrali processi di elaborazione di un dolore psichico secondo una direzione salutare, di un contributo sano alla crescita sia dell'individuo, sia del gruppo sociale in senso più ampio. Ma, senza scomodare queste elaborazioni concettuali più fini, può giovare ricordare che anche i più intuitivi e vecchi concetti di *tolleranza della frustrazione* e di *forza dell'Io* (ad es. Kernberg, 1975) si esprimevano già su binari per molti versi analoghi.

In generale, pur con delle riduzioni, potremmo affermare che i meccanismi testé richiamati chiamino in causa tutti, da angolature o vertici diversi di osservazione, un unico insieme sia pure infinitamente variegato di processi mentali: quelli che affrontano di petto una frustrazione, senza negarla; ne riconoscono la valenza e l'impatto doloroso sulla persona nei termini del riemergere di angosce persecutorie. E poi, sulla base del riconoscimento della verità, della vera essenza di tali frustrazioni, dell'angoscia nel suo autentico significato doloroso, sono in grado di tollerarla, anche a lungo, favorendo in tal modo un movimento interno secondo cui, accettando di regredire a un livello di funzionamento caratterizzato da una maggiore fragilità, la mente è capace di ingaggiare poi una lotta al proprio interno con gli aspetti di sé aggressivi, inevitabilmente innescati dal dolore della frustrazione, e infine risaltarne vincitrice, recuperando una posizione più adulta, autonoma e separata, che corrisponde a una valenza di evoluzione e crescita mentale.

La descrizione di tale processo, così esposto nei suoi caratteri essenziali, va inoltre completata alla luce dell'esistenza di una dimensione fondamentale, quella che coincide con il legame interno con gli oggetti d'amore, dalla cui dipendenza genuina la mente trae fondamentale alimento di sopravvivenza psichica e di crescita interiore.

Il dolore scatenato dai traumi e dalle frustrazioni si riflette inevitabilmente, a livello conscio ma soprattutto inconscio, in vissuti di attacco all'immagine buona degli oggetti d'amore interni. È con questo tipo di vissuto che la mente dentro di sé deve mettere in atto una lotta e una battaglia, affinché alla

fine l'amore non soccomba di fronte all'odio, ma prevalga. Tale processo corrisponde in altre parole anche a un'elaborazione e a un'accettazione della perdita, nella sua dimensione di frustrazione e di rinuncia. Ma, paradossalmente, è proprio questo processo di accettazione e ridimensionamento del proprio bagaglio di aspettative narcisistiche che rende la mente più consistente, più viva e autonoma, perché nobilitata dall'umiltà, e dunque ancor più capace non solo di amare, ma anche di provare desiderio in una tensione libidica di rapporto con l'altro, che la apre a una maggiore complessità dei rapporti sociali in senso generativo e altruistico.

Riassunta in termini succinti la natura di un sano processo di evoluzione e crescita interiore, dal versante soprattutto dei suoi aspetti inconsci e profondi, è interessante ritornare su queste basi al concetto di resilienza. Tale costrutto, per quanto possa sembrare in buona parte che lo ignori, attinge inevitabilmente da tutto il dibattito non solo sulle modalità di *coping*, all'interno della psicologia clinica di derivazione nordamericana, ma anche sui meccanismi di difesa più o meno sani o patologici, elaborati dentro il tracciato più stretto della tradizione psicoanalitica.

Tornando alla teoria dei meccanismi di difesa, la psicoanalisi egualmente ci ricorda che sempre la loro valenza vada riletta alla luce dell'alternarsi degli stati mentali. Per quanto la mente tenda ad esprimersi con dei caratteri se non stabili, comunque riconoscibili in un certo loro grado di regolarità, essa è in costante mutamento in rapporto all'oscillare e al fluttuare, l'andare e venire, dei pensieri, delle fantasie e degli stati mentali, comprensibili sia come disposizioni umorali sia come stati interni più complessi, consci ma anche inconsci, di rapporto del Sé con gli oggetti d'amore interni e profondi (Waddell, 1998). Il concetto di unitarietà del Sé è da questo punto di vista, per dirla nel linguaggio del postmoderno, un'illusione rispetto alla presenza all'interno della mente di diversi aspetti di sé, ciascuno dei quali, di volta in volta, assume il comando, la regia o un posto di primo piano nella realtà psichica interna.

Ricollegandoci in questa luce al concetto di resilienza, essa potrebbe proficuamente essere riformulata in chiave psicoanalitica come una parte della più generale tendenza e attitudine a tollerare il dolore mentale, ad elaborare la sofferenza psichica in vista del cambiamento, da cui trae origine la vitalità, il desiderio, l'amore verso gli altri e per la vita.

Gianna Williams Polacco (1997), ad esempio, ispirata al pensiero di Klein, Bion e Meltzer, ha parlato del lavoro terapeutico psicoanalitico come essenziale processo indirizzato e finalizzato ad accrescere la capacità del paziente di tollerare la sofferenza psichica. Su un versante diverso, ma per certi versi analogo, Joice McDougall (1995) si era riferita alle finalità della psicoanalisi in rapporto alla possibilità di garantire la sopravvivenza psichica degli esseri umani, come attitudine, anche nelle condizioni mentalmente più disagiate, di non soccombere alla follia, agli aspetti di sé disturbati, alle angosce di morte e di annientamento.

Tale capacità di tollerare la sofferenza mentale, che può essere simbolicamente considerata anche come l'essenza basilare della capacità di elaborare i

conflitti psichici interni, e dunque anche di promuovere il proprio cambiamento psichico, detto in altro modo della propria struttura di personalità e modalità di funzionamento mentale, è di fatto una variabile imprevedibile. Anche se sembra banale come affermazione, in quanto nessuno possiede una sfera di cristallo per prevedere il futuro, a maggior ragione non si può mai essere sicuri, di fronte all'esperienza di una singola persona, in merito alla questione fondamentale di quale corso prenderà la sua vita, e se un'evoluzione positiva e salutare realmente si compierà, anche quando sembrerebbero esserci tutte le condizioni più favorevoli perché essa si realizzi.

Proprio questo aspetto introduce al nodo di quali siano i fattori che possono in qualche modo migliorare, implementare, favorire la resilienza, intesa come capacità di tollerare il dolore delle frustrazioni.

Ragionando ancora in termini psicoanalitici, la resilienza rinvierebbe alla solidità della struttura e del contenitore interno, alla capacità della mente di tenere e di reggere l'urto della realtà esterna. Restando in ambito psicoanalitico, da sempre si è sostenuto che tale capacità implicita, un tempo altrimenti definita come *forza dell'Io*, dipenda oltre che da fattori costituzionali e puramente soggettivi, dalla qualità delle esperienze emotive nei primi anni di vita nel rapporto con gli agenti di cure, capace di determinare alla base la solidità del contenitore.

Senz'altro le esperienze successive nel corso della vita hanno anch'esse importanza, ma qui si pone una differenza fondamentale tra la psicoanalisi e altre teorie dello sviluppo umano, nella misura in cui, nella sua ottica, le vicende successive ai primi anni di vita nell'arco evolutivo non hanno il potere di imprimere un reale cambiamento, se esse non sono tali da produrre delle reali esperienze emotive, buone e salutari. Intendendo in questo modo delle esperienze che favoriscano un lavoro psichico di rielaborazione interna dei traumi passati, atto a produrre una vera apertura della mente all'effetto benefico di esperienze nuove successive, altrimenti precluse anche quando favorevoli; in virtù di una disposizione mentale patologica, pregressa ma ancora attiva, condizionata dall'effetto di meccanismi di difesa inabilitanti al proprio interno, in conseguenza di traumi precedentemente subiti, radicati e non sufficientemente elaborati.

Resilienza tra adattamento e cambiamento sociale: il posto della pedagogia

In sintesi, se appaiono motivati e plausibili l'introduzione, il postulato e il ricorso teorico a un concetto come quello di resilienza, sia pure con qualche ombra, dubbio o disaccordo, circa la natura innovativa e la piena portata teorica di questo concetto, si è da tempo posta tuttavia anche la questione in merito alla luce e all'angolatura sotto cui potere guardare più compiutamente alla valenza non solo *clinica* ma anche squisitamente *pedagogica* di un costrutto di questo tipo.

Qui si sostiene che il rischio, che si evince da molta letteratura specialmente nordamericana e in lingua inglese, nella quale il concetto è cresciuto e pro-

sperato, sia quello di una semplificazione dell'esperienza di vita, che va nella direzione, né più né meno, di un ulteriore tassello destinato a portare acqua a quel ben noto mulino che da sempre alimenta un modello forte, anche se via via col tempo rinnovato, dell'adattamento sociale.

È possibile infatti rinvenire inevitabilmente delle ambiguità in tale impianto di studi; un impianto sempre più ampio ed esteso in senso interdisciplinare che, come già accennato, arriva a postulare paradossalmente un concetto in buona parte per astrazione, all'interno di un modello e un programma ambiziosi di ricerche empiriche su ampie popolazioni, nello stesso tempo scarsamente confrontandosi sia con quella gamma già enorme di contributi clinici, che hanno così in profondità documentato la natura dei cambiamenti nel Sé e nel funzionamento mentale dall'interno, sia con il pensiero critico e nelle scienze sociali e in pedagogia e anche in filosofia.

Non si può ignorare, tra i limiti di questo territorio anche molto variegato di ricerche⁵, che il costrutto di resilienza sia sorto in un ambito estraneo allo studio non tanto della psicopatologia, quanto dell'interiorità, della dimensione soggettiva dell'esperienza e della problematica del dolore mentale. Non solo ma questo concetto, nella direzione di un certo grado di meccanizzazione dell'esperienza di vita, è in contrasto sia ad esempio con tutta la critica degli autori della Scuola di Francoforte alle pressioni sociali patologiche, sia con il concetto, caro alla pedagogia critica, dei rischi di una formazione come conformazione, acquiescente e compiacente verso l'ordine sociale precostituito.

Gli studi sulla resilienza si presentano invece come una strana miscela e combinazione, nel panorama internazionale, di tradizioni di ricerca empirica e sperimentale sulla personalità con tradizioni di stampo piuttosto distante dai temi del disagio e della sofferenza umana, quali la psicologia positiva, gli studi sulla realizzazione di sé, altri ambiti come la psicologia di comunità⁶, i cui limiti inevitabilmente entrano in gioco quando si passa dalla descrizione alla spiegazione dei fenomeni, che richiede, bene o male, un passaggio dalla considerazione della dimensione sociale più ampia a quella della dimensione individuale o per non dire intrapsichica. Il richiamo e l'ancoraggio alle neuroscienze da un lato e alla psicologia sociale dall'altro portano spesso con loro, nonostante o forse soprattutto per il consistente apparato sperimentale, il rischio di un grado non indifferente di riduzionismo e meccanizzazione del concetto, nei termini di processi ipotizzati astratti quanto semplificati, che lasciano intravedere, al fine di una legittimazione scientifica, un'impronta recondita, attraverso il tecnicismo, di bypassare non

⁵ Nella grande mole di contributi le rassegne più note sono forse i già citati contributi di Luthar, Cicchetti, Beker (2000); Rutter (2011), oltre, tra gli altri, a Masten (2001). Ma sembra giusto sottolineare come l'ambito di studi sulla resilienza abbia ormai sconfinato l'ottica individuale, per abbracciare invece l'ottica delle famiglie, dei gruppi, delle comunità.

⁶ Nell'ambito della cosiddetta psicologia positiva vedi soprattutto Seligman (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000); in quello della psicologia di comunità si veda il riferimento al concetto di *empowerment* (ad es. Piccardo, 1995).

solo la questione delle radici del dolore psichico, ma anche della soggettività e della fenomenologia dell'esperienza umana, dei veri bisogni, e della libertà e imprevedibilità di scelta in seno alla propria condotta, all'intenzionalità e all'agire sociale ed educativo.

È questo, a mio modo di vedere, il motivo per cui intorno alla resilienza è sorta via via una letteratura scientifica e clinica abbastanza disordinata, contraddittoria, controversa, perché il costrutto in sé fin dalla sua originaria radice ha contenuto delle ambiguità e dei pezzi mancanti, nella misura in cui ha valorizzato il prodotto più che processo, il riscontro e la quantificazione dell'esito, la sistemazione delle determinanti più facilmente misurabili, siano esse ambientali o neurobiologiche, eludendo il fine di rendere ragione di un processo interno, attraverso quello invece di approcciarlo su basi quasi esclusivamente comportamentali.

È significativo che solo una parte degli studi sulla resilienza guardi a questo concetto come a un'attitudine di funzionamento mentale, mentre per un'altra parte esso non coinciderebbe altro, *tout court*, che con un dato di fatto, un esito positivo di traiettoria di vita, nonostante condizioni avverse. Ed è curioso, altrettanto, che quasi ci si rallegri o ci si compiaccia delle capacità umane di sopravvivere, o meglio di adattarsi, mentalmente oltre che fisicamente, nonostante situazioni di vita anche devastanti o terrificanti, mentre forse si trascura una altrettanto grave incapacità della nostra civiltà di andare avanti nella giusta direzione del progresso, anche quando le condizioni ambientali e sociali non sarebbero apparentemente così problematiche.

Come guardare allora alla resilienza in quest'ottica? Come a un qualsiasi afflato di esperienza vitale, di movimento interno alla mente, nella giusta direzione della crescita e del cambiamento psichico, dando per scontato che ciascuno di tali movimenti è quasi sempre per definizione unico, diverso dagli altri, imprevedibile, disomogeneo, discontinuo? E se sì, che cosa questo concetto avrebbe da aggiungere al già detto da molto tempo? Sostenere che una serie di fattori protettivi possano implementare, favorire, fortificare la resilienza non è forse la stessa cosa del sostenere che, indipendentemente dal mutare degli stati mentali, vi siano delle caratteristiche di fondo che rendono conto della regolarità, della coerenza e della costanza nel funzionamento della struttura psichica, e che è sul consolidamento e la fortificazione di tali caratteri, in rapporto ai fattori che nella realtà esterna li possono favorire o "allenare", che si può proficuamente puntare, riflettere, lavorare?

Allora, in un'ultima analisi, si sostiene qui che non sia nel concetto in sé che si trova il nodo di fondo della questione, ma nell'importanza sottostante da attribuire a quello di adattamento sociale. Se entrambe le posizioni messe a confronto, quella psicologica e quella psicoanalitica, sono più o meno d'accordo sul valore e l'importanza del pieno sviluppo di una capacità di resistere alle difficoltà della vita, è sul significato ultimo di tale capacità e anche di tali difficoltà che, anche da un punto di vista pedagogico e formativo, si sposta la cifra della questione. Che cosa si intende per adattamento sociale? L'adattamento acquiescente od opportunistico a una società disturbata, o il venire a

patti criticamente e in modo anche conflittuale con quel modello di società al fine di cambiarlo? Questa distinzione, che rende conto di fatto anche di quella tra una posizione politica più moderata e conservatrice e una autenticamente di sinistra, è tutt'altro che scontata, e rende più chiare importanti divergenze di vedute all'interno delle scienze umane, ad esempio tra il concetto di conformazione e di emancipazione, tra un approccio tecnico o tecnicistico, ancor prima che empirico e scientifico, e uno molto più critico, favorevole a valorizzare la dimensione della libertà e della ricerca e realizzazione dei bisogni più veri e profondi, nello studio dello sviluppo umano e dei processi formativi⁷.

In questo senso, che cosa costituisce davvero un fattore protettivo per lo sviluppo della persona? È sufficiente collegarlo a un dato concreto di realtà, a grandi linee riscontrabile, a una variabile dentro a un disegno sperimentale, oppure esso va sempre riletto in controluce per il significato soggettivo che assume per l'individuo, per la natura peculiare dei suoi bisogni, per la qualità delle sue esperienze emotive, nel contesto di legami realmente intimi e autentici, che lo sottende e lo caratterizza?

Ho letto con interesse e ho apprezzato il bel libro di Milani e Ius (2010) sulla resilienza nei figli di sopravvissuti dai campi di sterminio nazisti. In questo lavoro, attraverso l'ampia ricerca documentata, viene descritto con un ventaglio di importanti considerazioni tutto il percorso di vita di figli di sopravvissuti dai Lager nazisti, con un accento particolare sulle loro capacità di adattarsi e di fronteggiare l'impatto sul proprio Sé delle conseguenze sia pure indirette, transgenerazionali, di traumi enormi, di portata devastante, e ciò facendo leva e appiglio su una serie di fattori di protezione.

Come suggerito nel testo, è stato per me naturale intersecare la lettura di questo libro con il ricordo di quanto narrato e sostenuto nelle opere di Primo Levi, in particolare *Se questo è un uomo* (1958) e *I sommersi e i salvati* (1986).

Quando Levi teorizza il concetto di "zona grigia", si riferisce a un aspetto ben preciso della strategia di sopravvivenza dei deportati nel campo di sterminio. Levi, con grande sincerità e onestà morale e intellettuale, mette l'accento sulla natura opaca, ambigua, tutt'altro che priva di contraddizioni, di tutti quei comportamenti e quelle modalità di condotta che consentivano ai deportati nel *Lager* di potere continuare a sopravvivere; modalità che maggiormente avevano contraddistinto il gruppo ristretto di coloro che sono effettivamente sopravvissuti.

I sopravvissuti non sono stati essenzialmente i buoni, i giusti, le anime pie. Sono stati piuttosto i più fortunati, favoriti dalla sorte, che li ha risparmiati, ma anche coloro che nell'esperienza del campo di sterminio si erano ritagliati un vantaggio a spese degli altri deportati, spesso con l'astuzia, il mestiere, la frode, l'inganno, il cinismo, la crudeltà e la ruberia.

⁷ Su una linea analoga sotto molti aspetti mi pare si ponga la distinzione, richiamata da Cambi (2010a) in rapporto allo statuto e al ruolo della pedagogia sociale, tra *funzionalità e criticità*, lungo le posizioni di Luhmann e di Habermas (Habermas e Luhmann, 1971).

Ma Levi descrive anche una serie di modalità di condotta e di aspetti di sé implicitamente riconducibili a una sana attitudine di funzionamento mentale in condizioni estreme. Quelli di chi non perde la bussola, continua a lottare, crede nella possibilità di sopravvivere, e si aggrappa a ogni piccolo bagliore di umanità pur di non morire. Quelli di chi nel *Lager* si manteneva vivo proprio svolgendo dentro di sé un poderoso lavoro psichico di elaborazione di tutte le esperienze che nel campo viveva momento per momento, ragionando costantemente, con mente molto lucida e di questo anche compiacendosene, sul funzionamento della macchina dello sterminio, sulla natura di quell'esperienza estrema, sui caratteri umani in essa emergenti.

E pur tuttavia, in tale ventaglio di condotte improntate alla sopravvivenza nella situazione estrema, dovevano necessariamente rientrare altre modalità meno nobili, e maggiormente segnate dall'aggressività. Quella gamma di reazioni, attitudini e comportamenti che si esprimeva con un forte isolamento degli affetti, un sostanziale appiattimento dell'esperienza emotiva, un fondamentale e naturale egoismo, perfettamente comprensibile e inevitabile nella natura di quella condizione.

Da un certo punto di vista, può essere illusorio sostenere che all'interno dell'individuo e della mente umana vi sia un carattere integrato e sovraordinato in una coerenza unificatrice di tante attitudini e modalità di condotta, diverse nel variare della natura interna degli stati mentali, in rapporto a circostanze della vita anche molto in contraddizione tra di loro. La mente è necessariamente portata a mettere in atto costantemente strategie di difesa e di fronteggiamento dal dolore, in quota massiccia indotto dalle frustrazioni dell'esperienza di vita, ma è tutto da dimostrare che esse abbiano in maggioranza una coerenza tra di loro. Spesso sembrano piuttosto espressione di parti di sé diverse, in conflitto all'interno della mente e del carattere, che si estrinsecano e si concretizzano lungo la via di un cambiamento in direzioni diverse.

Eppure un filo comune denominatore potrebbe essere trovato in tante modalità di condotta e di comportamento differenti e contraddittorie, a patto che esse vadano nella direzione di una corretta visione e formulazione interna dei problemi. Quello che corrisponde alla modalità di funzionamento di chi si sforza, per quanto possibile, di fare, momento per momento, la cosa umanamente più giusta in quel frangente.

Naturalmente, anche le vie della vita sono infinite e ci sono tante strade diverse che, di volta in volta, si possono prospettare come utili da seguire. Ma a volte o più spesso non è così. Le modalità di scelta appaiono e risultano inequivocabilmente poche, sia nella realtà esterna che nella realtà psichica. Si deve scegliere per la meno peggiore, salvando il salvabile, tenendo duro e avendo pazienza che un cambiamento positivo alla fine potrà avvenire, anche se la strada immediatamente scelta non sembra la più proficua o quella più immediatamente gratificante.

Analogamente, un discorso simile si potrebbe fare in merito alle scelte politiche di governo all'interno di un paese. È giusto adattarsi alla realtà, ma in quale direzione? Se il fine è quello di perseguire fino in fondo il bene di tutti

i cittadini invece che di una parte sola, quanto è giusto attenersi saldamente ai propri ideali, principi etici e regole di condotta, e quanto confrontarsi e venire a patti con la dura e nuda realtà, che spesso ha margini minimi di modificabilità e di opzioni di scelta, circa la concreta condizione sociale, politica, economica contingente.

In un altro modo, ci si potrebbe anche chiedere: quanto coloro che sono orientati da una prospettiva politica di sinistra devono accettare di venire a patti con le regole del libero mercato, con i suoi meccanismi di funzionamento e di regolazione intrinseca, e quanto invece possono permettersi di assumere una più ferma, anche intransigente, posizione di critica o opposizione a quell'ordine intrinseco di funzionamento sociale, dei sistemi e delle istituzioni, in larga parte ingiusto, ma al quale inevitabilmente, che lo si voglia o meno, sono affidate, specie in questo momento storico, le sorti dell'umanità e della condizione di sopravvivenza sociale oltre che economica di ampi strati della popolazione mondiale.

Spingendosi ancora oltre, l'esempio di Primo Levi, sopra menzionato, mi sembra per certi versi simile, non me ne vogliano i puristi, a quello storico di Mikhail Gorbaciov. Viene spontaneo ancora oggi, a distanza di anni, esprimere grande riconoscenza e ammirazione per quella che fu l'essenza della condotta gorbacioviana. Quella di un leader di fatto improntato da una visione etica onesta e avanzata, il quale con grandissimo coraggio seppe assumersi fino in fondo la responsabilità di modificare dall'alto la struttura complessa e avvolgente di una macchina inquietante come quella della vecchia Unione Sovietica, smantellando completamente e senza alcun spargimento di sangue una delle dittature più crudeli e odiose della storia.

Dalla sua ultima autobiografia (Gorbačëv, 2013), recentemente pubblicata, trapela un'immagine ben precisa del nucleo profondo del carattere di quest'uomo. Al pari di altre grandi personalità, Gorbaciov aveva una particolare tempratura del carattere. La tempratura di chi era come miracolosamente sopravvissuto indenne agli anni della sua infanzia e adolescenza, durante i quali aveva sofferto enormemente, per condizioni sociali e ambientali avverse e durissime, con una posizione di fondamentale modestia e stoicismo; tuttavia sviluppando, sulla base dell'attaccamento a buoni legami interni con oggetti d'amore, una capacità notevole di far fronte a situazioni terribili, attraverso una non comune tolleranza della frustrazione e del dolore psichico.

Eppure, non altrettanto o non tutto sappiamo di quella che fu la vita e la modalità di condotta di Gorbaciov prima del suo insediamento a presidente del Soviet supremo. Come fece un uomo, che ci sembra così retto e coraggioso nella difesa di certi principi, a farsi in precedenza eleggere nel ruolo di un leader dotato di poteri enormi, come un sovrano assoluto, guadagnando credito all'interno di una comunità che non possiamo non immaginare molto disturbata e orientata in senso paranoico, quale doveva essere quella dei circoli ristretti dei grandi capi e burocrati allora ai vertici del partito comunista sovietico.

Gorbaciov era cambiato con il tempo, strada facendo? Aveva trovato solo in seguito la forza di far valere certe posizioni dopo che aveva conquistato la

possibilità di imporle e provare a farle valere? Dalla sua autobiografia sembra trasparire con chiarezza che il suo disegno recondito era già segretamente, nel profondo, lo stesso fin dall'inizio: il fine di tenere duro e a lungo, tollerando per molto tempo notevoli contraddizioni, scendendo a patti con le leve più odiose del potere, allo scopo poi di dichiarare contro di esso una guerra sostanziale, sconfiggendolo passo dopo passo. La risposta del tutto non la potremo mai sapere, ma non è improbabile che, entro certi limiti, una combinazione di tutti e tre gli aspetti sia compatibile con i fatti e la natura dell'atteggiamento di fondo di questo leader politico, a cui in vario modo siamo ancora tutti debitori.

La natura della resilienza, se a questo concetto vogliamo dare davvero fino in fondo un senso compiuto, non può essere quella di una disposizione che si batte ai fini del mantenimento dello *status quo* e dell'adattamento sociale. Le sue radici devono necessariamente confrontarsi con la finalità più alta del cambiamento sia a livello sociale che individuale. Ed è qui, a maggior ragione, che entra in gioco la pedagogia.

Da questo punto di vista, come già ho anticipato, è possibile avanzare dei dubbi circa il modo con cui il costrutto di resilienza è stato utilizzato in buona parte della letteratura che ha ritenuto opportuno coniare tale termine e farne un ricorso. Che cosa significa essere resilienti, che cosa vuol dire lottare e rimboccarsi le maniche, tenere duro? Ma soprattutto, in quale direzione? Non è forse questo concetto implicito qualcosa che rischia di portare acqua al solito mulino del sogno americano, quello eretto a simbolo della cultura liberista e neoliberista, che perora l'impegno, lo sforzo, la tenacia al fine di realizzare l'aspirazione al successo, alla ricchezza, al potere?

La resilienza appare allora un costrutto, in tale ottica, perfettamente compatibile con una visione delle scienze umane e sociali che pone il concetto di adattamento dell'individuo all'ambiente al primo posto nella valutazione della crescita umana, secondo un'ottica che non mette in discussione lo *status quo*, il suo ordine di valori e il suo implicito *establishment* sociale e economico, ma anzi sembra fornirgli un'impalcatura di costrutti teorici, semplificati, e di evidenze empiriche o presunte tali al servizio della giustificazione, del consolidamento, del mantenimento, all'infinito o fin quando è possibile, o semplicemente utile e conveniente, di un tale ordine sociale precostituito di elementi e condizioni.

Da un punto di vista pedagogico, la formazione globale della persona lungo tutto l'arco della vita e in modo particolare negli anni dello sviluppo ci appare come l'essenziale nucleo di fattori protettivi in grado di promuovere la crescita umana, individuale e sociale. È evidente che sono la qualità del servizio alla persona erogato, la capacità della famiglia e della scuola di venire incontro ai veri bisogni, anche quelli più reconditi e soggettivi per ciascuno, ad essere centrali. Ma sotto un certo profilo non è il fine di dimostrare scientificamente tutta la natura del processo la preoccupazione maggiore della pedagogia. Sappiamo tuttavia che, così come sono davvero tante le variabili in gioco, è talmente evidente l'importanza di questo compito da risultare oggi un obiettivo imprescindibile da perseguire, anche quando in tempi di grave

crisi, come quelli odierni, la famiglia e la scuola appaiono istituzioni esse stesse in forte difficoltà, in declino e disagiate.

Non vi è dubbio che in linea generale la scuola e la famiglia risultino di gran lunga la principali agenzie, i principali strumenti per favorire la crescita e il progresso umano e sociale, e ciò fin dagli stadi precoci dello sviluppo. Ma il fine più alto della formazione umana, secondo una visione critica propria del pensiero occidentale e contemporaneo, si estende anche allo scopo dell'emancipazione sociale come fondamentale meta di crescita umana, individuale e sociale.

Come ho sostenuto in un mio precedente lavoro (Fratini, 2013), riprendendo una posizione di Fanco Cambi (2001) sull'argomento, adattarsi all'ambiente sociale e alle relazioni umane nei loro caratteri mutevoli, multiformi e diffusi, tollerare un grado anche notevole di contraddizioni dentro di sé e nell'ambiente sociale, e tuttavia mantenere una coscienza profonda di un ordine di valori sicuro, solido e stabile, eticamente avanzato e coerentemente a contatto con la verità sui significati della vita e dei legami autenticamente profondi con altri essere umani, sembra il compito evolutivo centrale, oggi più che mai, dell'età adulta.

In questo senso *resistere*⁸, nel senso di lottare giorno per giorno nella difesa coraggiosa di imprescindibili valori di onestà e responsabilità sociale, sembra una strada sempre più significativa in tempi di grave crisi sociale, come quelli che stiamo vivendo, per continuare a credere nella crescita umana, mantenendo viva la speranza dentro di sé di migliori forme di convivenza umana e sociale, nonostante il dilagare di quelle patologie sociali che oggi, come in passato, continuano ad esprimersi massimamente nel proliferare di quei tratti delinquenziali della personalità, che sembrano trarre alimento e anestesia dal dolore dei sensi di colpa nel piacere perverso di esercitare il potere, a costo di indurre enorme sofferenza in altri e di minare lo stesso futuro della nostra società.

La metafora della resilienza, intesa nel giusto modo, in un'accezione critica piuttosto che di un adattamento acquiescente, diventa appropriata per rendere conto di un tassello significativo all'interno di un atteggiamento corretto da tenere, particolarmente in questo periodo storico, di fronte alla crisi sociale dilagante del nostro tempo. È una metafora che in tal senso può divenire coerente con una riflessione e un modello pedagogico generali e dell'agire educativo, assai complessi ma a più riprese già chiaramente delineati, in grado di esprimersi e operare ad ampio raggio in considerazione di diversi piani della formazione umana, dell'etica, dell'educazione e dell'agire sociale e politico⁹.

⁸ Sul concetto di resistenza in pedagogia e su un richiamo alla resistenza come posizione di impegno etico e pedagogico vedi Mantegazza (2003); Contini (2009), ma anche, più di recente, Olivieri (2012); Cambi (2010a) e Certini (2010).

⁹ Per lo sviluppo e il delinarsi di tale modello e riflessione il riferimento qui è prima di tutto al contributo di Franco Cambi. Si richiama qui, nella grande mole di scritti, più strettamente i più recenti lavori: Cambi (2010a); Cambi (2006); Cambi, Certini, Nesti (2010).

Tale modello e tale riflessione integrano, tra l'altro, il discorso sulla complessità con quello della pedagogia critica e della cura di sé, insieme a un modo di intendere l'educazione alla cittadinanza orientato in senso fortemente democratico e valoriale¹⁰. Pur con alcune debite differenze di tradizione e di prospettiva non trovo estraneo ma invece vicino a questa riflessione un modello della salute mentale, ma anche della prevenzione e delle relazioni di aiuto, che abbia particolarmente a cuore le radici di comprensione profonda della sofferenza umana, in base alla comune universale esperienza umana del dolore psichico.

Tra le varie accezioni, è idoneo pensare alla capacità di resistere come alla capacità di non lasciarsi sedurre dal canto delle sirene di quelle che sono ormai comprensibili a tutti gli effetti come le droghe sociali della contemporaneità: il consumismo, l'edonismo, il dilagare delle mode, ma soprattutto, e qui sta uno dei nodi problematici di fondo, l'avidità di denaro e di potere. *Resistere* diventa dunque l'attitudine di opporsi democraticamente alle patologie sociali del nostro tempo, di mantenere una visione critica, lucida e riflessiva dei problemi sociali, nelle loro effettive radici di spiegazione, di tentare di lavorare, ciascuno a proprio modo, per promuovere il cambiamento sociale. E ciò tollerando la frustrazione di tempi lunghi per il suo compimento, ma denunciando oggi più che mai l'ingiustizia delle diseguaglianze sociali, combattendo i nuovi fenomeni allarmanti di omologazione, intolleranza della diversità ed esclusione sociale, tanto delle minoranze quanto di parti sempre più consistenti della maggioranza delle popolazioni.

Conclusioni

A conclusione, vorrei avanzare una mia proposta in seno a un inquadramento teorico maturo e coerente del concetto di resilienza da un punto di vista pedagogico. Questa proposta non snatura ma tiene a mente e care le radici del concetto nell'originario filone della psicoanalisi, legato alla questione dei meccanismi di difesa, ma soprattutto di crescita e di elaborazione della sofferenza psichica, inserendole poi in un quadro coerente con la pedagogia critica e con un modello già delineato di formazione umana in seno al concetto di *cura di sé*.

Pur trattandosi di un concetto che rimanda a una visione piuttosto individuale, nella sua matrice interna, profonda e intrapsichica, quello di resilienza, nell'ottica così intesa, presuppone altresì una visione ben precisa dell'agire sociale e politico.

Questa visione, che non è possibile qui richiamare che per sommi capi, si interroga sulla natura disarmante, devastante e crescente della crisi sociale attuale, individuando nella questione dell'aumento delle diseguaglianze sociali il nodo centrale intorno al quale ruotano le ragioni dell'incremento della crisi

¹⁰ Vedi su questo punto Cambi (2010b).

che a diversi livelli stiamo vivendo in Occidente, così come nella loro riduzione le possibilità attualmente insperate di cambiamento e di crescita.

Il motivo della grande sfiducia oggi diffusa a livello sociale non si trova solo nella crisi economica, ma anche nella proiezione sulla prospettiva temporale del futuro di un'angoscia precisa. L'angoscia di vivere in un mondo privo di legami di solidarietà sociale, in cui la competizione sempre più dura non si pone al servizio del bene comune, ma configura un accentuarsi dei processi di esclusione sociale, coerentemente con il consolidarsi di regimi democratici che di fatto riducono e si muovono nell'ottica di un esercizio di restrizione di molti dei loro diritti fondamentali, limitando sempre di più le possibilità di emancipazione, crescita e autentico progresso tanto dei singoli che delle comunità.

Il concetto di resilienza, nella sua accezione più genuina, implica una capacità di resistere da parte di menti libere, autonome, mature e responsabili, nelle quali il contatto con i bisogni e i desideri più profondi e autentici sia preservato, sì da favorire una capacità mantenuta di ordine riflessivo nel ragionare intorno ai problemi sociali, in modo da dare un contributo veramente attivo al cambiamento nella giusta direzione: quella della democrazia, del pluralismo, della difesa delle libertà fondamentali e dei diritti dei più deboli.

Se questa è la strategia di lungo corso, il fine a cui mirare, ci possiamo chiedere come guardare a quell'ampia parte della cosiddetta classe media, della popolazione occidentale che sembra maggiormente avere perduto il contatto con i propri veri bisogni e desideri, che avvizzisce in processi di deresponsabilizzazione sociale, che coltiva ideali e valori di stampo diverso, riconducibili in politica maggiormente alla destra economica piuttosto che alla sinistra, e che non desidera né si pone in pratica la questione dell'emancipazione.

Resilienza significa egualmente in questo caso adattamento alle condizioni avverse, in modo da dare a proprio modo un contributo alla vita, al bene comune, all'essere comunque vivi e creativi: nella speranza che un cambiamento generale a livello sociale favorisca, a poco a poco, un tornare sui propri passi di questa parte preponderante della popolazione occidentale che sembra attualmente orientata in altra direzione. Una direzione più individualistica che solidaristica, più egoistica che altruistica.

Così avvenne anche, non dimentichiamocelo, nei decenni che accompagnarono la ricostruzione dopo la Seconda guerra mondiale, durante i quali una parte significativa della popolazione, ad esempio in Germania, che prima, sbrigativamente, aveva aderito a istanze di tipo totalitario sembrò tornare poi sui binari di posizioni orientate in senso assai più democratico, in una stagione storica, sociale e politica nella quale, neanche a farlo apposta, le disuguaglianze sociali per quasi tre decenni in Occidente, fino agli inizi degli anni Settanta, furono relativamente ben contenute entro limiti accettabili (Harvey, 2005).

Una breve postilla infine ancora sulla condizione e il ruolo della famiglia. Di fronte alla crisi sociale oggi devastante, l'istituzione familiare sembra comunque una delle poche istituzioni che ancora tengono, e nella quale sia ancora presente e possibile esercitare, pur tra tante contraddizioni, una visione

forte del mutuo aiuto e della solidarietà tra consimili. Sembra poco rispetto a quanto potremmo fare in una visione più alta e più estesa della solidarietà e del mutuo aiuto tra i popoli, le comunità, le persone. Ma è comunque qualcosa al giorno d'oggi.

Riferimenti bibliografici

- M.D.S. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters, S. Wall, *Patterns of Attachment: A psychological study of the Strange Situation*, NJ, Lawrence Erlbaum Association, Hillsdale, 1978.
- P. Bastianoni, *L'esperienza scolastica: rischi e risorse*, in F. Emiliani, P. Bastianoni, *Una normale solitudine. Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*, Roma, Nis, 1993.
- P. Bastianoni, *Contesti relazionali e rappresentazioni interne*, in P. Bastianoni, L. Fruggeri, *Processi di sviluppo e relazioni familiari*, Milano, Unicopli, 2005.
- P. Bastianoni, *Processi protettivi rivolti ai neomaggiorenni in uscita dall'accoglienza "fuori famiglia"*, in P. Bastianoni, F. Zullo (a cura di), *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*, Roma, Carocci editore, 2012.
- W.R. Bion (1970), *Attenzione e interpretazione*, tr. it., Roma, Armando, 1973.
- J. Bowlby (1969), *Attaccamento e perdita*, vol. 1, *L'attaccamento alla madre*, tr. it., Torino, Boringhieri, 1972.
- J. Bowlby (1973), *Attaccamento e perdita*, vol. 2, *La separazione dalla madre*, tr. it., Torino, Boringhieri, 1975.
- F. Cambi, *I giovani e il «possibile»: il postmoderno come modello di formazione*, in "Studi sulla Formazione", IV (1), 2001, pp. 9-16.
- F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il «postmoderno»*, Torino, UTET, 2006.
- F. Cambi, *Pratica sociale e/o critica della società? Un modello per gli operatori*, in F. Cambi, R. Certini, R. Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale*, Roma, Carocci, 2010a.
- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010b.
- F. Cambi, F. Frabboni, E. Frauenfelder, F. Giambalvo, F. Pinto, V. Sarracino, *Manifesto di Pedagogia 2014: Per l'educazione e per la scuola nella società attuale*. Manoscritto non pubblicato, 2014.
- R. Certini, *Tra pedagogia e società: quale legame?*, in F. Cambi, R. Certini, R. Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale*, Roma, Carocci, 2010.
- M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb, 2009.
- P.M. Crittenden, *Pericolo, sviluppo, adattamento*, Milano, Masson, 1997.
- B. Cyrulnik, *Il coraggio di crescere*, Milano, Frassinelli, 2003.
- F. Emiliani, *Processi di crescita tra protezione e rischio*, in P. Di Blasio, *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Milano, Cortina, 1995.
- F. Emiliani, A. Simonelli, *Psicopatologia evolutiva e maltrattamento infantile*, in "Psicologia clinica dello sviluppo", 1, 3, 1997, pp. 327-354.

- A. Ferro, *Fattori di malattia, fattori di guarigione: genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*, Milano, Cortina, 2002.
- T. Fratini, *Sul concetto di resilienza*, in *Esclusione, emarginazione, integrazione sociale. Nuove prospettive pedagogiche*, Pisa, Edizioni ETS, 2012.
- T. Fratini, *Giovani adulti e crisi sociale. Prospettive pedagogiche*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013.
- A. Freud (1936), *L'Io e i meccanismi di difesa*, tr. it., Firenze, Martinelli, 1978.
- A. Freud e D. Burlingham (1944), *Bambini senza famiglia*, tr. it. Roma, Astrolabio, 1967.
- S. Freud (1914), *Ricordare, ripetere, rielaborare*, tr. it. in *Opere*, Vol. 7, Torino, Boringhieri, 1967-1980.
- S. Freud (1920), *Al di là del principio del piacere*, tr. it. in *Opere*, vol. 9, Torino, Boringhieri, 1967-1980.
- M. Gorbačëv (2013), *Ogni cosa a suo tempo. Storia della mia vita*, tr. it. Venezia, Marsilio.
- J. Habermas, N. Luhmann (1971), *Teoria della società o tecnologia sociale*, tr. it., Milano, Etas, 1973.
- D. Harvey (2005), *Breve storia del neoliberalismo*, tr. it. Milano, Il Saggiatore, 2007.
- O.F. Kernberg (1975), *Sindromi marginali e narcisismo patologico*, Tr. it., Torino, Boringhieri.
- M. Klein (1946), *Note su alcuni meccanismi schizoidi*, tr. it. in *Scritti 1921-1958*, Torino, Boringhieri, 1978.
- M. Klein, J. Rivière (1957), *Amore, odio e riparazione*, tr. it. Roma, Astrolabio, 1969.
- R.S. Lazarus e S. Folkman, *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer, 1984.
- P. Levi (1958), *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 2003.
- P. Levi (1986), *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 2007.
- V. Lingiardi e F. Madeddu, *I meccanismi di difesa*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- S. Luthar, *Methodological and Conceptual Issues in Research on Childhood Resilience*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 34(4), 2006, pp. 441-453.
- S. Luthar, J.A. Burack, D. Cicchetti, J.R. Weisz, *Developmental Psychopathology perspectives on adjustment, risk, and disorder*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker, *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*, "Child Development", 71, 2000, pp. 543-562.
- E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza*, Trento, Erickson, 2005.
- R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Troina, Città aperta, 2003.
- A.S. Masten, *Ordinary magic: Resilience processes in development*, in "American Psychologist", 56, 2001, pp. 227-238.

- A. Mariani A., *La pedagogia sotto analisi. Modelli di filosofia critica dell'educazione in Francia 1960-1980*, Milano, Unicopli, 2003.
- J. McDougall (1995), *Eros. Le tentazioni del desiderio*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.
- P. Milani, M. Ius, *Sotto un cielo di stelle. Educazioni, bambini e resilienza*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.
- M. Seligman e M. Csikszentmihalyi, *Positive psychology: An introduction*, in "American Psychologist", 55(1), 2000, pp. 5-14.
- C. Piccardo, *Empowerment*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.
- M. Rutter M., *Psychosocial Resilience and Protective Mechanism*, in J. Ralf, A. Masten, D. Cicchetti, K.M. Neuchterlein, J. Weintraub (a cura di), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 52-66.
- M. Rutter, *Implications of resilience concepts for scientific understanding and for policy/practice*, in «European Child + Adolescent Psychiatry», 20, 1, June 2011, p. 114. 14th International Congress of ESCAP – European Society for Child and Adolescent Psychiatry, 11-15 giugno 2011, Helsinki, Finland. Supplement edited by Programme Committee chaired by R Minderaa and J. Piha.
- R. Spitz (1958), *Il primo anno di vita del bambino*, tr. it. Firenze, Giunti Barbera, 1962.
- S. Ulivieri S., *Resistere, resistere, resistere!*, in S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria*, Edizioni ETS, Pisa, 2012a, pp. 9-12.
- M. Waddell (1998), *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, tr. it. Torino, Bruno Mondadori, 2000.
- E. Werner e R.S. Smith, *Overcoming the odds: High risk children for birth to adulthood*, New York, Cornell University Press, Ithaca, 1992.
- G. Williams Polacco (1997), *Paesaggi interni e corpi estranei. Disordini alimentari e altre patologie*, ed. it., Milano, Bruno Mondadori, 1999.
- D.W. Winnicott (1971), *Gioco e realtà*, tr. it. Roma, Armando, 1974.

La nascita della Bildung

Mario Gennari

La storia dell'idea di *Bildung* s'intreccia con la storia della Germania e della Mitteleuropa, che a loro volta sono parte della storia europea: dalle sue origini medievali fino al XXI secolo, passando per la *Reformation* e l'epoca barocca, attraversando l'Illuminismo e il Romanticismo, innervando il Neoumanesimo e la *Klassik* weimeriana, per giungere al Positivismo e alla rivoluzione industriale tra Ottocento e Novecento, fino al definitivo affermarsi della borghesia finanziaria. Dopo due guerre mondiali e la *Shoah*, dopo il nazionalsocialismo hitleriano e il comunismo stalinista della DDR, e infine dopo la caduta del muro di Berlino, la Germania ormai unita continua a parlare il linguaggio della *Bildung* – ossia della formazione umana dell'uomo (tedesco ed europeo) –, ma lo fa sempre più confondendo la *Bildung* con l'*Ausbildung* – ovvero alimentando un “addestramento professionale” che ben poco contiene di quell'antica tradizione, la quale a ritroso va da Gadamer a Thomas Mann, da Goethe a Meister Eckhart. E perciò fino alle radici più profonde dove affondano la nascita della *Bildung*, l'origine della sua storia e la genesi del suo patrimonio culturale lasciato, nel tempo, in eredità alla società tedesca e alla sua inquieta coscienza pedagogica. Queste pagine indagano l'epocale processo che va sotto il nome di *storia della Bildung*, spingendosi fino alle sue origini tedesche e mitteleuropee. Si tratta dunque di risalire al contesto storico e culturale, filosofico e teologico, antropologico e sociale che caratterizza il Medioevo nel suo insieme ma, più in particolare, i secoli XIII e XIV quando negli ambienti della mistica renano-tedesca e anzitutto per mano di Meister Eckhart la querstione della *formazione dell'uomo* inizia ad assumere tutta la peculiarità del proprio carattere linguistico e sacrale.

1. Eckhart di Hochheim e la nobiltà mistica dell'uomo

«L'uomo deve essere libero e signore delle proprie opere, senza essere distrutto né costretto»: così si legge nelle *Istruzioni spirituali*, di Eckhart (*Reden der Unterweisung*, 22). La verità in Cristo e l'umiltà nell'uomo sono il viatico per il distacco – l'*Abgescheidenheit* – e l'abbandono – la *Gelassenheit* –. L'intel-

letto e la volontà convergono nella *Gottheit* (la pura divinità) del Dio che pensa la Creazione. L'Assoluto del (e nel) pensiero coincide con l'eternità della luce. Questa brilla dell'immagine divina forgiata nel fuoco generativo del *Logos*, dove Dio non è (*ist*) ma diviene (*wird*). Tale luce dello Spirito risplende nell'uomo soltanto quando è accolta nella spiritualità profonda della sua «nobiltà» umano-divina. È l'accoglimento della con-penetrazione - il *Durchbrechen* - dell'uomo che misticamente entra in Dio e di Dio che perviene nell'uomo. Tuttavia, *der Mensch hat einen freien Willen*: «L'uomo ha un libero arbitrio, con cui può scegliere il bene e il male» (*ibid.*: l.c.). Anche questa è la sua nobiltà.

Si legge in *Vom edlen Menschen*: «Nostro Signore dice nel Vangelo: “Un uomo nobile (*ein edlen Mensch*) partì per un paese lontano per ottenere un regno, e poi tornò”. Attraverso queste parole Nostro Signore (*Unser Herr*) - scrive Eckhart - ci insegna (*lehrt*) come l'uomo sia creato (*geschaffen*) nobile nella sua natura, come sia divino (*göttlich*) quanto gli possa giungere per grazia (*Gnade*) e quale sia l'uomo che a tutto ciò deve pervenire» (cfr. *Vom edlen Menschen*). Subito oltre, il trattato eckhartiano *Dell'uomo nobile* fa osservare: «l'uomo ha in sé due nature: *Leib und Geist*» (*ibid.*). Il corpo e lo spirito rappresentano l'uomo esteriore (*äußerem*) e l'uomo interiore (*inneren*). Il primo è detto «antico», «terrestre», «ostile», «asservito». L'altro è chiamato «uomo nuovo, uomo celeste, uomo giovane, amico e uomo nobile» (*ibid.*). Dio pensa a quest'ultimo quando dice: «Un uomo nobile partì [...]». L'anima dell'uomo è il campo (*Acker*) dove «Dio ha seminato la sua immagine (*Bild*)» (*ibid.*). Agostino - insiste Eckhart - ha descritto i gradi dell'ascesa dell'uomo a Dio: essi vanno dal *Vorbild* - il semplice «modello» della bontà - fino al sesto grado, «quando l'uomo è tolto da sé (*entbildet*) e formato-oltre (*überbildet*) - vale a dire trasformato rispetto al formarsi in modo errato - dall'eternità di Dio» (*ibid.*). Nel perfetto oblio della vita temporale, tale è l'uomo «trasfigurato (*hinübertverwandelt*) in un'immagine divina (*in ein göttliches Bild*)». L'immagine divina è impressa e seminata, talché rimane «nel fondo dell'anima (*in der Seele Grund*) come una fonte viva (*lebendiger Brunnen*)» (*ibid.*).

Ma chi è davvero l'uomo (scritto anche *mensch* o *man*) di Eckhart? «Uomo, secondo l'accezione latina del termine, designa, in un senso dato, chi si piega davanti a Dio e gli si sottomette, in ciò che è e in ciò che ha, guardando verso Dio» (*ibid.*). Questa è l'umiltà dell'uomo che appartiene a Dio e non piuttosto al *Nichts*: al nulla. Ciò perché del nulla l'uomo non vuole sapere nulla. L'antinichilismo di Eckhart è assoluto. Il nulla non esiste. C'è soltanto Dio, l'esse, l'Essere assoluto ed eterno: l'inconoscibile «abisso di Dio». Senza neppure pronunciarne i nomi, Eckhart cita *die Meister* - i due maestri: Aristotele e Tommaso - che distinguono la potenza con cui l'uomo vede dalla potenza con cui riconosce (poiché lo sa e lo pensa) di vedere. Allo stesso modo, l'uomo può pensare Dio e può pensare di pensarlo. Qui è ancora messa alla prova l'umiltà dell'uomo: non è nel conoscere (o pensare) Dio che lo si conosce; ma se l'anima riconosce di conoscere Dio, essa riconosce se stessa in lui. L'uomo divino e il Dio umano sono nell'unità dell'Uno. Giacché, come si legge in *Osea* (2, 16), «Io condurrò l'anima nobile nel deserto, e là parlerò al suo cuore» (*ibid.*).

Dopo le *Istruzioni spirituali e Dell'uomo nobile*, spicca un terzo trattato: *Del distacco*. Eckhart si muove, qui, attorno al concetto di *Abgescheidenheit*, insistendo sulla necessità che il cristiano viva il «distacco» da tutto ciò che è - dunque il mondo ed egli stesso - per accedere a Dio. A Dio, che «è Dio per il suo distacco immutabile, ed è proprio dal distacco che trae la sua purezza, la sua semplicità, la sua immutabilità» (cfr. *Von Abgescheidenheit*). L'immagine del distacco divino si riflette nel distacco umano, mentre entrambi si compenetrano nell'unità dell'Uno, che fa di Dio un uomo e dell'uomo il proprio Dio. I sensi con cui l'uomo si relaziona al mondo non sono niente se paragonati alle «potenze dell'anima» dell'uomo spirituale. L'ascetismo eckhartiano (ad esempio: «nessuna consolazione secondo la carne e il corpo può essere senza danno spirituale») si carica di motivi agostiniani (per esempio: «l'anima ha un ingresso segreto nella natura divina, in cui tutte le cose non sono più niente per essa»), volgendosi poi verso una *teologia speculativa* orientata in senso mistico.

In un quarto trattato, *Il libro della consolazione divina*, il Meister di Hochheim porta la sua analisi nel centro speculativo della teologia e, contemporaneamente, senza rinunciare all'*imago Dei* agostiniana commenta Giovanni servendosi di Aristotele. Infatti scrive: «Con “volontà dell'uomo”, san Giovanni intende le supreme potenze dell'anima, che per natura e azione non sono mescolate alla carne, e stanno nella purezza dell'anima, separate dal tempo e dallo spazio e da tutto ciò che ancora brama e trova gusto nel tempo e nello spazio - potenze separate da tutto ciò che esiste, nelle quali l'uomo è formato a immagine di Dio (*der Mensch nach Gott gebildet*)» (*Das Buch der göttlichen Tröstung*, I). Quest'ultimo è un concetto che, in Eckhart, ritorna e ha come propria radice il verbo *bilden*: formare. Ed è un concetto, quello di *gebildet*, che riprende anche il *sich erbilden* (conformarsi) presente nelle *Istruzioni spirituali* (cfr. 16). Al suo dispiegarsi - nel *Mittelhochdeutsch*: il medio-alto-tedesco - in *entbildet* (che Marco Vannini traduce con “spogliarsi di sé”) e in *überbildet* (che sempre Vannini traduce con “trasformarsi”), corrispondono l'*entbildung* eckhartiana e la conseguente *überbildung* (che ancora in Vannini sono rese con “spoliazione” e “trasformazione”). Sicché Eckhart soggiunge: le potenze separate - ossia, *die höchsten Kräfte der Seele* - «non sono Dio e sono create nell'anima e con l'anima» (*Das Buch der göttlichen Tröstung*, I), per cui necessitano di essere «spogliate (*entbildet*) di se stesse e trasformate (*überbildet*) a sola immagine di Dio e da Dio generate». Dunque - conclude - «io sono figlio di ciò che mi genera e mi forma (*bildet*) da sé e a sé uguale». (cfr. *Il libro della consolazione divina*, tr.it. di Marco Vannini, in *Dell'uomo nobile*, Adelphi, Milano, 1999, p.158). Questo passaggio va interpretato non nel senso che Dio “forma” l'uomo dall'esterno, ma in quanto l'uomo “si forma” in Dio dall'interno di se stesso, dove Dio giunge, è e diviene.

Il verbo *bilden* da un lato è posto nell'ordine dell'intelletto divino che si rispecchia nell'uomo e dall'altro dispone la costituzione “speculativa” di una “mistica della formazione” dell'uomo in Dio e di Dio nell'uomo. Come dirà nella *Predica Adolescens, tibi dico: surge*, Eckhart sintetizza la sua teologia mistica in una espressione: «L'intelletto è l'uomo nell'anima». E qui, aristotelismo e platonismo agostiniano finiscono per confondersi l'uno nell'altro.

2. Le tradizioni concettuali dalla classicità attraverso il Medioevo

Questo intrecciarsi per confondersi e poi ritornare a distinguersi è proprio di molte tradizioni concettuali che dalla classicità pervengono al Medioevo. Concetti come quelli di essere, ente, sostanza, essenza, esistenza assumono denotazioni e connotazioni semantiche a volte anche profondamente diverse da autore ad autore. Inoltre, ci sono concettualizzazioni, come ad esempio quella di *paideia*, che cambiano nel tempo, variano con il trascorrere dei secoli fino a scomparire dal linguaggio letterario, per palesarsi nuovamente dentro altri significanti (cioè dentro altre parole: si pensi al termine “pedagogia”) che mantengono e insieme mutano gli antichi significati – ed è appunto quello che accadrà con il termine *Bildung* -. Quindi, vi sono delle caratterizzazioni terminologiche forti, su cui si polarizza l’attenzione filologica. Ad esempio: le *idee* in Platone e le *categorie* in Aristotele, dove le prime esprimono una metafisica e le seconde strutturano una logica. Infine, si danno concetti che ne contengono altri: per esempio il termine *eidos*, che indica contemporaneamente l’*idea* di Platone, la *morphé* di Aristotele e l’*essentia* con cui i medievali (ma non tutti) distinguono il “che cos’è” di ogni ente.

I concetti, figli del pensiero e padri del linguaggio, innervano le tradizioni. Prima quelle filosofiche, poi quelle teologiche. Prima quelle classiche della filosofia greca, poi quelle dottrinali della teologia medievale: l’*areté* pagana e la *virtus* cristiana; l’anima come *psyché* e l’anima come *intellectus*, l’anima come *spiritus* e l’anima come *Geist*; la *paideia* che diventa *humanitas* e poi *perfectio*, prima di tradursi nella *Bildung* del Neumanesimo tedesco del secondo Settecento. Così, all’interno della sola tradizione noetica, il *nous* (cioè il pensiero dell’intelligibile) per Platone comporta la *nóesis* come sapere dell’anima, mentre in Aristotele determina i *noémata* quali concetti presenti nel discorso attraverso il linguaggio. Con Platone, al *nous* corrisponde l’occhio divino dell’anima; con Aristotele, il *nous* diviene l’eccellenza razionale dell’anima. E tutto questo assume altre configurazioni se filtrato nella dialettica fra corpo e anima, materia e spirito, potenza e atto. Insomma, ogni concetto rifrange una diaspora di significazioni a cui concorrono autori, scuole, movimenti culturali, tradizioni antiche o incipienti. Ed Eckhart può designare l’anima quale sostanza spirituale o favilla dell’intelletto divino proprio perché è cresciuto culturalmente dentro una tradizione neoplatonica, che va a ritroso da Alberto Magno ad Avicenna fino a Agostino, ma anche in una tradizione aristotelica, che da Tommaso risale ad Alberto Magno, ad Averroè fino allo Stagirita. Senonché, Eckhart è platonico quando dice di Dio come dell’Uno e non è certo aristotelico quando dell’Uno dice che non è molteplice. La sua *henologia* è, piuttosto, plotiniana e debitrice verso Proclo. E chi è Proclo se non quel filosofo greco vissuto nel V secolo, allievo di Plutarco, che alla guida della Scuola neoplatonica di Atene ricomponne e sistematizza il neoplatonismo consegnandolo al Medioevo in tutta la sua organicità dottrinale?

Meister Eckhart si forma, tuttavia, all’interno dello *Studium generale* di Colonia, fondato da Alberto Magno e frequentato da Tommaso d’Aquino.

Quando Tommaso muore, nel 1274, Eckhart ha circa 14 anni. Inoltre, Eckhart è - come Alberto e Tommaso - un domenicano. Nei suoi scritti latini e tedeschi i riferimenti ad Aristotele sono copiosi. Poi c'è l'ambiente renano, pervaso da interessi mistici. Così, le radici del misticismo di Eckhart vanno fatte risalire al terreno neoplatonico, in cui Dio è *puritas essendi*, e a quello agostiniano dell'*abditum mentis*, dove Dio è la luce universale della verità. Inoltre, l'esse di Dio è l'*Intelligere* (che a sua volta determina l'*operari*). Questo Intelletto è divino e infinito. Ma proprio perché l'uomo è agostinianamente *imago Dei*, anche l'uomo è *intelligere* e intelletto - sebbene infinitamente inferiori rispetto a Dio. L'*intelligere* dell'uomo effigia ciò che lo rende più simile a Dio, ossia quanto lo "divinizza". La mistica speculativa di Eckhart diviene, pertanto, una *metafisica dell'intelligere* la cui sostanza teologica altro non è che l'unione dell'uomo con Dio esplicitantesi quale nascita di Dio nell'anima dell'uomo. Ma che cosa significa qui la parola *animus*? Non si tratta di un'anima sensitiva o razionale, bensì di un'anima la cui *forma* è data dall'*intelligere*. L'operare dell'anima umana è generativo. Se Dio penetra nel fondo dell'anima vi lascia la sua potenza generativa, che fa dell'uomo un essere a sua volta capace di generare: ovvero, capace di generare se stesso attraverso il proprio *formar-si*. Poiché questa generatività proviene da Dio e l'uomo è l'immagine di Dio, formando se stesso l'uomo genera Dio in sé.

Tesi piuttosto ardata sul piano teologico, eppure del tutto evidente su quello pedagogico: se l'uomo è immagine di Dio e se Dio genera, anche l'uomo potrà generare se stesso; inoltre, generandosi ad immagine e somiglianza di Dio, l'uomo genererà in sé Dio stesso. Resta soltanto un problema concettuale (e quindi linguistico): questo generare non va confuso con la *creatio*; esso è *generatio* poiché riguarda l'*intelligere* nel suo portato metafisico; ed esso sarà *bilden* - ciò corrisponderà a un "formare" - poiché l'intelligere dell'uomo implica anzitutto la forma di se stesso e cioè la forma che in se stesso assume l'*imago Dei* generandosi.

Dunque, le tradizioni a cui Eckhart attinge sono molteplici. In primo luogo partono dal *Nuovo Testamento*, ma coinvolgono anche il *Vecchio* e quindi l'ebraismo espresso nella *Torah*, a cui il cristianesimo medievale guarda offuscato spesso dal proprio strabismo antisemita. Poi ci sono le due linee che provengono dalla classicità greca: da un lato Platone e il platonismo; dall'altro Aristotele e l'aristotelismo. Né si devono trascurare i classici "pagani" di lingua greca e latina: ad esempio Cicerone, Seneca, Quintiliano e Virgilio. Ma è la linea neoplatonica a prevalere nella teologia cattolica e, in particolare, nello sforzo di sistematizzazione compiuto da Agostino. Con lui il platonismo diventa agostinismo poiché la filosofia viene portata dentro la teologia. L'altra linea, quella aristotelica, si muove più lentamente e, per così dire, sotto traccia, finché le interpretazioni arabe dello Stagirita imprimono un'accelerazione che rende la ricerca filosofica più autonoma nei confronti della fede. Il Dio di Averroè è concepito aristotelicamente in quanto *atto* puro, esito della sua *potenza* assoluta. Più di un secolo prima, a cavallo dell'anno Mille, un altro arabo, Avicenna, aveva riconosciuto in Dio l'intelligenza perfetta da cui discende una gerarchia

di intelligenze fino all'*intelletto agente*, che produce le anime umane e, aristotelicamente, le forme della materia secondo la molteplicità. La teoria avicenniana dell'illuminazione divina e la dichiarata superiorità della teologia sulla filosofia spostano Avicenna dalla linea aristotelica a quella neoplatonico-agostiniana fino a ingenerare, sempre su questo fronte, un agostinismo avicennizzante.

Le due linee procedono sullo stesso piano storico, ma segnano due distinti e spesso contrapposti orizzonti, che si ritroveranno però prossimi quantomeno sul piano geografico quando Bonaventura e Tommaso insegneranno insieme a Parigi. Allievo di Alessandro di Hales, Bonaventura da Bagnoregio porta a sintesi l'agostinismo subordinando le scienze alla teologia e ribadendo il primato della fede cristiana sulla ragione. Allievo di Alberto Magno, Tommaso d'Aquino riprende Aristotele e reinterpreta tutta la cultura religiosa del Duecento alla luce della logica e dell'enciclopedia aristoteliche. Se però l'aristotelismo di Tommaso è del tutto palese, quello di Alberto Magno appare certo meno ortodosso. Tanto Alberto quanto l'albertismo – che prende sostanza a Colonia nello *Studium generale* dei domenicani – risalgono ad Aristotele, ma istituiscono anche un neoplatonismo non privo di elementi avicenniani e di motivi mistici “renani”. Ma Bonaventura è un francescano, mentre Alberto e Tommaso sono domenicani. E come è noto l'ordine francescano rappresenta la tradizione neoplatonica e agostiniana, mentre nell'ordine domenicano prevale la tradizione aristotelica e tomista.

Ora, sono proprio queste due ultime tradizioni, distribuite su altrettante linee teologico-filosofiche, a pervenire a sintesi nella figura di Meister Eckhart.

3. *La questione etimologica nella sintesi eckhartiana*

Eckhart è un frate domenicano. Pertanto sa che l'ordine ha imposto, fino dai due capitoli generali del 1278 e del 1279, di punire chi non segue l'indirizzo tomista, nel quale lui stesso e la sua educazione religiosa si trovano immersi. Tuttavia, la sua sensibilità spirituale lo conduce anche verso il neoplatonismo agostiniano. Del resto, l'ambiente “renano” che frequenta è saturo di spinte mistiche originatesi nella Scolastica domenicano-tedesca e affermatesi nelle città del bacino del fiume Reno: Colonia, Magonza, Worms e Spira. Inoltre, nelle medesime città, e in particolare a Magonza e Worms, dal XII secolo è sorta nel seno delle comunità ebraiche una corrente mistica ashkenazita che darà vita allo hassidismo kabbalistico.

In Eckhart si può così cogliere il punto di confluenza delle due linee platonico-aristoteliche ma anche il centro propulsivo di una mistica del tutto avvertita in ordine alle difficoltà speculative in cui si scontrano i flussi concettuali provenienti da filosofie e teologie differentemente articolate. E qui pervengono, appunto, i fili, i nodi e gli intrecci etimologici delle tradizioni medievali – che Eckhart conosce bene e controlla sotto il profilo delle loro filologie più nascoste, anche se i suoi scritti sono impegnati a restituire il senso teologico e cristiano complessivo della propria mistica, piuttosto che indagare le attribuzioni o le restituzioni semantiche.

Proviamo a sbrogliare qualche antica matassa. E partiamo dall'*eidōs*. Un concetto che ne cela altri tre: l'*idéa* in Platone, la *morphé* di Aristotele e l'*essentia* presso i medievali. Ma se per Aristotele l'*eidōs* è anche la *specie*, per Platone *eidōs* significa pure *immagine*.

Ritorniamo ora sulla linea del platonismo. Qui l'*idéa* stessa (in quanto evoca l'*immagine*) viene accolta nella speculazione di Agostino, dove all'*idea* di Dio corrisponde la sua *imago*. L'*imago Dei* agostiniana risplende del *lumen verum*. Il *Verbo* di cui si legge in *Giovanni* (1.1) diventa *luce* della verità. In altri termini, l'*abditum mentis*: la parte più profonda dello spirito - l'abisso - in cui Agostino coglie la *luce universale* del Verbo e della Verità di Dio. Sempre su questa linea si dispone Avicenna, che chiama l'*intelletto agente* con l'espressione *dator formarum*: ciò che dona forma, ossia l'illuminazione divina. E qui Avicenna salda la *morphé* di Aristotele all'*imago Dei* di Agostino. Ma l'eclittismo avicenniano non scandalizzerà Tommaso, che ritroverà il corrispondente semantico del *dator formarum* di Avicenna nell'*Intellectus agens* di Averroè, dove la similitudine di Dio riflette la sua opera di *aedificatio*.

Riprendiamo allora la linea dell'aristotelismo. Qui la *morphé* evoca la *forma* così come la *species*. Averroè può, infatti, parlare a proposito dell'*intelletto possibile* (presente in tutti gli uomini) di *specie intelligibili*. Nell'assegnare alla logica il compito astrattivo che le compete, Tommaso osserva che l'*intelletto agente* diviene forma *nel* corpo e facoltà *dell'*anima, mentre le *specie intelligibili* in quanto forme dell'*intelletto* allocano l'essenza dell'*intelletto* nella *forma intelligibile*, che diventa la vera forma dell'uomo dove si concreta l'opera di *deificatio*. Se già per Bonaventura la potenza è materia, l'atto è forma e l'anima è composto di materia e forma, e se per il suo agostinismo la prima opera di formazione è data dalla luce, Tommaso deve soltanto aggiungere che la «forma intelligibile si trova nell'*intelletto* proprio in quanto forma» (*Summa theologiae*, I, q.50,2).

Come si vede, Eckhart attinge a un deposito semantico che gli proviene anzitutto dalla lingua latina. Per questo nelle sue opere scritte in latino ritornano i concetti di *lumen*, *imago*, *animus*, *intellectus* e *forma*. Tuttavia, Eckhart è un predicatore. Si rivolge quindi anche a un pubblico non composto di soli teologi, monaci e uomini di chiesa, ma pure da laici che abitualmente conversano in lingua volgare. Ossia in *Mittlehochdeutsch*. Con loro parla di *sêle* (anima), *bild* (immagine), *lieht* (luce), *vernünffticheit* (intelligenza), *form(e)* (forma). Il nesso etimologico che richiama la lingua latina è piuttosto raro: uomo si dice *mensch*, tempo è *zêit*, occhio diventa *ouge*, a mondo corrisponde *werlt*, Dio si dà con *got*. Si tratta di una lingua (non priva di variazioni dialettali) le cui origini risalgono all'VIII secolo d.C., che nasce dall'*Urgermanisch* a sua volta proveniente dall'*Indogermanisch* (ciò che in italiano è l'Indoeuropeo). Tale lingua distingue l'*Hochdeutsch* dei territori centrali e meridionali. Fino al 1100 vi si parla in *Althochdeutsch*, dal 1100 al 1500 in *Mittelhochdeutsch* e dalla Riforma luterana in poi in *Neuhochdeutsch*. Il *Mittelhochdeutsch*, con cui Eckhart si esprime ad esempio nelle *Prediche*, non prevede l'iniziale maiuscola nei nomi comuni ed esprime un tedesco del tutto diverso da quello attuale. Il tempo di

Eckhart coincide con il sorgere della prosa tedesca, alla quale lui stesso e gli altri mistici della sua cerchia danno un contributo fondamentale, specialmente perché avvertono la necessità di estrinsecare il loro sentimento religioso in modo puntuale, comunicabile e comprensibile da parte del popolo che ascolta i loro sermoni. Così, Eckhart costruisce parole, conia espressioni, crea una terminologia, dilata il repertorio lessicale che si stacca completamente dalla fonetica latina lasciandone in gran parte sospeso il retaggio etimologico.

Dunque, il concetto platonico-agostiniano di *imago* (in latino) è espresso servendosi dell'alto-tedesco *bilidj*, che in medio-alto-tedesco diventa *bild*. Il concetto aristotelico di *morphé* si dà invece con il medio-alto-tedesco *form(e)*, passando attraverso il latino *forma*. Perciò Eckhart congiunge la parola *bild* (immagine) al significato del termine *form* (forma) e impiega il verbo *bilden* (con i suoi derivati *einbilden* e *überbilden*) nel duplice senso di “formare a immagine e somiglianza” e “formare secondo la specie”.

È la premessa per il passaggio da *bild* a *bilden* e per la coniazione dei termini *bildunga*, *bildunge* e *bildung*: (vale a dire del sostantivo italiano “formazione”). Le due tradizioni - la platonica e l'aristotelica - semantizzano la *bildung* in cui vengono a ritrovarsi uniti l'*imago Dei* di Agostino e la *forma intelligibilis* di Tommaso. La *bildung* diventa il luogo semantico in cui si fondono la *metafisica dell'immagine* (da *idéa* a *imago* fino a *bild*) e la *teologia della forma* (da *morphé* a *forma* fino a *forma intelligibilis*), dando vita a un concetto centrale della pedagogia, della filosofia e della cultura tedesche.

Se nella *bildung* penetrano l'*idéa* platonica (divenuta l'*imago* agostiniana e il *bild* del *Mittelhochdeutsch*) e la *morphé* aristotelica (divenuta la *forma intelligibilis* nel latino di Tommaso e la *form* del *Mittelhochdeutsch*), a questo *eidos della bildung* si ascrive anche l'*essentia* dei medievali. *Essentia* che nel volgare tedesco del XIII secolo è nominata *essenz* o - servendosi di un antico vocabolo dell'*Hochdeutsch*, risalente all'VIII secolo - *wesen*. Termine, quello di *wesen*, che contiene il *sin* del *Mittelhochdeutsch* e cioè l'odierno *sein*: l'essere. Per cui, la *bildung* presso i mistici renani del XIII e XIV secolo e nel coevo linguaggio medio-alto-tedesco assume il significato del “formare l'essenza dell'essere”.

Pertanto, l'*eidos* della *bildung* contiene in sé un triplice (poiché proveniente da *idéa*, *morphé* ed *essentia*) senso: *a*) formare a immagine e somiglianza (di Dio); *b*) formare secondo la specie intelligibile (dell'intelletto umano); *c*) formar-si nell'essenza dell'essere (che si è). Ciò rispettivamente richiama: *a*) la presenza di Dio come composto fondativo nella formazione dell'uomo; *b*) il ruolo dell'intelletto umano come composto oggettivo nella formazione dell'uomo; *c*) l'interiorità essenziale come composto soggettivo nella formazione dell'uomo. Dunque: il divino nell'uomo; l'intelletto umano (oggettivo); l'interiorità (soggettiva) di ogni singolo uomo. Si sa, la mistica è asceti. E la mistica speculativa di Eckhart è asceti nel pensiero. Non ci si deve perciò stupire se delle tre sfere - Dio, l'uomo e il mondo - soltanto le prime due, rappresentanti il divino e l'umano, rientreranno nel triplice processo formativo della *Bildung*, mentre il mondo ne sarà in gran parte tenuto fuori.

Il risultato consiste in un *eidòs* della formazione umana, che si traduce nella *bildung* profonda e interiore, riflettente e polimorfica, essenziale e pensosa. Questo punto d'arrivo e di tensione si è reso possibile per due fattori congiunti: il peso esercitato dalla tradizione classica rielaborata poi nella teologia patristica e scolastica del Medioevo; l'apporto decisivo della mistica renano-tedesca nella "fusione" della lingua latina con il dialetto *Mittelhochdeutsch* parlato dal popolo.

4. *La mistica (ebraica e cristiana) renano-tedesca*

Con i secoli XII e XIII prende corpo, nella Renania tedesca, l'ebraismo ashkenazita (*ashkenazi* significa, in *yiddish*, Germania): un movimento a sfondo mistico sorto all'interno delle comunità *hassidim*. *Hassid* vuol dire "devoto" a Dio, pronto all'ascesi per la perfetta serenità dello spirito, rivolto con umiltà all'altruismo nell'assoluta obbedienza ai precetti infusi nella creazione, nella rivelazione e nella redenzione. Questa corrente della mistica ebraica - volta a preservare la tradizione speculativa del *Sèfer Yetzsirah* -, a differenza della tradizione spagnola e provenzale - dal carattere elitario - coinvolge l'intera comunità. Il *Sèfer hassidim*, un libro scritto da devoti per i devoti, si diffonde all'interno di una società chiusa ed emarginata, vittima atavica di persecuzioni. I suoi maestri disegnano il profilo mistico della *kabballah* (che significa letteralmente "ricezione delle cose divine"), dove un complesso esoterismo intreccia lo studio della *Torah* con l'elevazione estatica, l'abnegazione verso Dio e la contemplazione delle parole sacre esegeticamente indagate nei loro aspetti numerici più arcani. Accanto a Yehudah il Devoto, autore di parte del *Sèfer hassidim*, si conta il nome di Eleazar ben Yehudah di Worms, che scrive *I misteri segreti*. Con *La porta del mistero, dell'unità e della fede*, Eleazar propende per una tesi che sarà propria anche della teologia di Eckhart, in quanto vuole Dio così presente nell'uomo da esserlo ancor più del corpo e dell'anima.

Questa *kabballah speculativa*, sorta fra Ratisbona, Worms, Spira e Magonza, dà vita alla Scuola mistica hassidico-ashkenazita diretta da Eleazar. Tra le prime guide spirituali del movimento c'è Shemuel ben Qalonymos, che proviene dalla famiglia italiana dei Qalonymos originaria di Lucca ed emigrata in Germania al seguito di Carlo Magno, nell'VIII secolo. Eleazar muore intorno al 1230 e con lui la spinta propulsiva dello *hassidismo* mistico lentamente si affievolisce, ma non al punto di offuscare le proprie tracce impresse sul terreno renano dove si muoveranno i mistici tedeschi cristiani, prima e dopo Eckhart. I tratti identitari dei "pii" e devoti ebrei, la loro rinuncia al mondo e l'imperturbabilità di fronte agli insulti quotidiani ricevuti dai gentili non li sottraggono certo alle violenze dei Crociati e, in genere, della società cristiana. Saranno la vita coatta nei ghetti, la Riforma luterana e le ininterrotte persecuzioni a determinare differenti migrazioni - nei secoli XIV, XV, XVI e XVII - dalla Germania alla Polonia a alla Lituania e in genere nell'Est europeo, dove la cultura *hassid* rifiorirà insieme allo *yiddish*. Quest'ultimo, nato intorno all'anno Mille

e importato dall'area franco-provenzale nel Sud e nel centro della Germania, assorbe dai dialetti tedeschi tanto la fonetica quanto la grammatica al punto che molte parole non differiscono affatto. Esempi sono i termini tedeschi moderni, *Form, Bild e Bildung*, che in lingua *yiddish* diventano *form, bild e bildung*.

I decenni che immediatamente segnano la morte di Eleazar di Worms vedono confermarsi - come si è detto - nello stesso contesto territoriale della Valle del Reno lo sviluppo, in ambito cristiano, di una teologia ricca di fermenti mistici. Tutto muove da Alberto Magno che negli anni Cinquanta del XIII secolo aveva avviato il proprio insegnamento a Colonia. Suoi diretti allievi sono Ugo Ripelin di Strasburgo (morto nel 1268) e Ulrico Engelbrecht di Strasburgo (deceduto nel 1277). Entrambi sono teologi e domenicani. Come domenicani saranno Teodorico di Freiberg (morto nel 1310) e Bertoldo di Mosburg (deceduto nel 1316). Quest'ultimo succederà a Meister Eckhart nello *Studium generale* di Colonia, dove Eckhart era arrivato intorno al 1320 come *magister theologiae*, quarant'anni dopo la morte di Alberto Magno avvenuta nel 1280. Tutti questi teologi domenicani si muovono su di un sentiero mistico (cfr. De Libera, 1994) dove si distingue la figura, quasi leggendaria, di Meister Eckhart, cui seguiranno Heinrich Seuse - italianizzato in Enrico Suso - e Johannes Tauler - italianizzato in Giovanni Taulero -. Anche Suso e Taulero sono domenicani, teologi e mistici. Ed entrambi sono allievi - in particolare Suso - o proscrittori di Eckhart e della sua opera. Il cammino di questa teologia domenicano-tedesca di ascendenza mistica è caratterizzato, pur nelle differenze dovute alle diverse sensibilità spirituali, da una componente neoplatonica niente affatto priva di attenzione verso la tradizione aristotelica. L'ispirazione albertina di fondo conferma questa duplice eredità, che converge nel misticismo speculativo del Meister di Hochheim.

Sarebbe difficile sostenere che il misticismo renano-cristiano e il misticismo renano-ebraico non avessero una comune radice veterotestamentaria. Nel leggere le opere dei due differenti movimenti mistici non compare però alcuna reciproca "contaminazione" e la ricostruzione di una reale rete di rapporti personali - allora interdetti dall'antisemitismo cattolico, che equiparava gli ebrei agli eretici - è impervia se non impossibile. I linguaggi stessi differiscono nelle loro strutture originarie: una ebraica, l'altra greco-latina; una *yiddish*, l'altra *Mittelhochdeutsch*. Tuttavia, la tensione mistica e la propensione speculativa sono comuni sia nel misticismo speculativo dei teologi domenicano-tedeschi sia nel kabbalismo speculativo dei rabbi ebreo-tedeschi. È chiaro, però, che se si entra nella specificità delle differenze i contenuti divergono. Da un lato ci sono la *Kabbalah*, il *Sēfer Yetzsirah*, la dottrina delle *sefirot*, l'*En Soph* della dialettica tra l'uno e il molteplice, la *yetzsirah* quale processo umano-divino della "formazione". Dall'altro spiccano l'unologia platonico-plotiniana, la noetica aristotelica, quindi la complementarità/divergenza tra un platonismo quale *filosofia dell'anima* (come immagine nella luce) e un aristotelismo quale *filosofia dell'intelletto* (come specie nella forma).

Ritorna qui, in tutta la propria complessità, la figura di Meister Eckhart. Una personalità intellettuale che si muove su di uno sfondo dove agiscono an-

che l'istituzione ecclesiastica e l'Inquisizione, l'Ordine domenicano e la Chiesa secolare, quindi movimenti mistico-ereticali come i *Brüder und Schwestern des freien Geistes* e i *Gottesfreunde*. Una sua interpretazione ascetico-spiritualista non ha contribuito a coglierne la reale profondità teoretica. In Eckhart è presente, anzitutto, un'istanza di libertà che si determina nell'autonomia del pensiero. Ciò non solo in quanto la repressione della Chiesa e l'esistenza dei tribunali dell'Inquisizione finivano per invocarle, ma perché la filosofia eckhartiana è stata prima di tutto una *teologia del pensiero*. Nel suo insieme, la teologia cristiano-renana e domenicano-tedesca richiama spesso la nozione di *fluxus* applicata al pensiero. Inoltre, in Eckhart è viva la duplice tradizione platonica e aristotelica. L'una dovrebbe restituire l'Eckhart "mistico", l'altra l'Eckhart "speculativo". La critica si è divisa su queste due linee di tendenza, che tuttavia si compenetrano l'una nell'altra là dove Eckhart connette fra loro la dottrina dell'immagine e la dottrina della forma. L'anima porta dentro di sé l'*immagine* divina e ciò la rende simile a Dio: qui si conferma l'agostinismo. L'intelletto porta dentro di sé la *forma* delle specie universali e ciò lo rende unico in Dio: qui si conferma l'aristotelismo. Forma umana dell'immagine divina, il cristiano pensa se stesso nell'orizzonte di quell'"essere" che è il mondo, dove la *perfectio* si distingue nella *caritas* cattolica testimoniata verso i fratelli. Umana forma della divina immagine, il mistico scopre Dio in se stesso. Ciò secondo un'intimità che è unità, dove l'intelletto umano palesa la propria appartenenza all'Intelletto divino. Nel fondo dell'anima avviene la *Gottesgeburt*: la nascita di Dio nell'uomo - l'unione mistica dell'*imago* divenuta *bild* e della *forma* diventata *form*. Come si sa, al sostantivo *form(e)* (forma) corrisponde il verbo *formen* (formare): termine in uso a partire dal XIII secolo, quando il suffisso *-unge* (derivato dal suffisso *-unga* dell'*Althochdeutsch*) inizia ad essere impiegato nel *Mittelhochdeutsch*. Il verbo *bilden* e il sostantivo *bildunge* (o *bildung*) saranno - come si vedrà - l'esito pedagogico più importante della mistica renano-medievale e in particolare della teologia speculativa eckhartiana.

5. Eckhart e la nascita della Bildung

Ritorniamo così alle pagine di *Das Buch der göttlichen Tröstung* (cfr. 2), dove Eckhart dice «[...] bin ich Sohn, was mich nach sich und in sich als gleich bildet und gebiert»: io sono figlio di quello che (*was*) mi forma (*mich...bildet*) e genera (*gebirt*) in conformità di se stesso (*nach sich*) e in se stesso uguale (*in sich als gleich*). L'uomo, in quanto figlio di Dio, è figlio di chi lo forma in sé. Il pronome riflessivo «sich», due volte espresso, riguarda Dio, mentre il pronome riflessivo «mich» concerne l'uomo. L'uomo può formare se stesso solo perché, in se stesso, Dio lo forma. Tale formare comporta un *formar-si*, in quanto Dio è nell'uomo e l'uomo è in Dio; ma questo essere presente di Dio nell'uomo disvela il senso di un'identità metafisico-teologica e mistico-ontologica tra Dio e l'uomo; sicché, l'uomo che ha ormai Dio in sé si forma (e si genera) in suo nome: cioè secondo l'*immagine* divina, in ragione della propria *forma* intelligibile e in virtù dell'*essenza* dell'essere che - in Dio e perciò,

contemporaneamente, nell'uomo - egli è. L'eidetica eckhartiana - da *eidōs*, che è immagine (*imago* divenuta *bild*), che è forma (*forma* diventata *form*) e che è essenza (*essentia* latina tradotta nel *wesen* medio-alto-tedesco) - declina il *Sich-bilden* (formar-si) come *Mich-bilden* (formar-mi). Per cui il formar-si (*Sich-bilden*) di Dio nell'uomo mi porta, in quanto uomo figlio di Dio, al formarmi (*Mich-bilden*) come uomo in Dio. E appunto in ciò consiste l'*eidetica della Bildung* nella mistica speculativa di Meister Eckhart.

Nell'edizione delle opere eckhartiane - *Die deutschen und lateinischen Werke Meister Eckharts*, date alle stampe presso l'editore Kohlhammer di Stoccarda dal 1936 in poi, di cui sette volumi (alcuni suddivisi in vari tomi) per le opere latine e sei per quelle tedesche - i riferimenti continui alle Sacre Scritture si alternano con i commenti e i rinvii alla tradizione pagana e cristiana: da Platone a Aristotele, da Agostino a Bonaventura, da Alberto Magno a Tommaso, passando per Alano delle Isole, Ambrogio, Averroè, Beda, Boezio, Cicerone, Dionigi, Gelio, Euclide, Gregorio Magno, Orazio, Giovanni Scoto, Isidoro, Maimonide, Marciano Capella, Origene, Pietro Lombardo, Porfirio, Rabano Mauro, Riccardo di San Vittore, Seneca, Tacito e Terenzio. Il fatto che Tommaso sia fra i medievali l'autore più citato insieme ad Agostino rende ancor più esplicito il richiamo alle due differenti tradizioni presenti nella Scolastica e così vive in Eckhart.

Tra le sue opere latine si contano, ad esempio, l'*Opus tripartitum*, l'*Expositio Libri Genesis*, il *Liber Parabolarum Genesis*, le *Quaestiones Parisienses*, l'*Expositio Libri Exodi*, l'*Expositio sancti Evangelii secundum Iohannhem*, i *Sermones* e il celebre *Sermo Paschalis a. 1294 Parisius habitus*. Vi ritornano concetti come quelli di immagine e luce, intelletto e forma, essere e nulla, verbo e uno, uomo divino e uomo spirituale. Così, nella Predica *Hoc dicit Dominus: honora patrem tuum*, Eckhart ricorda: «l'immagine dell'anima e l'immagine di Dio sono un solo essere». Nel fondo dell'anima, che vive il presente eterno, l'uomo coglie Dio nella semplicità della sua *essentia*. Dio è «il primo atto datore di forme» (*Commento all'Ecclésiastico*, 50). A ciò Eckhart soggiunge che «la forma sostanziale (*forma substantialis*) è più perfetta di ogni altro elemento formale, e la materia prima desidera ed ha fame, per la sua stessa essenza, solo della forma sostanziale, perché questa sola fa in modo di allontanarla dal nulla» (*ibid.*: 55). Come scrive nel *Commento alla Sapienza* (80), «Dio è principio di ogni movimento, sia corporeo sia spirituale, poiché è il primo motore; ma è anche il principio di ogni perfezione formale (*principium omnis formalis perfectionis*), in quanto è il primo atto formale, cioè l'essere (*esse*)». Il *bonum* (bene) - fa osservare Eckhart citando i *Nomi divini* di Dionigi l'Areopagita - «deriva sempre dalla forma» (*Commento all'Esodo*, 212). Nell'essere c'è la *ratio* «dell'unità della forma (*ratio unitatis formae*)» e la sua *perfectio* (cfr. *ibid.*: 139). Nella perfezione, il «principio» o «primo» è la «forma» o «il formale», (*ibid.*: 136); il suo modo di essere è l'attività (cfr. *ibid.*: 137). La *forma nobilissima* (*ibid.*: 89) dell'uomo contiene in sé un essere che è anche divenire, dove il prendere e mutare forma avviene nell'unità dell'essere *ad imaginem dei* (*Il libro delle parabole della Genesi*, 138) e secondo la *forma in anima eius*

(*Commento alla Genesi*, 292). Nel giardino dell'Eden, descritto nel *Genesi* (2, 16-17), l'uomo poteva cibarsi di ogni frutto con l'esclusione dell'albero che concerneva la conoscenza «sensibile» del bene e del male (*scientiae boni et mali*). Ogni altro albero – si legge nell'interpretazione eckhartiana (*Commento alla Genesi*, 203) – conteneva gli «intelligibili» che avrebbero dato la *forma* perfetta all'uomo, diversamente dai «sensibili» che lo avrebbero fatto cadere nel peccato. E ciò accadde dopo che Dio aveva detto: «faciamus hominem ad imaginem et similitudinem nostram» (*ibid.*: 237).

Il nesso inscindibile tra *imago* e *forma* domina tutta l'opera latina di Eckhart. In questo legame avviene la *formalis expressio* di Dio nell'uomo, che non riguarda un Konrad o uno Heinrich – cioè due singoli soggetti empirici, che il Meister di Hochheim richiama ad esempio nel *Commento all'Ecclésiastico* o nelle *Prediche* – bensì la formazione di quell'uomo capace di essere *puro intelletto*: cioè forma della forma intelligibile. E quando in lingua medio-alto-tedesca Eckhart parlerà dell'*einbildung*, ritornerà a porre la formazione nell'intelletto e mai al di fuori di esso. Dio, dunque, imprime dentro l'uomo un'immagine che è forma nell'anima e anima in Dio: questo intelletto puro si forma solo al cospetto di tutto ciò che è *imago (Dei)*, *forma (hominis)* e *animus (intellectualis)* umano-divino. Nell'*Expositio libri Sapientiae* (cfr. 143) a proposito dell'«imago» Eckhart ne caratterizza la «formalis expressio illius», per poi ricordare che soltanto colui che ama Dio è «fatto» secondo la sua forma: «Amator (...) factor sum formae illius» (*ibid.*: 202). E chiarisce: «Notandum quod forma, et ipsa sola, se ipsa dat esse quod, inquam, esse finis est et terminus omnis naturae, artis, rationis et etiam dei, ut prius dictum est supra primo: “creavit ut essent omnia”» (*ibid.*: l.c.).

Chi si aspettasse di trovare comunemente impiegata, sia in Eckhart sia nei mistici medievali, la parola latina *formatio* (quale etimo di “formazione”) resterebbe deluso. Infatti, nel suo raro uso letterario in latino classico – ad esempio con Seneca o Vetrurio – la *formatio* assume il significato di “conformazione” (e Seneca parla infatti di *formatium morum* come conformazione dei costumi). Eckhart usa invece il termine *forma* nel senso latino-medievale – cioè riferito all'immagine di Dio –, ma declinandolo semanticamente secondo la forma intelligibile dell'uomo. Questo spiega anche perché i mistici tedeschi abbiano preferito operare linguisticamente, nel loro impegno di costruzione del *Mittelhochdeutsch*, partendo dal lemma *bild* piuttosto che dall'esponente *form(e)*, pur senza trascurarlo. Questa osservazione ne permette un'altra: l'impiego moderno del sostantivo *Bildung* è sempre privilegiato di fronte al sostantivo *Formung*, che raramente contiene il significato di “formazione”, ma è piuttosto sinonimo di “formatura”, “plasmatura”, “modellatura”, “sagomatura”. I mistici renani sono anche assai poco interessati circa l'utilizzo del verbo *erziehen* – che peraltro ha un'origine ancora precedente al *Mittelhochdeutsch* – poiché il suo significato letterale riprende il “tirare fuori” proprio dei verbi latini *educare* e *educere*. Questi significano l'uno “allevare” e “far crescere”, l'altro “trarre fuori” e “educare”. Ma nel valore semantico di *bild* e *form* non è contenuto alcun riferimento al verbo *ziehen* (“trarre” o “tirare”) presen-

te invece nei vocaboli *erziehen* e *Erziehung*. Vale piuttosto il contrario: nella *bildunge* niente viene “tirato fuori” dall’uomo, ma tutto è, avviene e rimane dentro di lui: in quel *bild* che diventa immagine divina e forma dell’umano.

Nel commentare la *Prima lettera ai Corinzi* (13, 12), Eckhart scrive: oggi «videmus nunc per speculum et in aenigmate», ma al termine della vita vedremo Dio faccia a faccia (*facie ad faciem*), «eo quod una sit facies et imago in qua deus nos videt et nos ipsum (perché una sola è la faccia e l’immagine in cui Dio vede noi e noi vediamo lui)» (*Commento al Vangelo di Giovanni*, 506). Nei *Sermones*, citando Agostino, Eckhart annota «anima vere lux est» e, ricordando la *Lettera ai Colossesi*, argomenta: «imago dei invisibilis, primogenitus omnis creaturae» (*Sermones*, 505). Dunque, Cristo è immagine del Dio invisibile, generato prima di ogni creatura. Alle creature la gioia mistica di seguire il detto paolino, che Eckhart evoca nella «Dominica sexta post Trinitatem de Epistula (Rom 6, 3-11)»: *in novitate vitae ambulemus* (cfr. *Sermones*, 153).

Nelle citate *Deutsche Werke*, che in vari volumi contengono le *Predigten* eckhartiane, i termini *bilde*, *bilden* e *form* si intrecciano fra loro. Eckhart, che probabilmente (la letteratura secondaria sull’argomento usa, infatti, l’avverbio *wahrscheinlich*) per primo crea il concetto di *bildung*, è consapevole della sua radice etimologica proveniente dall’*Indogermanisch* (o Indoeuropeo) *bil*, che significa qualcosa come “digrossare” e “sgrassare” (*behauen*), “giusto” e “adatto” (*passend*), “retto” e “vero” (*recht*), “aprire” e “fendere” (*spalten*). Attraverso l’*Althochdeutsch*, *bil* diventa *bild*, quindi *bilidon* e *bilidari*, infine *bildunga*. Qui gli strati della significazione evocano il “segno” o “gesto” (*Zeichen*), l’“essenza” o “sostanza” (*Wesen*) e l’“origine” o “nascita” (*Herkunft*). Per poi addivenire alla *bildunge* del *Mittelhochdeutsch* richiamante concetti moderni come *Abbild* (immagine), *Nachbild* (copia), *Bildnis* (effigie), *Verfertigung* (costruzione), *Schöpfung* (creazione) e *Gestaltgebung* (dare forma). Anche in ragione di tutto ciò, la *bildung* eckhartiana appare anzitutto come un composto di “immagine” (*bild*), “forma” (*form*) ed “essenza” (*wesen*).

Nella *Predica* n. 15, intitolata *Homo quidam nobilis* (...), Eckhart muove da Aristotele: «All’uomo, perché sia un uomo, Aristotele attribuiva la capacità di riconoscere l’immagine (*bild*) e la forma (*form*): un uomo è un uomo proprio per questo. E tale era l’argomento più elevato con cui Aristotele poteva definire un uomo. Ora voglio mostrare anch’io – prosegue Eckhart – che cosa sia un uomo. *Homo* significa colui al quale è stata gettata (*geworfen*) la sostanza (*substanci*) e questa gli dà (*git*) essenza e vita (*wesen und leben*) e una essenza intelligente (*vernunftigeswesen*). Un uomo intelligente è chi comprende intellettualmente se stesso e appunto in se stesso è distaccato (*abgescheiden*) da tutte le materie (*materien*) e forme (*formen*). Più è distaccato da tutte le cose (*dingen*) meglio conosce in se stesso con chiarezza e intelligentemente le cose senza bisogno di voltarsi [verso il mondo]: e questo per me è un uomo. Ora dico: come è possibile che il distacco della comprensione senza *form und bild* possa riconoscere in sé tutte le cose senza voltarsi

[verso il mondo] e trasformarsi (*verwandlung sin selbes*)? Io dico che ciò dipende dalla sua *ainualtikait* (che Giuseppe Faggin traduce in italiano con il termine “semplicità”: cfr *Trattati e prediche*, Rusconi, Milano, 1982, p. 256); quanto più semplicemente e puramente l'uomo è staccato da se stesso in se stesso (*der mensch sin selbes in im selber ist*), tanto più – conclude Eckhart – riconosce semplicemente in sé tutte le molteplicità [delle cose] e rimane immutabile (*unwandelber*) in se stesso» (*Deutsche Werke, I, Predigten*, 15, S. 249-250). L'uomo, che è immagine, forma ed essenza, conosce nel distacco dalle cose la loro molteplicità, ma permane immutato in sé come immagine, forma ed essenza divina. L'uomo è il tempio (*tempel*) di Dio. «Questo tempio (...) è l'anima dell'uomo (*ist des menschen sêle*), che Dio ha formato (*gebildet*) e creato (*geschaffen*) così come Dio è» (*Deutsche Werke, I, Predigten*, 1, *Intravit Jesus in templum[...]* S. 5). Nell'uomo non v'è posto per nessun'altra immagine (cfr. *Die Rede der Unterscheidungen*, 7). La volontà umana deve essere «spoglia di se stessa, disappropriata, e formata (e qui è importante notare che Eckhart usa due termini per dire la stessa cosa: *gebildet und geformieret*) sulla volontà divina» (*ibid.*: 10).

Con la *Predica* n.9, Eckhart osserva: «Dissi nella Scuola che l'intelletto è più nobile della volontà, e tuttavia ambedue appartengono alla medesima luce» (*Werke, I, Predigten*, 9, *Quasi stella mattutina*). Il Verbo entra nell'uomo con la luce dell'immagine: «l'immagine è in me, da me, a me» (*ibid.*). Il suo riflesso è nell'intelletto: «tempio di Dio» (*ibid.*). E l'intelletto possiede una forza che forma (*bildet*), poiché *bildest dû got in dich* (tu formi Dio in te) (*Werke, II, Predigten*, 39, *Iustus in perpetuum vivet*, S. 254). L'uomo assume così un agire umano-divino, che Eckhart restituisce semanticamente servendosi del verbo *bilden*: formare. All'uomo è dato riconoscere di essere se stesso, diverso da ogni altra creatura, differente da Dio stesso. E a questo uomo Eckhart fa dire, nella *Predica Ego elegi vos de mundo*, «io sono io». Il fine divino del “formare” è sempre l'uomo, la causa del *bilden* è sempre Dio; ma l'uomo che vive in Dio forma (*bildet*) egli stesso se medesimo, come forma (*form*) umana e divina insieme. Così, «Dio si forma nell'anima (*sich got in die sêle bildet*)» (*Werke, III, Predigten*, 71, *Surrexit autem Saulus de terra*, S. 221) e l'uomo in ragione di ciò prende la propria «essenza (*wesen*)». Dio forma (*bildet*) l'anima imprimendovi il suo riflesso santo e spirituale (cfr. *Werke, III, Predigten*, 81, *Fluminis impetus laetificat civitatem Dei*, S. 399), l'uomo sente impresso nell'anima quel riflesso che si forma, che lo forma, che lui stesso forma con il proprio spirito divino: *mit dem geist gottes* (cfr. *ibid.*: *Anhang*, S. 415). L'uomo forma (*bildet*) poiché Dio forma (*bildet*) l'uomo presso l'uomo e presso Dio. (cfr. *Werke, III, Predigten*, 84, *Puella, surge*, S. 462). A questo essere dell'uomo in se stesso e, contemporaneamente, in Dio corrisponde il radicale teocentrismo eckhartiano. Da Dio e in Dio formato (*gebildet*), l'uomo assume la propria *bild* (o *form* o *wesen*) umano-divino. Ma questa immagine (o forma o essenza) è ormai umanamente e divinamente diventata *bildung*: interiore unità della formazione.

6. *La Bildung divina*

La nascita della *Bildung* risponde al reciproco intersecarsi di quattro differenti piani.

a) Sul piano storico-culturale la *Bildung* nasce nella civiltà tedesco-medievale, tra il Duecento e il Trecento, quando Eckhart, gli eckhartiani e in genere i mistici renani coniano e iniziano a impiegare la parola *bildung* (ancóra scritta con l'iniziale minuscola del *Mittelhochdeutsch*).

b) Sul piano onto-teologico la *Bildung* nasce con l'uomo poiché Dio si essenzializza in lui; qui le due tradizioni dell'*imago Dei* agostiniana e della *forma intelligibilis* tomista, saldate all'*essentia christiana* dei medievali, trovano il loro luogo di confluenza nella *perfectio* (che in sé evoca l'*eidos della Bildung*).

c) Sul piano filosofico-pedagogico la *Bildung* nasce mentre l'uomo avverte dentro di sé il segreto spirito tutelare che costituisce la sua stessa *essenza* umana di cristiano, la sua *forma* di uomo figlio di Dio e la sua *idea* di un'umanità universale (e per ciò "cattolica") quale rispecchiamento del Padre di tutti gli uomini.

d) Sul piano etimo-filologico la nascita della *Bildung* può essere fatta risalire a un passaggio decisivo di una *Predigten* in cui Meister Eckhart impiega entrambi i concetti di «*bildunge*» e «*bildung*», consegnandoceli con tutto il loro carico di complessità, difficoltà e ambiguità interpretative.

Al punto in cui i quattro differenti piani si intersecano possiamo dare un nome: la *Bildung divina*.

Nella *Predica* n.64, intitolata «*die sele die wirt ain mit gotte vnd nit ve-rain*» - che significa: l'anima che diventa una con Dio, [ma] non [è] congiunta [pienamente] in lui -, Eckhart impiega entrambe le parole *bildunge* e *bildung*. Rivolgendosi agli adulti come fossero bambini (*chiend*), li prega di conservarsi nella qualità del loro rapporto con Dio. Perciò, dice in *Mittelhochdeutsch*: «*Alle, die also sind in ainichait, als ich e sprach, won die äne bildunge sind, so dürffens nit wänen, das in bildung wäger war, dan das sü sin nit ausgangen von ainichait*».

Josef Quint, curatore e traduttore della *Predigten* eckhartiane (cfr. *Meister Eckhartes, Predigten*, Kohlhammer, Stuttgart, 1976; *Dritter Band*, S. 90), converte così il testo medio-alto-tedesco nel tedesco contemporaneo: «*Alle, die so in der Einheit sind, wie ich vorhin (oben) ausgeführt habe, dürfen, weil sie ohne "Einbildung" (= dinghafte Einzelvorstellung) sind, nicht wänen, daß ihnen solche Einbildung tauglicher (besser) wäre, als wenn sie sich nicht aus der (innern) Einheit nach außen kehrten*». Le parole *bildunge* e *bildung* vengono dunque sostituite *non* con il concetto di *Bildung*, bensì con il termine *Einbildung* (che significa "immaginazione", "idea", "illusione", ma anche "pretensione", "presunzione", "boria"; e ciò fino al punto che in tedesco si scherza dicendo "Einbildung ist auch eine Bildung!").

La traduzione italiana della *Predica* n. 64, condotta da Marco Vannini sul testo medio-alto-tedesco, considera le due parole *bildunge* e *bildung* come sinonimi di *bild*, sicché vengono rese con il termine "immagine" secondo la

seguinte interpretazione: «Tutti quelli che sono nell'unità così come ho detto prima, in quanto sono senza immagini, non devono pensare che sarebbe meglio stare nelle immagini, piuttosto che non essere usciti dall'unità [...]». E in nota, Vannini osserva che la parola *bildunge* significa «immagini» o «rappresentazioni» (cfr. Meister Eckhart, *I Sermoni*, a cura di Marco Vannini, Paoline, Milano, 2002, S. 452-453).

Ora, sia traducendo la parola *bildung* con il tedesco contemporaneo «*Einbildung*» (immaginazione) - come fa Quint - sia con l'italiano «immagine» - come fa Vannini - non si coglie il senso autentico della *bildung* (o *bildunge*), come la mistica renana e in particolare la mistica domenicana di Eckhart hanno potuto crearlo dando così avvio alla nascita della *storia della Bildung tedesca*.

Se invece si traduce, in tedesco, la parola *bildung* con il termine *Bildung* e, in italiano, con il termine *formazione*, il significato complessivo della *Pre-digt* n. 64 cambia considerevolmente: «Tutti coloro che sono nell'unità con Dio - come ho appena detto - se però sono senza formazione (*bildunge*) non possono credere che tale formazione (*bildung*) sia per loro idonea, migliore e necessaria, sicché finiscono con il volgersi verso l'esterno senza rimanere nella loro unione interiore».

Al di là di questi aspetti etimo-filologici, è tuttavia importante notare che il concetto di *bildung* entra - in primo luogo per il tramite di Eckhart - nella lingua, dove trova molteplici derivazioni applicative. I mistici tedeschi del XIV secolo lo impiegano di frequente nei loro sermoni, attenendosi al significato impressogli dal Meister domenicano, ma anche coniugandolo in parole quali *inbildunge* e *unbilidi* oppure congiungendolo con altri termini come *förmliche bildunge*, *vernünftige bildunge*, *eteliche bildunge*. Le pergamene scritte a mano in *Mittelhochdeutsch* - consultabili ad esempio nella Klösterbibliothek di Einsiedeln, nella Stadtbibliothek di Strasburgo, nel Kloster Neuburg di Vienna, nella Universitätsbibliothek di Basilea e in altre città come Monaco, Stoccarda, Francoforte, Giessen o Berlino - riportano l'uso ormai comune del concetto di "formazione" nel linguaggio medio-alto-tedesco. Il suo intrinseco significato compare anche in Seuse - che nasce a Costanza nel 1295 c. e muore a Ulm nel 1366 - e da lui si irradia negli ambienti monastici femminili dove esercita la direzione spirituale ispirata alla cura dell'«umanità sofferente» (cfr. Seuse, *Libretto dell'eterna sapienza*, I). Né è estraneo a Tauler, che a Colonia - intorno al 1340 - studia le opere eckhartiane, cogliendovi la vertigine dell'abisso divino. L'ascesa dell'anima nella sua dimensione più nobile, che Tauler chiama *gemüt*, coinvolge l'uomo esteriore, l'uomo interiore e l'uomo dell'unità con Dio. Qui il verbo *bilden* assume il valore dell'*ein einig ein* - ossia dell'uno-unico-uno a cui si richiama nei *Sermoni* (cfr. 41). Anche Tauler - nato a Strasburgo nel 1300 c. e morto nella medesima città, affacciata sul Reno, nel 1361 - è direttore spirituale delle monache domenicane e anzitutto in quel contesto diffonde la propria predicazione. Tanto Seuse e Tauler quanto gli altri mistici predicatori del secondo Trecento raccolgono l'eredità eckhartina facendola filtrare attraverso un nuovo linguaggio nelle comunità monastiche, prima, e

laiche, dopo, dell'area renana mantenendo il pensiero eckhartiano quale asse dirimente della loro opera di *educazione* per la *formazione*.

In questo impegno, a cui non pochi concorrono, le derivazioni del verbo *bilden* si moltiplicano. Ricompaiono i participi passati *entbildet* (con il significato di “scoprire o liberare il proprio formare” o “denudare la propria immagine”) e *überbildet* (nel senso di “formare oltre l'immagine” o “trasformare”); quindi, viene impiegato il verbo *erbilden* (dove si dà un “manifestare nelle opere quanto c'è nella forma”). Dunque il verbo *inbilden* (cioè “formare-nel”) si articola quale *sich inbilden*, *in sich bilden* e *sich ingebilden*. Inoltre, il verbo *inerbilden* evoca il grado superiore del ricordo di Dio nell'uomo - ossia nella sua essenza (*wesen*) -, in modo che in lui avvenga l'*ein inbilden* (cioè l'“in-formare-dentro”) proprio dell'amorevole presenza divina. Questo affinché nessun influsso proveniente dall'esterno possa agire “contro” l'uomo portandolo al *sich widerbildet* - vale a dire al “formare se stesso contro se stesso” -.

A questo progressivo arricchirsi e differenziarsi linguistico della *bildung* nel tardo Medioevo corrisponde un esito pedagogico decisivo per la cultura e la civiltà tedesche. Non c'è, dunque, un'autentica, profonda e totale unità dell'uomo in Dio se non nella *bildung*: nella formazione dell'uomo così come definitivamente si profila attraverso il pensiero mistico di Meister Eckhart, che perciò può essere considerato il punto d'arrivo di tutta la speculazione teologico-filosofico-pedagogica del Medioevo e il punto di partenza della storia della *Bildung* tedesca.

Bibliografia

- J. Ancelet Hustache, *Maitre Eckhart et la mystique rhénane*, Paris, Seuil, 1956
 B. Beyer De Ryke, *Maitre Eckhart*, Paris, Entrelacs, 2004
 A. De Libera, *La mystique rhénane. D'Albert le Grand à Maitre Eckhart*, Paris, Seuil, 1994 (tr.it. *Introduzione alla mistica renana*, Milano, Jaca Book, 1998)
 G. Faggin, *Meister Eckhart e la mistica tedesca preprotestante*, Milano, Bocca, 1946
 R. Fahrner, *Wortsinn und Wortschöpfung bei Meister Eckhart*, N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg a. L., G. Braun, 1929
 H. Gindele, *Lateinische Scholastik und deutsche Sprache*, München, Fink, 1976
 B. Gorceix, *Amis de Dieux en Allemagne au siècle de Meister Eckhart*, Paris, Michel, 1984
 K.E. Grözinger (ed.), *Mysticism, magic and Kabbalah in Ashkenazi Judaism*, Berlin, De Gruyter, 1991
 U. Kern, *Die Anthropologie des Meister Eckhart*, Hamburg, Kovac, 1995
 R.E. Lerner, *The Heresy of the Free Spirit in the Later middle Ages*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 1972
 V. Lossky, *Théologie négative et connaissance de Dieu chez Maitre Eckhart*, Paris, Vrin, 1960
 F. Masini, *Meister Eckhart e la mistica dell'immagine*, in A. Babolin (ed.), *Pro-*

- blemi religiosi e filosofici*, Padova, La Garangola, 1975, pp. 1-36
- G. Penzo, *Invito al pensiero di Eckhart*, Milano, Mursia, 1997
- F. Pfeiffer (1906, ed.) *Deutsche Mystiker der vierzehnten Jahrhunderts*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2 Bnd.; Aalen, Scientia, 1962
- W. Rath, *Der Gossesfreund vom Oberland*, Stuttgart, Freies Geistesleben, 1985
- P. Reiter, *Der Seele Grund. Meister Eckhart und die Tradition der Seelenlehre*, Würzburg, Königshausen und Neumann, 1993
- T. Schneider, *Der intellektuelle Wortschatz Meister Eckhart*, Berlin, Junker und Dünnhaupt, 1935
- L. Sturlese, *Die Kölner Eckhartisten*, in A. Zimmermann (ed.), *Die Kölner Universität im Mittelalter: geistige Wurzeln und soziale Wirklichkeit*, Berlin-New-York, De Gruyter, 1989, pp.199-211
- L. Sturlese, *Meister Eckhart: ein Porträt*, Regensburg, Pustet, 1993
- L. Sturlese, *Eckhart, Tauler, Suso. Filosofi e mistici nella Germania medievale*, Firenze, Le Lettere, 2010
- M. Vannini, *Meister Eckhart e il «fondo dell'anima»*, Roma, Città nuova, 1991
- W. Wackernagel, *Ymagine denudari. Étique de l'image et métaphisique de l'abstraction chez Maïster Eckhart*, Paris, Vrin, 1991

Imaginação, culturas e fontes documentais¹ em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira

Marcia Aparecida Gobbi²

Pedro dirige-se rápido e entusiasmado em direção à Marta. Diante dela, que é sua professora, coloca-se a mostrar o desenho recém-finalizado em que muitas linhas insistentemente cruzavam-se umas às outras. Cores, aparentemente usadas de modo aleatório, disputavam espaços com traços e formas, por vezes nem tão facilmente compreensíveis. A exclamação da moça diante da folha e do desenho apresentado pelo menino pequeno é contida: esboça um sorriso e um pequeno elogio. É possível observar de longe que, curiosamente, seus olhos procuram captar o que está acontecendo ao redor, com as outras crianças, e não aquilo que está diante de si. Após alguns minutos e nenhuma conversa recolhe o desenho e o deixa silenciado sobre a mesa.

É preciso estar atento, pois a forte presença de desenhos infantis entre nós expõe uma questão fundamental: corremos o risco de naturalizá-los, e com isso, passar a vê-los com menor cautela e curiosidade. Essa afirmação é o mote em que se baseia a construção desse artigo somado a pretensão de que puxando as linhas postas nos desenhos pelas crianças, podemos, em cada descrição ou vaguear de olhares, aprender com elas, em mundos de casos e imagens que vão se abrindo diante de nós. As narrativas, ainda que misturadas, passam a fazer sentido, ou mesmo, impulsionar outras perguntas e respostas. Tecemos aqui a defesa do olhar e ver como formas de estranhar o outro, nesse caso, os desenhos das crianças e passar a compreendê-los a partir de diferentes pontos de vista de modo mais lento. Ir ao outro – criança – pelos desenhos criados por ela implica não apenas compreendê-lo, mas fundamentalmente, a si mesmo. Encontrar-se consigo mesmo por essa criação infantil.

Trata-se, porque não dizer, de ato político, uma vez que ver com lentidão evoca práticas contrárias a movimentos aligeirados de olhar e compreender o mundo e o outro. Contrariam-se com isso os ditames atuais em que prevalecem a rapidez e os modos furtivos de se relacionar com o outro, seja o que

¹ Artigo composto a partir de resultados de pesquisas e artigo já produzido para a revista Linhas Críticas da Universidade de Brasília. UnB.

² ProfªDrª da Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – FEUSP

ou quem for, prática a qual tem nos impedido de ver e estar junto verdadeiramente. A citação com a qual tem início esse artigo, procura aproximar-se dessa incapacidade de ver e problematizá-la a partir de uma situação realmente ocorrida em escola de educação infantil pública da cidade de São Paulo. Relação essa que compõe o cotidiano das crianças em muitas creches e pré-escolas brasileiras ainda hoje e que evidencia formas de nos relacionarmos com a infância, em que abafar suas vozes e traços tornou-se uma constante. Esquecemo-nos de que é na relação entre o que vemos e o que somos, ou melhor, entre sujeito e objeto – desenho/crianças e adulta/professoras – que pode se produzir conhecimento e experiência, conjuntamente. Há uma negociação, implícita, pelo lugar a ser ocupado, nesse caso pela criança que mostrava seu desenho e a professora que o via não o vendo, e a ambos: menino criador do desenho e ao desenho propriamente dito. Fica-nos uma questão não resolvida: se fosse menina, seu desenho seria mais bem visto? Não saberemos aqui, nos limites desse artigo. Mas, trata-se de pergunta boa para se pensar, pois, talvez se olhe de modos diferentes e com tempos diversos para aquilo que meninos e meninas criam implicando construções variadas de gênero.

Ver não vendo: algo indubitavelmente perverso, sobretudo quando se destina nossas preocupações em relação à infância e às criações infantis, voltando-se contra o valor existente no desenho e as relações que podem ser estabelecidas a partir de sua participação cotidiana em nossas vidas. Várias são as situações em que podemos olhar para distintos assuntos desenhados pelas crianças. Existem em profusão. Estão nos muros das cidades, nos cadernos, em folhas soltas de papel, nos são dados de presente pelas próprias crianças desenhistas em diferentes momentos constituindo-se, entre outras coisas, em recordações de tempos e modos de ver da infância. Contudo, a rapidez do tempo furta e tem fragilizado nossa capacidade de ver impedindo-nos de sorver e compreender o que os traçados apresentam e representam a partir de diferentes realidades e processos de criação. Os desenhos infantis têm passado despercebidos como manifestações expressivas da infância. Realizados com suas características e particularidades de grupos infantis de diferentes partes do país e desde tenra idade evocam e podem provocar diversas maneiras de compreensão. Raramente nos ocorre que resultam de complexas relações dependendo das características sociais, históricas, culturais e econômicas de seus criadores sendo também resultados de suas investigações particulares.

O estudo meticuloso sobre os desenhos criados na infância, quando estes são compreendidos como artefatos culturais e documentos históricos, pode contribuir para se respeitar e conhecer lógicas de construção de culturas naquilo que caracteriza a infância. Trata-se de tarefa que pode ser tomada pelas ciências sociais, em especial sociologia e antropologia, apresentando fecundas contribuições nos processos de formação de modos de ver dos adultos e das adultas que atuam com as crianças, desde bem pequenas.

Ao desenhar, em certa medida, nos aproximamos ou estamos com o outro, e com isso, passamos a também compreendê-lo com suas singularidades e pontos de vista próprios. É um exercício de vida e experiência, ao mesmo tem-

po em que é experimentação. É ver, pois não vivenciamos o ato do desenho em si. Materializar o que é visto com todos os sentidos e a partir das relações com o outro. Trata-se de apropriar-se do outro pelo uso do lápis, da caneta, do giz, do carvão independente da faixa etária de quem desenha. Outro esse compreendido aqui como ambiente, espaço e pessoas de todas as idades que estão no entorno do desenhista e que, como tal, podem implicar descobertas e mudanças da perspectiva adotada ou impostas previamente.

As investigações sobre desenhos, ou que os compreendem como auxiliares em pesquisas etnográficas, ainda desconsideram – com poucas exceções – as crianças com até cinco ou seis anos de idade, o que leva à naturalização da ideia de ausência e de falta quando se pensa em coleta e modos de compreender os desenhos nas pesquisas. Algo preocupante, uma vez que a ampliação das formas de compreendê-los levaria a ganhos no que concerne ao entendimento da própria infância e seus artefatos no âmbito da cultura material produzida pelas crianças. Viagens imaginárias, ficções são realizadas a partir do papel. O ato criador das meninas e meninos, tão pequenos, tem a capacidade de modificar o papel fazendo dele um documento em que metáforas, inventividades, fantasias encontram-se presentes e somadas a manifestações culturais da infância o que poderá apresentar formas diversas de acordo com o contexto em que foram elaborados.

Procuo com esse pequeno texto, contribuir com os estudos da infância e formação de professores e professoras que, de uma forma ou de outra, vão encontrar-se com as crianças. Apresentando desenhos de meninos e meninas, uma criação presente em nossas vidas, porém, ao mesmo tempo alijada do cotidiano, sobretudo quando compreendida em seu caráter social e cultural como evidências de culturas e como fomentadoras de construções culturais numa expectativa de participação infantil em contextos sociais, desde tenra idade. Não se apresenta a realidade nos desenhos, mas, como representações que são, procura-se a possibilidade de discutir sobre diversas maneiras de ver e registrar mundos pelas crianças e com elas.

Ainda, considerando os desenhos como documentos e artefatos da cultura, objetivam-se perceber lógicas infantis e a reorientação das mesmas diante e em relação com o ato de desenhar e os resultados obtidos com o desenho. Mundos são criados, negociações são abertas no coletivo infantil e deste com todos que estão à volta. Um convite a ver e debater é feito a todos, provocando uma tessitura em que crianças e adultos possam encontrar-se ponto a ponto, linha a linha numa composição conjunta, em que o ganho é justamente conhecer uns aos outros alimentando a imaginação e a capacidade de fantasiar e criar. Ressalta-se aqui que ao denominarmos os desenhos das crianças como documentos, deve-se ter atenção de que temos neles diversas maneiras de usar os suportes e materiais. Usos que os transformam em outras coisas, em outra forma de comunicação com o mundo, o que não os tornam menos fontes documentais. Quando guardados podem ajudar a nos alimentar e a conhecer maneiras de registrar em que se reinventa o mundo a partir de princípios crianças.

Nesse artigo, vale ressaltar não se pretende abordar a infância brasileira ou a educação infantil paulistana. Sabemos o quanto isso incorreria em equívocos, não somente quando pensamos na dimensão territorial e cultural que compõe o país, mas por sabermos tratar-se de diferentes crianças em contextos culturais diversos havendo que respeitar. Nos limites desse artigo pretende-se apenas abordar alguns desenhos criados por menina e menino da educação pública da cidade de São Paulo, acreditando ser essa uma contribuição e oportunidade para se conhecer uma pequena parte de nossa cidade e nossas crianças.

Desenho e culturas infantis: imaginação, fantasia e marcas sociais da infância

Estudos sobre desenho têm nos apontado, em geral, preocupações relacionadas a concepções de caráter maturacionista e, por que não dizer, de caráter evolucionista seguindo e constituindo modos equivocados de compreender as criações infantis, porém, dando seqüência à nossa forma classificatória de ver e compreender o mundo. Quanto aos desenhos infantis, nossos olhares preocupam-se mais em enquadrá-los em fases evolutivas e às crianças, suas criadoras, que propriamente com o processo criador em si. Ainda falhamos ao não contextualizarmos social, cultural e historicamente as situações em que as crianças estão ou estiveram envolvidas enquanto desenhavam. Essa perspectiva prevaleceu ao longo de tempos implicando construção de modos de ver entre os adultos e adultas, que por vezes, empobreciam aquilo que as meninas e meninos criavam. Essa prática, além de engessar nossa capacidade compreensiva faz valer entendimentos que destituem a autoria de quem os elaborou como sujeitos situados socialmente. Por vezes, desconsideram-se aspectos que envolvem não somente a feitura do desenho como seu resultado e, com isso, pode-se negligenciar as próprias crianças e suas origens de classe social, étnicas, de gênero. Trata-se de compreender outra maneira de falar e representar a sociedade, neste caso, do lugar das crianças, mudando o ângulo de visão e compreensão do mundo. É empreender esforços por contrariar o anonimato imposto à infância, em especial de crianças bem pequenas.

Os desenhos elaborados pelas crianças permitem-nos conhecer, entre outras coisas, elementos da sociedade em geral, o que envolve interpretações e representações, por vezes, de tipos particulares de seus criadores, portanto, sem esquecer a imaginação e a fantasia necessárias e envolvidas no ato criador. Entre os traçados percebem-se certos temas, cores, formas de uso de materiais, jeitos de organização espacial dos suportes desenhados, ou ainda, de registrar modos de compreender ou explicar diferentes contextos em que estão inseridas ou em que colaboram para sua elaboração e construção cultural. O fato de terem sido criados sem a intenção documental não os destituindo do peso histórico não os livram de documentar e guardar memórias de infância e seus conhecimentos sobre diversos contextos sociais e culturais. Mas, basta ver? A disposição para ver essas manifestações expressivas é imprescindível como exercício, como direito à lentidão e ao vagar, contrariando

as formas autoritárias que exigem a pressa e a rapidez e, conseqüentemente que passemos a não fruir, não observar e somente produzir mecanicamente e de modo desenfreado. Porém, há que ser iniciado tornando-se prática cotidiana. É um aprendizado.

Ver desenhos envolve enredar-se ao objeto, que de modo intrínseco pode gerar curiosidades, perscrutando-o naquilo que possibilita de questionamentos e respostas ao pesquisador e ao próprio objeto. O que temos a oferecer para essas imagens criadas por meninas e meninos, por vezes, tão pequenos? O que elas têm a nos ofertar? Quando nos colocamos a disposição das linhas, traçados, cores, formas apresentadas nos desenhos entramos em relação orgânica com elas. Aprendemos, conhecemos, experimentamos.

Ao tratar os desenhos criados pelas crianças, desde bem pequenas, como artefato cultural ou fonte documental não significa que possam ser vistos como cópias da realidade, equívoco ainda muito cometido. É verdade, porém, não é expressão de neutralidade ou do todo ali representado. É invenção, fantasia, guarda elementos da imaginação e, porque não, do cotidiano vivido e sentido pelas meninas e meninos. É um fragmento bom para pensar sobre diferentes questões teóricas e práticas referentes às dinâmicas sociais, envolvendo ou não crianças, mas que seguramente podem partir delas.

Como num balé clássico ou frevo as crianças esboçam e traçam seus desenhos como danças sobre o papel, em que seus corpos são movidos a deixar suas marcas sobre diferentes suportes. Contudo, muitas vezes nos acomodamos somente com estas observações, por vezes, prazerosas e deixamos de lado que a permanência deste instante pode ganhar outros contornos. Ela documenta. Compreender as dinâmicas que envolvem o ato de desenhar e o desenho propriamente, implica esforçar-se por não perder as particularidades existentes nessa expressão plástica infantil. Aquilo que é fugaz – o desenho e seus suportes – e que, como tal, pode se perder rapidamente no tempo, nunca cessa, dependendo da maneira como o mesmo é organizado, ou mesmo, registrado por seus organizadores ou coletores. Essas maneiras de nos relacionarmos com estes objetos-desenhos revelam, por sua vez, qual a concepção que se tem daquele que o criou, bem como, da própria criação.

A compreensão dos desenhos infantis como documentos históricos é que os mesmos favorecem e reclamam a construção de olhares rigorosos, minuciosos e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo e nos apresentam em seus traçados e assuntos selecionados. É problematizar os mesmos como narrativas culturais criadas na infância pelas crianças comportando nisso a imaginação e demais elementos de suas vidas inventadas ou experienciadas cotidianamente e que contribuem com a elaboração e construção culturais numa relação clara entre distintas gerações e pessoas de mesma idade.

Numa perspectiva histórica e cultural vale perguntar: o que está guardado nos desenhos ao longo do tempo? O que revelam sobre as transformações do tempo e por ele impostas? Os desenhos infantis podem levar-nos a perscrutar nas imagens apresentadas a elaboração do passado em que se conjugam lem-

branças, esquecimentos, rejeições, desejos e, por que não, formas que recriam passados e inventam futuros. Ao serem considerados como fontes documentais podem apresentar indícios que levam a quem quer conhece-los, a entrar em domínios discretos ou particulares de certo jeito de ser criança aliado às complexas relações estabelecidas em seu entorno sociocultural, indícios os quais, quando seguidos, promovem conhecer as criações frutos de imaginação infantil. Inscrevem-se em estudos sobre cultura material, dialogando diretamente com investigações historiográficas.

Para a criança pequena a criação de desenhos não está separada do cotidiano, existem como jogos ou brincadeiras, compondo seu dia-a-dia. Seus trabalhos resultam de pesquisa pessoal, da interação com outras crianças e com o entorno social e cultural ao qual estão expostas e que ao mesmo tempo constroem. Suas criações são registros, marcas históricas deixadas por elas desde pequeninas. Os desenhos criados por meninas e meninos coexistem com outras linguagens, alimentam-se delas e as nutrem ao mesmo tempo. Existem simultaneamente com diferentes maneiras de construir culturas e infâncias e, sem dúvida, das crianças construir a si mesmas e dar-se a conhecer.

Atualmente percebe-se que o uso do desenho em estudos ligados às Ciências Sociais têm ganhado destaque quando se pesquisa infância. São considerados não apenas como instrumentos na coleta de dados, complemento do caderno de campo em pesquisas acadêmicas, mas também, como forma de ver do próprio desenhista e do grupo ao qual ele pertence. Ao ver um desenho encontramos outra maneira de contar sobre lugares e ambientes vividos e imaginados, ao mesmo tempo em que nos conhecemos ao conhecer o que o outro criou. Recordando que cada imagem, em seu contexto social, implica e convida a variadas interpretações, vale levar em consideração em qual contexto e quais bagagens portamos para estar diante dos desenhos e vê-los. É imprescindível refletir sobre as formas de chegada e contato com esses traçados, aparentemente tão simples e desprovidos de complexidade.

Ver, calma e vagorosamente, aquilo que as crianças elaboram e criam é fundamental. Não se trata da procura por explicações totalizadoras, irrefutáveis. Ao contrário, considerando que estamos olhando de modo distanciado, isso incorre em descrições que resultam até mesmo de certo afastamento etário, mas, vale entrar em contato deixando-se afetar pelas linhas, traçados, assuntos, formas, pela existência de outro modo explicativo que, ora vai ao nosso encontro, ora resiste e nos escapa, necessitando que outras portas de entrada sejam abertas. É bom esclarecer que não se pretende ser o porta-voz da infância apenas pelo fato de considerarmos suas manifestações expressivas como elementos das culturas – infância e seus desenhos podem ou não nos afetar. Trata-se sim, de procurar conhece-la por ela e com ela. Essa perspectiva busca deixar aprender a partir e por outra cultura – sem esquecer-se que, dinâmica, ela se constitui nas relações entre todos –, nesse caso, de crianças em suas sutilezas que enriquecem, mas que às vezes, ficam subsumidas nas culturas reconhecidas no universo adulto.

É a perua³ que está vindo...: quando o movimento e o cotidiano vão para o papel

Os desenhos apresentados nesse artigo são resultados de pesquisas empreendidas por mim que acontecem há tempos. Esses aconteceram no Brasil, na cidade de São Paulo e em bairro situado na área denominada por zona sul. O foco voltava-se e ainda está voltado para a compreensão de diferentes aspectos: processo de criação, uso de materiais, relações de gênero e desenho de crianças pequenas, desenhos e suas narrativas, desenho como artefato cultural elaborado na infância pelas crianças. Ver com rigor e cuidado, investigar traçados e percurso consiste em práticas avaliadas como importantes quando na elaboração e recolha dos desenhos criados pelas crianças. Trata-se de evidente e fundamental respeito às crianças e suas manifestações nas mais distintas maneiras e formas. Grande desafio.

A cada visita que nos leva a percorrer as imagens, provoca-se novas e diferentes formas de ver. Evocam lembranças, conhecimentos, impressões. Os desenhos de Carolina aqui reproduzidos foram coletados em um CEI – Centro de Educação Infantil – da rede municipal de São Paulo e compuseram diálogo entre mim e a professora da turma ao longo do ano de 2013, após percurso de formação contínua de professoras. As conversas com as professoras, ao longo de alguns meses desse ano, foram bastante fecundas favorecendo compreensões sobre as crianças e suas manifestações expressivas. O vaguear pelas linhas e narrativas apresentadas pela menina desenhista trouxe informações preciosas sobre o processo de criação dos desenhos e, por que não dizer, apresentou-se também como bons para pensarmos sobre nossas formas de desenhar e ver desenhos. Afinal, adultas que somos, resultamos de longos percursos de deformação em que o desenho foi compreendido como linguagem menor, banida paulatinamente em nossas vidas, sobretudo escolares.

A professora procurou considerar a oralidade conjugada ao desenho enquanto as crianças o elaboravam materializando assim uma metodologia em que procurava aprender com as crianças sobre seu desenho durante o ato de desenhar. Partia-se do princípio de que era possível conversar com as crianças sobre e a partir de suas criações, considerando-as como chaves que abrem portas ao diálogo e a um mundo de descobertas e tantos assuntos, desde que saibamos conduzir a conversa de forma a não determinar o que deve ser respondido, ou melhor, aquilo que se quer ouvir. Importa destacar que os diálogos baseiam-se em confiança construída na relação com as crianças cotidianamente. Não se trata de formular perguntas cujas respostas já são sabidas, ou mesmo, consentidas. Trata-se sim de uma relação em que confiar e conhecer o outro apresenta-se como elemento constituidor do grupo e da relação com a pesquisadora ou professora da turma. Quando conjugamos oralidade ao de-

³ Perua é a palavra utilizada regionalmente para denominar os transportes coletivos que levam e trazem as crianças para a escola.

senho ambos devem acontecer durante a elaboração do desenho e não após, privilegiando descobertas e aprendizagens mútuas. Entre os desenhos aqui apresentados a professora procurou estabelecer essas conversas ao longo do processo de criação dos desenhos. Reproduz-se aqui alguns trechos.

Durante a feitura do desenho, a professora questionou a menina que desenhava sobre o que via diante de seus olhos na folha desenhada:

Professora: *mas, conte-me a história de seu desenho.*

Carolina: *vc não está vendo?* (Dizia a menina, um tanto decepcionada, por notar que a professora não tinha compreendido o que fizera).

Professora: *Vendo o que? Parece uma geladeira...mas, tem um sol, está fora? São uns quadradinhos...* Numa tentativa de agradá-la perguntava e afirmava ao mesmo tempo, como a querer acertar e mostrar-se familiarizada com esse tipo de produção infantil.

Carolina: *Nããã professora. Vc num tá vendo? É a perua que vem me buscar, já tá chegando.*

Quando Carolina disse à professora que se tratava de uma perua escolar isso favoreceu sua compreensão. Como na letra da música de Arnaldo Antunes: *seu olhar melhora o meu e*, com o olhar melhorado pela menina de três anos de idade, passou então a compreender sua inventividade. Conversar com a menina enquanto ela desenhava favoreceu a descoberta do outro, como também a de si mesma, da professora que pode conhecer-se mais e melhor no contato com a desenhista e seu desenho. Não voltará a ser criança, certamente, porém, lembrando do que escreveu Roger Bastide, para “conhecer a criança é preciso tornar-se criança” incluo nisso que para conhecer a si mesmo é importante conhecer a esse outro criança que se apresenta em distintas formas, também em seus desenhos.

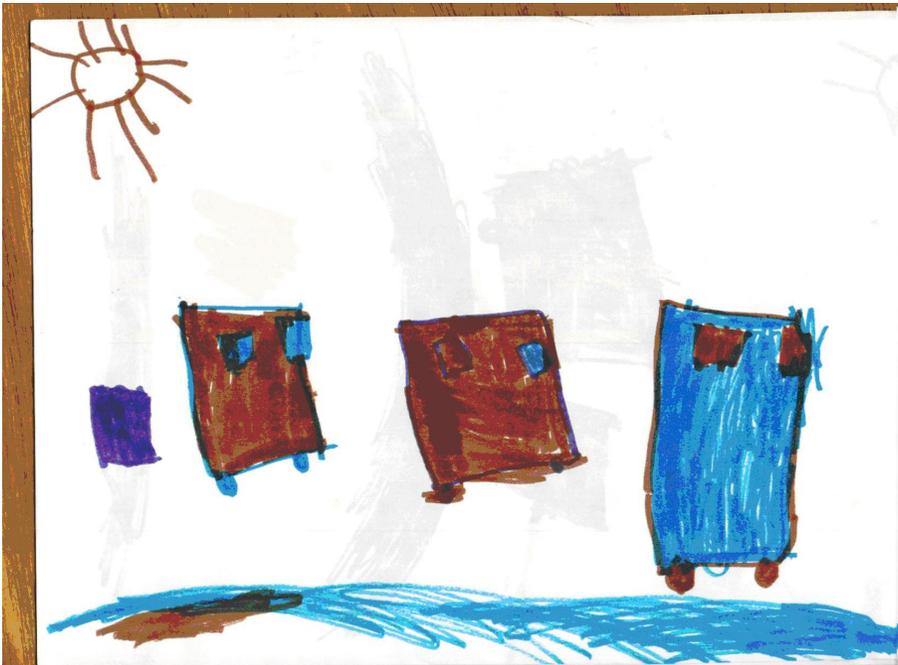
A perua escolar foi desenhada vista de frente e chegando até a creche, como percebido pela garota desenhista, como era comum acontecer diariamente nessa e em tantas creches públicas na cidade de São Paulo. Carolina, bastante generosa, não satisfeita com o nível de compreensão da professora, logo em seguida fez outro desenho, agora as peruas escolares encontram-se de lado, como é possível ver no desenho em sequência e de número 02.

Interessa observar que estar junto com a criança enquanto ela desenhava se ofereceu como ato criativo e de formação à professora. Estar junto não implica controle e sim manifestação de cuidado e acolhimento daquilo que estava sendo criado e daquele que criava. A professora, adulta portanto, não é uma forasteira e estranha àquilo que acontecia, mas alguém que compartilhava do momento e processos nele implicados. A cultura da professora entrava em contato e contrastava com aquela da criança. Temos universos e práticas sociais pertinentes às crianças e outras aos adultos, por vezes, acontecendo de modo concomitante em constante relação, dinâmica que são as construções culturais elas são amalgamadas cotidianamente.

Mas isso são peruas! Como afirmava Carolina. Pois é, e nem são quadradinhos, são formas retangulares que tornam-se peruas, aos olhos e imaginação da menina desenhista. Isso, foi aprendido junto e a partir da disposição

em escutar e ver o que estava sendo elaborado. A menina desenhista confere outras informações à imagem criada e recria formas de automóveis escolares, ao seu modo e dentro de seus limites. Promove que se pense sobre o que já sabemos e avancemos por saber e ver algo mais.

Há que destacar: Carolina nos dá o relato de um aspecto de seu cotidiano ao apresentar as peruas escolares que compõem e traduzem momentos do dia-a-dia dessa e tantas outras crianças frequentadoras de creches e pré-escolas paulistanas. Aliás, esse transporte escolar é fundamental para que a criança possa cruzar os bairros pelas vias sempre tão distantes e congestionadas da cidade de São Paulo. Evidente que não se trata de inspiração etnográfica da criança que poderia ser aperfeiçoada pelo adulto ou adulta, mas o fato, é que os desenhos compreendidos como esse artefato cultural produzido pelas meninas e meninos nos oferecem oportunidades ricas para investigar e conhecer seu cotidiano e a maneira como o mesmo é compreendido e organizado para as crianças e com elas. Trata-se de uma experiência criativa compartilhada.



Desenho 01



Desenho 02

A afirmação de John Berger que “o desenho de uma árvore não nos mostra uma árvore, mas uma árvore sendo olhada”⁴ (2011) nos vale aqui para refletir sobre o modo de ver, desenhar e expressar-se de Carolina e o mesmo de sua professora. Temos um transporte escolar sendo olhado por sua usuária de três anos de idade e a forma encontrada, dentro do que foi possível e desejável, pela garota para expô-lo e provocar pensamentos e outras ideias.

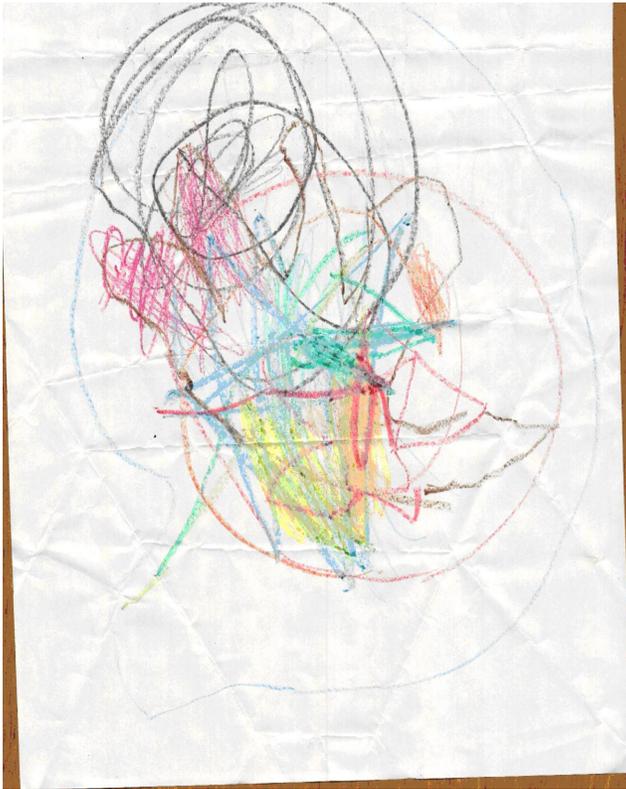
A conjugação entre desenho e oralidade, em que a criança comenta sobre sua criação no momento em que está elaborando seu desenho, apresenta-se como fecunda e capaz de revelar, em muitos momentos, como diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros, ainda que saibamos o quanto reside de imaginação na composição das imagens. Encontra-se nessa prática a possibilidade da criança falar sobre seus desenhos, narrando-os e criando, então, histórias para eles e a partir deles. Deixam evidenciar pistas de elementos de um grupo social composto por crianças e adultos. Salienta-se que essa prática torna-se possível com crianças falantes. Grade desafio encontra-se em conhecer aqueles criados pelas não falantes: os bebês, cujos traçados, ainda são ba-

⁴ Tradução livre da língua espanhola pela qual me responsabilizo.

stante negligenciados mesmo entre pesquisadores e pesquisadoras da área resultando em ausência de pesquisa e conseqüente desconhecimento sobre essa faixa etária e suas manifestações expressivas incluindo o desenho.

Quanto à metodologia empregada para coletar os desenhos compreende-se que o ato de desenhar apresenta e modifica certas lógicas de organização da infância em relação a distintas concepções étnicas, de gênero, de classe social que podem ficar adormecidas se não ativamos nossa escuta e olhar sensíveis. Conjugado desenho e oralidade, como metodologia de trabalho, constituiu-se como importante fonte de coleta de dados, ao mesmo tempo, em que provia a investigação de formas de ver das crianças. Traçados e falas combinavam-se resultando em ricas manifestações infantis e descobertas.

Pra vaguar: Entre traços e cores de meninas e meninos pequeninhos



Desenho 03

Desenhar é uma pesquisa pessoal, como já escrito, e não seria diferente com as crianças de todas as idades incluindo as bem pequenas. As diferenças encontradas nos desenhos, e estes com linhas no mais das vezes incompreendidas, apresentam diferenças que podem ser avaliadas como falta de algo, ao

contrário de serem observadas como registro da complexa capacidade infantil de elaborar seus traços, suas manchas e desenhos. São percebidos como falta de um traçado em que surjam figuras compreensíveis numa primeira olhada a apaziguar ânimos inconformados e ansiosos pela identificação do que têm diante dos olhos. Reencontra-se e se reconhece o outro pelo desenho, esse outro que é capturado transformando-se em traços, cores e formas diversas e se apresenta ou se esconde.

O desenho 03, aqui reproduzido, elaborado por um menino de dois anos de idade, não teve o diálogo presente ao longo de seu processo de criação. A professora não conversou com o desenhista o que não invalida a produção da criança. Tendo recolhido o desenho temos a oportunidade de ver: lenta e vagorosamente. Vaguear em suas linhas como numa viagem de descobertas com os sentidos em busca de sentido na composição. Esta adquire formas e passa a dizer e fazer ver algo diferente para cada um que destina tempo a vaguear por entre as linhas e traços elaborados. Perguntas ficam no ar: Temos no desenho aqui apresentado, um exercício de experimentação livre sobre o papel? Houve escolha das cores? Em caso positivo, podemos dizer que há um processo de seleção de materiais, escolhas por determinadas cores e ocupação do papel, tamanho A4, ao mesmo tempo em que se vivencia o uso dos mesmos sobre a textura do papel. O branco que convida e inibe à criação. O espaço desenhado convida a interpretações, em que o espectador torna-se ativo. Pode inserir-se a cada pausa do ritmo das linhas e avançar com previsões, sugestões, desejos de como pode caminhar cada linha, cada cor usada, cada curva feita.

Desenhar é concebido como registro e exercício de vida em que a mesma é imaginada, inventada e metafórica. Reforça-se que estar junto com as crianças enquanto desenhavam é prática que se aproxima de um trabalho de campo em que experiências criadoras e produtivas estão presentes. A professora tem a oportunidade de compor esse momento – nem sempre isso é possível ou desejável – o que enriquece as relações com esse outro que é uma criança e aquilo que realizam ao longo do dia. Garantindo, sem sombra de dúvida, a privacidade daqueles que desenhavam individual ou coletivamente. Pequeno que seja o grupo ele guarda segredos, partilha cumplicidades as quais não temos o direito de furtar deixando prevalecer a já conhecida e refutável relação verticalizada entre adultos e crianças, numa perspectiva adultocentrada.

Os desenhos abrem conversas como chaves a abrir portas para vastos universos a serem descobertos. Ainda mais: ampliam a imaginação e o imaginário poético e a ludicidade podendo evocar brincadeiras, jogos que incluem regras do que e como desenhar, se individualmente ou não. Um conjunto de conhecimentos está interligado a elaboração de seus traços, a escolha pelo uso de certos materiais, nesse processo a fantasia é imprescindível, são autores daquilo que está sendo criado. Modifica o outro no contato que mantém com quem vê. Afeto, paixão e coragem estão envolvidos nesse ato, ao mesmo tempo, em que são mobilizadas as curiosidades e inventividades necessárias para o estabelecimento de relações entre todos. Coragem para se criar, promover e manter oportunidades de conhecimento e transgressão. Transgredir compreendido

aqui como romper, questionar e ir além do canônico e já firmado. Isso implica confiar nas meninas e meninos. Nesse sentido, os desenhos das crianças, por vezes, apresentam-se como transgressores quando mostram metáforas que ensejam ruptura com modos de ver já consolidados.

Para aproximar-se dos rabiscos e das manchas criados pelas meninas e meninos desde bem pequenos, é necessário reconhecer a ambiguidade da produção infantil e a necessidade de construir junto à criança o sentido e o significado do que está fazendo. Isto permite evitar o erro pedagógico de não atribuir nenhum significado a tais produções e esperar que a criança tenha aprendido a desenhar.

A construção de uma prática pedagógica diferenciada aponta para alguns momentos nos quais muitas lacunas são percebidas entre o velho e o novo, o que sempre fizemos e o que estamos aprendendo ou temos que aprender a fazer para produzir diferente. Dessa forma, estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo que temos que aprender e estamos a fazê-lo. Olhar com vagar, passeando pelas linhas, procurando traços peculiares em seus desenhos, também é algo novo, já que desestabiliza práticas profissionais que têm se limitado a recolher as criações apenas para pendurá-las em paredes quase neutras, ilustrando ou por vezes infantilizando espaços, sem dialogar e, pior ainda, às vezes, quantificando a produção, prática que silenciam ainda mais as vozes de seus criadores, que emudecidos tendem a ter suas expressões apagadas. Sua linguagem, reduzida.

Quanto a isso a formação das profissionais que atuam com esses meninos e meninas deverá estar atenta considerando os diferentes aspectos presentes naquilo que é criado. Observar o número infinito de sinais e formas que resultam do longo processo de descobertas, entrar no ritmo e no tempo necessários para viver com as crianças os seus ritmos de descobertas e experimentações.

Bibliografia

- J. Berger, *Sobre eldibujo*, Barcelona, Editora Gustavo Gilli, 2011.
- A. M. Gobbi, *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*, Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- A. M. Gobbi, *Desenhos de outrora, desenhos de agora: Mario de Andrade colecionador de desenhos e desenhista*, São Paulo, Editora Annablume, 2011.
- A.M. Gobbi, *Desenho infantil e oralidade: instrumentos de pesquisa com crianças pequenas*, in Z. Demartini, P.D. Prato, A. L. Faria (orgs.), *Por uma cultura da infância: por uma metodologia de pesquisa com crianças*, Campinas, Editora Autores Associados, 2002.

- N. M. M. Gusmão, *Socialização e recalque: a criança negra no rural*, in *CADERNOS Cedex*, "Campinas", Papyrus, n. 32, 1993. p. 40-83.
- G. Staccioli. *Immagine fatte ad arte: idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*, Roma, Carocci, 2002.
- G. Staccioli, *Disegnare per crescere*, in "Bambini". Bergamo, Edizione Junior, anno XII, n. 0, nov. 1996.

L'evento educativo: uno sguardo pedagogico al “pensiero indipendente” di Hannah Arendt

Marta Ilardo

1. Due sguardi inattuali per leggere l'attualità

L'agire arendtiano e la sua concettualizzazione offre interessanti ricadute sul piano pedagogico non appena decidiamo di sostare su alcuni quesiti: quando parliamo di educazione, a quale agire educativo facciamo riferimento? L'interrogativo potrebbe apparire sterile, mentre se insieme alle considerazioni di Arendt ragioniamo attorno all'evento¹ – pensato assieme a tutte le sue variabili storiche, sociologiche, politiche – possiamo tentare di individuare come alcune attività di studio e approfondimento della Arendt camminino parallelamente con l'interesse pedagogico impegnato a pensare e a difendere l'evento educativo come uno dei primi momenti significativi dentro il quale ciascun soggetto è impegnato a costruire la propria esistenza.

I testi di Arendt, dove si troveranno ampiamente trattati i concetti di Male, di Evento e di Azione a cui faremo riferimento², presentano alcune affinità con la scuola pedagogica impegnata ad indagare il senso dell'azione umana ed educativa e orientata alla definizione di spazi inediti per la possibile realizzazione del personale progetto esistenziale.

La prospettiva problematicista include tra le *chances* dell'esistenza anche l'accettazione della possibilità di non vedere mai realizzati i mondi im-

¹ Hannah Arendt è una delle prime filosofe contemporanee a riconsiderare l'evento come zona di riflessione indispensabile per coloro che pensano la condizione umana. Hannah Arendt quando fa riferimento all'evento ci parla di “*tutto ciò che accade, tutto ciò che ci tocca, tutto ciò che ci attraversa*”. Per comprendere meglio questa affermazione dobbiamo partire dal contesto storico durante il quale viene pensata: per Arendt, infatti, non era più possibile pensare la condizione umana se non a partire dall'evento tragico del Totalitarismo, il momento della storia che richiede di ripartire dalla catastrofe per riconsegnare senso al pensiero. Sarà proprio a partire dall'analisi della Shoah che, da lì a breve, nasceranno i concetti e le sue opere più importanti (Le Origini del Totalitarismo, La banalità del male).

² Cfr. Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Tascabili Bompiani, Milano 2009 e Arendt H., *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli editore, Milano 2009.

maginati, i progetti pensati, o di vederli realizzati nel modo un cui non li avevamo pensati. Ma, in accordo con Arendt, come vedremo più avanti, afferma anche che è proprio all'interno della possibile realizzabilità e preliminarmente della pensabilità che si esprime la vitalità di un progetto che rimanda sempre in avanti, richiede continue verifiche mentre modella l'evento esistenziale che deriva ed è condizionato da "agenti" prima di noi³ e, allo stesso tempo, contribuisce alla realizzazione di altri eventi, di altri spazi e luoghi dell'esistenza.

Le indicazioni pedagogiche proposte dal problematicismo sembrano porsi in prossimità dell'opera arendtiana, poco dopo, anche lì dove entra in gioco insieme all'intenzionalità storica⁴ di tenere insieme i tasselli di una realtà spesso indecifrabile e quindi di facile interpretazione, l'inattualità come nuova lente di lettura della realtà. Cosa resta parzialmente visibile? Cosa non coincide con la diffusione storica e l'attenzione mediatica che, spesso, contribuisce alla costruzione dei valori dominanti e rinforza l'appartenenza al senso comune duplicando identiche visioni del mondo nei personali progetti esistenziali? In che modo questi aspetti condizionano l'andatura dei nostri eventi personali? Proviamo a declinare le risposte facendo qualche passo indietro; per noi che studiamo e ci interessiamo di educazione, infatti, credo sia significativo comprendere innanzitutto le motivazioni che riservano un'attenzione speciale verso tutto ciò che è marginale.

2. *Panorami storici e pedagogici*

La scuola problematicista che propone di sostare sui quesiti appena letti, invita per prima cosa ad osservare la realtà oltre ciò che è visibile. Ci offre un "paio di occhiali" che rivolge attenzione a tutto ciò che, restando ai margini,

³ "Il futuro è alle nostre spalle" ripete spesso Arendt nelle sue opere e lettere più intime. "Ciò che in un uomo è la cosa più fuggibile, e nello stesso tempo la più grande, la parola pronunciata e il gesto compiuto una sola volta, muore con lui, e rende necessario il ricordo che di lui conserviamo. La memoria trova il compimento nel nostro legame con il defunto [...] e riecheggia di nuovo nel mondo". Arendt, H., *Commemorazione di Karl Jaspers*, 4 marzo 1969 in Arendt, H., *Vita activa...*, op. cit., p.7.

⁴ La storicizzazione degli eventi viene in qualche modo riformulata da Hannah Arendt nel corso delle sue riflessioni. La tensione esistenziale, con lei, va sempre verso nuova vita ma per prima ci ricorda anche la responsabilità politica e l'impegno etico che in qualità di soggetti attivi in vita, la vita ci consegna. Se è vero che l'essere umano nasce sempre, l'azione è invece drammaticamente irreversibile, non torna su se stessa ed è un'azione estremamente rivoluzionaria oltre che tragica grazie al suo costante atteggiamento anti conservatore e anti reazionario. Questo significa che ogni soggetto, essendo chiamato alla riformulazione dell'azione, modella se stesso su ciò che non esiste ancora. Non conoscendo mai ciò che starà per produrre, Arendt deduce dal fardello dell'irreversibilità la certezza che il soggetto difficilmente riuscirà a conoscere e a prevedere gli esiti delle sue azioni. Tuttavia, questo aspetto non deve allontanare i soggetti dalle loro abilità di azione ma rinvigorirne la responsabilità che deriva esattamente dalla sua fragilità e vulnerabilità.

appare di scarsa importanza e quindi, di conseguenza, anche distante dalle nostre vite quotidiane. Lo sguardo *inattuale*, impegnato a ricercare il senso e a privilegiare strade di significato, è in grado di snodare possibilità riflessive che riguardano la distanza⁵ e con essa la possibilità di progettare le nostre esistenze lontano da traiettorie esistenziali preconfezionate e più vicine alla dimensione della scelta⁶: scegliere se stessi, in primo luogo, consapevoli della fatica e delle rinunce che questo comporta ma anche degli spazi di autenticità che favorisce.

Questi cenni che rimandano ad alcune delle categorie care al problematismo – la scelta, l'inattualità entro forme di scarto esistenziale – mi serve, in primo luogo, per introdurre Bertin e Arendt in qualità di studiosi affezionati all'osservazione della realtà storica; un dettaglio importante che terremo a mente per tutto il corso delle prossime pagine per cominciare ad intravedere gli elementi di connessione tra la concezione dell'evento arendtiano e la progettualità bertiniana.

Anche nelle pagine di Hannah Arendt troviamo, infatti, un modo di guardare che è esercizio alla cura verso il mondo, verso ciò che dell'esperienza storica resta fuori, marginale, capace a tutti gli effetti di fare della distanza lo spazio da attraversare per raggiungere la conoscenza. I suoi *occhiali* sono lenti attente a tutto ciò che nasce e impegnate alla conservazione di questo sguardo al punto che, accostandosi ai suoi scritti, è molto facile immaginarla in osservazione del mondo.

Tutti i suoi testi delineano l'immagine molto chiara di una donna del tempo presente. Hannah ha sempre osservato e scritto del mondo per tentare di capire ciò che vedeva. Non appare una donna nostalgica o legata al passato; il passato nelle sue considerazioni resta se non altro lo spazio verso il quale volgere lo sguardo, funzionale alla comprensione di ciò che accade e di ciò che potrà accadere. Anche nel raccontare la sua vita resterà sempre piuttosto legata al suo tempo, aderente agli eventi più che ai sentimentalismi⁷.

Una freschezza, una lucidità e una determinazione che avvicinano il suo punto di vista a quello che si mette in gioco nell'osservazione di luoghi geografici, di panorami storici, molto attenti dunque alla sua configurazione strutturale, ai limiti che possiedono e alle sue possibilità di s-confinare altrove certi della processualità che non li lascia mai identici a se stessi, proprio come le idee. Sono mete, le sue, tutte trascendentali ed immaginarie come immaginarie e soggettive sono le caratteristiche di un luogo e di uno spazio.

⁵ Intesa come distanza pedagogica tra la realtà e le nostre rappresentazioni della realtà, tra noi e gli altri, tra il sapere pedagogico e le nostre proposte, tra le strade possibili di realizzazione individuate dagli educatori e quelle intraviste dal soggetto. Cfr. Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB Editore, Bologna, 2009.

⁶ Cfr. Fabbri M., *Nel cuore della scelta, Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2005.

⁷ Per approfondire la biografia di Hannah Arendt si consiglia la lettura di Young-Bruehl E., *Hannah Arendt 1906-1975 Per amore del mondo*, Bollani Boringhieri editore, Torino 1990.

Allora, una lettura delle sue opere accompagnata dallo sguardo problematicista e dai suoi occhiali, anch'essi esperti di linee immaginarie e di complessità, interessati ad esplorare l'esperienza dell'esistenza umana, a problematizzarla a sua volta, a superarne la problematicità per poi rincontrarla, a favorire la sperimentazione di zone sconosciute dell'esistenza facendo della ricerca l'atteggiamento da privilegiare, riesce ad intravedere immediatamente la possibilità di dialogo tra alcune sue categorie e le parole chiave delle principali concettualizzazioni arendtiane. Questo accade ad esempio se, ripensando l'idea di superamento degli aspetti problematici dell'esistenza, come scrive Contini, intendiamo collocare la costruzione del nostro "evento" personale

[...]in un processo –Bertin dice in un "travaglio" – incessante, in cui condizionamenti di vario genere gravano e inceppano un cammino destinato a non pervenire a una conclusione definitiva, ma sempre connotato e sostenuto da una tensione critica mirata ad approfondire, in altezza e profondità, secondo il monito di Nietzsche, la struttura ricca e articolata della concretezza storica.⁸

L'esigenza di approfondire e connettere alcuni aspetti della filosofia arendtiana con queste parole avviene, in un secondo momento, grazie al riconoscimento con l'impegno indicato da Arendt, di decostruire la realtà affinché sia realizzabile la sua esplorazione. Se Bertin e la scuola problematicista ci invitano ad accedere al sapere e all'esplorazione dei contesti con l'intenzione e il dovere deontologico di tentare di comprendere il modo in cui li abitiamo nella concretezza storica, Arendt non dimenticherà mai di sottolineare quanto sia importante favorire la processualità dell'esperienza, storica ed esistenziale, a partire innanzitutto dalla costruzione di pensiero.

"Solo il pensiero critico", scrive Marzano spiegando Arendt, "permette di fare a pezzi i pregiudizi, gli errori, i compromessi, le scuse, l'oscurantismo, i ritardi e le ingiurie"⁹. È l'assenza del pensiero, del pensiero critico, affermerà infatti più volte la pensatrice tedesca, a generare il male¹⁰.

Hannah Arendt è stata un'importante rivendicatrice di forme di pensiero indipendente – il *pensare da sé*, lo definiva – una delle vie che prevedevano la libertà della condizione umana e probabilmente la più efficace tra tutte le azioni umane. Figura intellettuale lontana dai cliché, spesso incompresa e criticata per questo, Arendt era interessata a comprendere la realtà piuttosto che a cercare le verità del mondo. Ne sono testimonianza quasi la maggior parte

⁸ Contini M., "Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Vol. 1, 2006, p. 6. (<http://rpd.unibo.it>).

⁹ Marzano M., *Pedagogia e politica. All'interno dell'inferno* in <http://edieducazione.blogspot.it>, 28/03/2014.

¹⁰ Il male nei termini arendtiani è da intendersi come "assenza di pensiero", colui che non è capace di pensare è incapace di comprendere anche la realtà; è *tragicamente* superficiale. Arendt definisce il male "normale" poiché compiuto da uomini comuni che rispondono dei cosiddetti "crimini d'obbedienza". Per una narrazione completa del processo di Eichmann, in seguito al quale pubblicherà "La banalità del male" cfr. Fusini N., *Hannah e le altre*, Einaudi editore, Torino 2013.

dei testi biografici che ce la raccontano e quasi la sua intera bibliografia; tra i più significativi e conosciuti al mondo troviamo la “Banalità del male”, esito di un lungo periodo di studi, ricerche e partecipazione attiva al processo di Gerusalemme che determinò la sua fama internazionale¹¹.

Sempre interessata agli “affari umani”, Hannah ricercava spazi di riflessione da dedicare al momento storico: chi fosse l'uomo, perché avesse agito in un modo piuttosto che in un altro, per lei, era comprensibile a partire dalla storia, dalla realtà come si mostra. E qui entra in gioco un'altra sfumatura che, unita allo sguardo inattuale e alla rivendicazione del pensiero critico, ci fornisce un campo di indagine definito e più completo per continuare le nostre considerazioni.

Non è banale, infatti, sottolineare che il pensiero arendtiano è un pensiero situato, ovvero interessato a cogliere quello che “accade” e agisce nel/sul mondo. Non lo è soprattutto per noi che siamo interessati in modo specifico all'esplorazione dei contesti educativi e alla costruzione e condivisione di conoscenza per capire e agire i contesti, capire e accompagnare i soggetti nel processo complesso che li vede impegnati nella personale e altrui realizzazione.

L'umanità del XX secolo, seguendo l'analisi di Arendt¹², in seguito alla tragedia del Totalitarismo e della Shoah ha la necessità di ricostruire le fondamenta di un tessuto sociale ed umano disperso dentro un progetto di alienazione ed eliminazione identitario che, insieme ai soggetti, era riuscito a frammentare qualcosa di molto profondo e difficile da ristrutturare: il pensiero e la capacità di pensare, quella capacità critica che avrebbe favorito la ricostruzione di un nuovo avvio per l'umanità intera ed offerto almeno una possibilità per escludere la ripetizione dell'evento drammatico.

Tale evento può servire a spiegare cosa significa, mentre siamo impegnati come educatori e pedagogisti ad individuare le vie di superamento della problematicità più favorevoli alla realizzazione dei soggetti, includere l'osservazione della “geografia” – intesa nelle accezioni che abbiamo visto precedentemente – dei luoghi dove l'educazione si mostra e le sue trasformazioni. Dobbiamo consegnare uno spazio importante alla riflessività capace di pensare l'evento che accompagnerà ciascun soggetto alla costruzione della propria autonomia futura. Senza dimenticare, naturalmente, che la problematicità è ricorsiva e processuale (proprio come l'azione, ricorderebbe Arendt¹³), che è storicizzata e che, proprio per questo, incontrerà nel corso della sua strada esigenze e soggetti sempre diversi, vissuti e complessità che richiederanno la ridefinizione continua in un processo di ri-conoscimento di sé e degli altri sempre attivo.

¹¹ Da lunghissimi anni, e ancora oggi, sono vivaci i dibattiti di riflessione sull'opera arendtiana dedicata interamente al processo ad Eichmann. Per approfondire un recente articolo Cfr. Stajano C. *La Arendt di fronte a Eichmann, lo scandalo del mostro banale*, «Corriere della sera», 22 Maggio 2013.

¹² Cfr. Arendt H., *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Milano 1967-2004.

¹³ Afferma a proposito l'autrice: [...] L'esperazione per la triplice frustrazione inevitabilmente connessa all'agire – imprevedibilità dell'esito, irreversibilità del processo e anonimità degli autori – è vecchia quasi quanto la storia. Arendt H., *Vita Activa...*, op. cit., p. 162.

Il dialogo che si prefigura tra colei che pensa l'evento e chi, come noi, in termini educativi ne riconosce la problematicità, trova qui risvolti comuni nell'interesse a favorire al suo interno forme esistenziali il più possibili autentiche, orientate, progettuali.

Se Bertin definisce la progettualità esistenziale come “*orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un “quotidiano” vissuto in rapporto al futuro*”¹⁴, Hannah Arendt dedica la sua intera vita all'esplorazione di un nuovo modo di pensare il mondo e, con esso, le nuove forme di protagonismo umano che diventano la preconditione del riappropriarsi di uno spazio entro il quale progettare la propria esistenza e una nuova strutturazione storica della condizione umana.

Per Arendt, inoltre, ciascun soggetto è unico e deve fare della sua unicità la spinta ad andare avanti, a costruire consapevolmente la propria storia *tra gli altri*¹⁵, con i quali è in costante relazione.

Non è secondario questo aspetto relazionale che individua nella funzione del “*tra*” la costituzione di forme esistenziali non solo temporalmente circolari e interconnesse ma realizzabili internamente ad una collettività che ci vede plurali e in azione, sempre¹⁶. Entrambi gli Autori, inoltre, usano la comprensione e la lettura storica per uscire fuori da strutture predeterminate che allontanano dalla realtà, che prediligono la ripetizione di un pensiero dominante, scarsamente interessate al rinnovo di un pensiero critico, autentico e interconnesso.

Ciò che può salvare il pensiero – e con lui quegli aspetti di complessità che

¹⁴ Bertin G.M., “Antecedenti storico-culturali e definizione del concetto di educazione alla progettazione esistenziale”, in Bertin G.M./Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983, p. 89.

¹⁵ Alcune sfere della vita per Arendt sono essenzialmente private, ovvero si concretizzano e sopravvivono grazie alla loro intima esistenza resa possibile dalla relazione implicita con una struttura pubblica che permette di poter udire e osservare *altro tra gli altri*. Secondo le sue parole, il contesto individuale, il “fatto privato” – soggettivo – non potrà mai sostituirsi alla realtà che è necessariamente esterna e si nutre della somma dei ‘fatti privati’ e dei singoli modi di vivere la realtà, e tuttavia con essa in relazione grazie *all'in-fra/in between* che ci definisce soggetti unici nella condizione umana della pluralità. Per un approfondimento cfr. Arendt H., *Vita Activa*, op. cit..., p.38.

¹⁶ Spiega Arendt stessa: “con la parola e con l'agire ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita, in cui confermiamo e ci sobbarchiamo la nuda realtà della nostra apparenza fisica originale. Questo inserimento non ci viene imposto dalla necessità, come il lavoro, e non ci è suggerito dall'utilità, come l'operare. Può essere stimolato dalla presenza di altri di cui desideriamo godere la compagnia, ma non ne è mai condizionato. Il suo impulso scaturisce da quel cominciamento che corrisponde alla nostra nascita, e a cui reagiamo iniziando qualcosa di nuovo di nostra iniziativa. Agire nel senso più generale, significa prendere un'iniziativa, iniziare (come indica la parola greca *archein*, “incominciare”, “condurre”, e anche “governare”), mettere in movimento qualcosa (che è il significato originale del latino *agere*). Poiché sono *initium*, nuovi venuti e iniziatori grazie alla nascita, gli uomini prendono l'iniziativa, sono pronti all'azione”. Ivi, pp. 128 e 129.

riguardano ciò che ci circonda – risiede, per Arendt, nell'attenzione che i nostri occhiali rivolgono alla *completezza temporale*. Lo sguardo esercitato ad osservare la scansione del tempo, infatti, è quello allenato ad indagare anche quei condizionamenti socio-politici che non si vedono per numerose ragioni: perché appartengono e derivano dal passato, perché non ancora verificati, perché riconducibili ad un'eredità culturale/biologica/sociale che ci trova gettati nel mondo – heideggerianamente parlando – costituendo quella condizione data prevista per ogni *nuovo inizio*. Nella *gettatezza*, tuttavia, Hannah Arendt rintraccia qualcosa di più dell'insensatezza e della vischiosità del fatalismo, un concetto che molto assomiglia a quella responsabilità decantata da Bertin e che rinforza, sul piano etico, la realizzabilità di scelte individuali e collettive.

Questa nuova spinta generatrice, ricercata nei tratti di unicità di ciascun soggetto, sottolinea il potenziale creatore e rinnovatore della nascita. Da una parte protegge la possibilità di “dar luogo a un nuovo inizio proprio là dove tutto sembrava concluso”¹⁷, dall'altra costituisce e ci aiuta ad individuare quelli che Bertin definisce “valori storici”, quei valori che si modificano a seconda del contesto, del luogo, dei soggetti coinvolti in un specifico tempo e nei quali inevitabilmente ciascuno di noi è immerso in gradi di consapevolezza differente. Gli stessi che hanno luogo, per prima cosa, a partire dalla relazione con chi condivide e abita il nostro tempo storico. Una dilatazione che il problematismo ricerca nella configurazione di spazi e tempi sempre in divenire e in cui il soggetto possa costruire il personale evento storico ed esistenziale *oltre* i valori “dati” e precostruiti e *all'interno di* valori scelti, autentici e soggettivi. Ma cosa intendiamo quando parliamo di soggetti iniziatori?

3. *La vulnerabilità dell'evento educativo*

The presence of others who see what we see and hear what we hear assures us of the reality of the world and ourselves.

I soggetti iniziatori di Hannah Arendt diventano l'occasione non solo di ripensare i soggetti nella loro facoltà “attiva” e “rigeneratrice” ma di ripensarli internamente agli eventi che li trovano collocati e in azione. Tanto più se quell'evento/azione mostra per noi ricaduta educativa là dove esiste la possibilità di costruire percorsi e cammini esistenziali più autentici: certamente orientati all'azione e al cambiamento, ancora di più verso azioni consapevoli capaci di contribuire alla crescita e all'emancipazione di soggetti che, in altro modo, disperderebbero la possibilità di conoscere il proprio potenziale iniziatico e “creatore”.

¹⁷ Per Arendt l'unico elemento capace di salvare la condizione umana è la lingua materna. Solo la lingua e la sua conservazione consentiranno a ciascun soggetto di non perdere mai la propria umanità e la propria autentica identità. Per un approfondimento è consigliata la seguente lettura: Arendt H., *Che cosa resta? Resta la lingua materna*, in “*aut-aut*”, nn. 239-240, Il Saggiatore, Milano 1990.

Questa nuova e rivoluzionaria idea di soggetto viene pensata da Arendt mentre è concentrata a comprendere gli avvenimenti che avevano travolto il suo Secolo; gli stessi che, in seguito, verranno da lei definiti come le premesse dell'avvento del Totalitarismo. Il suo impegno quotidiano, come abbiamo visto, sarà per molti anni orientato a ricercare, dentro la frantumazione, strade sufficientemente capaci di sfuggire alla rassegnazione. In effetti, la nostra pensatrice vuole arrivare a comprendere in modo profondo come l'umanità possa rilanciarsi nel mondo della storia e fare in modo che quello che è accaduto al popolo ebraico non accada più: la questione non è solo ebraica, per Arendt, ma riguarda l'umanità intera.

Il XX Secolo è anche il momento storico in cui, grazie alla filosofia, si inizia a capire che l'essere umano non è solo un agente razionale capace di scegliere quello che può e deve fare ma che è continuamente chiamato a confrontarsi con una parte irriducibile che rappresenta la vulnerabilità dell'esistenza umana.¹⁸ Dove, con vulnerabilità, pensiamo all'impossibilità di poter prevedere con certezza gli esiti delle nostre azioni dati gli ostacoli che ogni soggetto incontra nel suo percorso mai perfettamente lineare.

Sul piano esistenziale, quindi, il fatto che per la prima volta il soggetto sia riconosciuto come portatore di istanze pur all'interno di limiti e vulnerabilità ci invita alla riflessione su un agire che non risponde ad esigenze essenzialmente logiche e pragmatiche ma piuttosto all'esigenza di accompagnamento verso forme di azioni autonome e consapevoli che rendano i soggetti finalmente protagonisti delle loro azioni. *Fabricando* e agendo il mondo, ogni soggetto riconfermerebbe la sua unicità pur nell'inconoscibilità degli esiti, nonostante (o grazie) la forma di indefinitezza che caratterizza gli eventi.

Ecco che, allora, se si prova a declinare il concetto di vulnerabilità all'interno di un evento che si dichiara educativo, dunque destinato a tutti i soggetti e ontologicamente orientato a offrire indicazioni di senso lì dove sembrano predominanti il disordine e il tempo dell'incertezza, dobbiamo innanzitutto comprendere l'evento educativo come una struttura porosa, contraddittoria, che, riconoscendosi problematica, non esclude la comprensione degli aspetti d'inquietudine dell'esistere ma li assume come parte integrante e da integrare dentro ogni specifico percorso esistenziale.

Questa tensione vuole essere la spinta, simile in questo a quanto auspicato da Arendt nella relazione del soggetto con l'agire, ad accettare la problematicità (il proprio essere incompleti, irraggiungibili, inconoscibili, insufficienti al proprio sé), e a con-vivere con essa. Ciò non significa e non implica la rassegnazione ma l'ipotesi di un'esistenza che nel riconoscimento del proprio essere "in crisi" possa intravedere margini di azione e di costruzione che, pur talvolta tragicamente irreversibili, rivelano anche tratti di cambiamento e processualità e quindi aperti al possibile. L'azione arendtiana arriva così an-

¹⁸ Cfr. Piali L., *Fenomenologia del fragile. Fallibilità e vulnerabilità tra Ricoeur e Lévinas*, Edizioni Scientifiche Italiane, Perugia 1998.

che a coincidere con i piani delle possibilità che ci viene progettato da Bertin e Contini¹⁹ nella teorizzazione della progettazione esistenziale

Ma per gli stessi motivi ha carte da giocare nell'orizzonte della crisi, sua e della realtà in generale, perché i rischi e i limiti che minacciano o arginano il suo percorso sono anche occasioni per approfondire o dilatare gli spazi di ricerca, per sperimentare la produzione di significati esistenziali non in luoghi mitici ove la problematicità sia stata sconfitta, ma nel mondo della storia che registra *contemporaneamente* l'esigenza dell'affermarsi e realizzarsi della ragione e la presenza della problematicità in tutte le sue forme²⁰.

Accettare i diversi gradi della problematicità significa, usando le parole di Contini, riconoscere a tutti i soggetti la possibilità di trasformare alla propria "condizione data" in condizione "prescelta"²¹. Non solo ogni soggetto sceglie di partecipare attivamente nella costruzione della propria esistenza ma lo fa all'interno della ricerca di ciò che lo definisce "iniziatore" e quindi portatore di istanze sempre nuove. Spazi di ricerca che Arendt individua attorno all'azione: storicizzata sempre, temporalmente scandita, retrospettiva oltre che tesa al futuro per eludere il rischio della ripetizione e del fallimento. Tutto questo, accettando di includere il tragico, l'imprevedibilità dell'esito, la possibilità della ripetizione.

Se le parole di Bertin ci invitano a tendere a un continuo superamento della problematicità e l'evento di Hannah Arendt ci riporta alla consapevolezza di non poter gestire sempre ciò che attraversa il soggetto (l'evento stesso), può essere interessante provare a intrecciare l'incompiutezza concettualizzata da quest'ultima e l'impegno tutto problematicista di spingere il soggetto a nuova realizzazione. Affiancando le due prospettive, infatti, possiamo facilmente immaginare accanto alla problematicità e a un suo superamento l'apertura di strade che affiancano l'esistenza con numerose possibilità di rinnovo, di ricostruzione, di scelte.

L'interesse politico di Arendt stessa, abbiamo accennato, è un esempio estremo ma significativo per comprendere la complessità e insieme il fascino della possibilità che contiene la relazione tra la problematicità e il suo superamento. Perché una condizione che fino a quel momento non aveva scatenato interrogativi diviene un problema? Perché l'essere ebrei trasforma la vita delle persone? Attraverso questi interrogativi Hannah Arendt è per la prima volta obbligata ad allontanarsi dalla sfera personale e ad accogliere la consapevolezza che l'essere ebrei aveva oramai acquisito un significato politico universale, ed era avvenuto nel modo più tragico possibile. In che modo era pensabile, dunque, una restaurazione?

¹⁹ Cfr. Bertin G.M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004; Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983.

²⁰ Contini M., *Dal possibile alla differenza: percorsi (anche) utopici tra disordine e ragione* in Piero Bertolini in M. Gatullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon (a cura di), *Educazione e ragione 1. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, La Nuova Italia, p. 198.

²¹ Cfr. Contini M., *Figure di felicità e orizzonti di senso*, La nuova Italia, Firenze 1998.

Queste considerazioni, inoltre, ci ricollegano a quei *principi di speranza* che Edgar Morin individua internamente alla disperazione, quando insieme alle esistenze umane viene frammentato anche tutto quel mondo della conoscenza che conserva vivo il processo e l'attivazione di riorganizzazione. "Ciò che è improbabile non sempre accade; talvolta un dio malevolo fa accadere l'imprevisto", scrive Morin ma

"[...]dobbiamo pensare che oggi le forze generatrici e rigeneratrici si manifestano in modo dispersivo e embrionale, ma non arrivano ancora a dispiegarsi. [...] Allora esse ci indicheranno che dobbiamo cambiare strada, che abbiamo bisogno di un nuovo inizio. Potremo dare un senso alle parole di Heidegger «L'origine non è dietro di noi, è davanti a noi»²².

Ecco la spinta che Arendt ricerca nella tragedia quando si interroga sulle possibilità di rinnovo del percorso esistenziale di un'intera umanità che richiedeva urgentemente una ristrutturazione sul piano politico, umano, etico.

Prendere in mano la complessità di quel momento storico, dentro il quale per altro lei è inserita e coinvolta anche in qualità di donna ebrea, avvia la ricerca di elementi e indizi per un nuovo inizio, un nuovo incominciamento: intravediamo in questo alcune interessanti sfumature educative oltre che politiche. Certamente, se è vero che non potremo mai definire interamente il nostro evento esistenziale in modo completo poiché sarà sempre fronteggiato dall'imprevisto, è vero anche che la sua "incompiutezza" diventa per noi la sfida di ricercare sempre nuovi significati, di poter contribuire alla costruzione dell'evento storico parallelamente alla formazione del nostro evento personale.

Vengono in questo modo meglio esplicitate le ragioni per cui *l'evento educativo* può essere considerato nella riflessione come uno dei primi e importanti momenti esistenziali, pur non esprimendosi mai nella piena realizzazione dei bisogni, desideri, progetti di ciascun soggetto (perché vulnerabile e in preda agli imprevisti). Prospettando il proprio dispositivo regolativo, l'evento educativo può offrire e suggerire gli strumenti di osservazione e di ricerca del proprio agire, del proprio evento personale.

Se accettiamo l'evento educativo come componente qualitativa dell'evento universale e originario per ciascun essere umano – l'esistenza –, chi studia e riflette negli ambiti della filosofia dell'educazione è chiamato ad una doppia responsabilità.

Oltre alla consapevolezza dell'incompleta conoscibilità dell'evento (che ci attraversa e non conosciamo completamente dice Arendt, ci sfugge), quell'evento che vorrebbe potere e dovere essere scelto, potere e dovere essere interrogato, se educativo, richiama alla costruzione di un "evento razionale" che può e deve scegliersi, può e deve interrogarsi.

In questi termini pensiamo ad un evento educativo che, divenendo esso stesso un dispositivo trascendentale, teso al superamento di uno spazio (esistenziale), sempre *mancante*, favorisca insieme all'insoddisfazione, la spinta a desiderare, ad andare avanti, a progettare nuove direzioni esistenziali e de-

²² Morin E., *L'anno I dell'era Ecologica*, Armando, Roma 2007, p. 124.

moniche, a costruire qualcosa che, non definendosi mai, implica sempre un ricominciamento. L'evento educativo diventa così per ciascun soggetto nuovo ed unico, perché nuove ed uniche sono le variabili che lo costituiscono grazie anche al contributo che ogni soggetto offre inevitabilmente nella partecipazione al percorso che accompagna la costruzione di sentieri esistenziali: verso identità plurali, attraverso preziose unicità e in relazione con esse.

Per questo motivo condivido la definizione di azione arendtiana, che molti tra gli studiosi di Hannah Arendt spiegano come una sorta di *estasi* – dal greco *ex-stasis*, *essere fuori* – un agire che non è isolato ma si mostra nella sua esposizione agli altri.

Esattamente nella relazione con l'altro ogni soggetto si rivela, si espone incontrando tutto ciò che il fuori comprende: l'altro da sé ma anche strutture socio-politiche definite, valori e pensieri culturalmente dominanti, gerarchie e frammentazioni nel tessuto sociale.

Ritorna con forza, come osserviamo, la necessità di potere/dovere osservare il nostro evento educativo ed esistenziale in termini di promozione del cambiamento e di sviluppo, attraverso forme di pensiero ecologico, resistenti, inattuale. È in questo senso e secondo queste traiettorie che la riflessività pedagogica deve invitare quotidianamente alla distanza, alla conservazione di uno sguardo capace di interrogare oltre ciò che è visibile, per accogliere l'imprevisto affinché diventi possibilità di cambiamento.

In un interessantissimo articolo di una rivista francese viene proposta la riflessione della filosofa Belga F. Collin che, partendo dal concetto di “temporalità incarnata” di Hannah Arendt in opposizione ad Heidegger (“nascere e tempo” piuttosto che “essere e tempo”), elabora un’ «ouverture à une nouvelle action plutôt que comme un processus d'accumulation»²³, apertura nella quale intravediamo la possibilità di preservare un agire comune sfuggendo la ripetizione e quindi la riproduzione dell'evento, ora ripensato nella sua facoltà iniziatrice, capace di prediligere nuovi spazi e nuovi approdi perché accompagnati da uno sguardo che *sa* restare fuori.

Questo permetterebbe non solo di afferrare il legame – *saisir le lien*, dice Collin – ma anche, come il significato della parola francese ci suggerisce, di *impadronirci* del legame tra la politica e l'educazione. Cogliarlo ma anche saldarlo, acquisirlo, agirlo dentro la possibilità di *iniziare* nuove produzioni di pensiero, di senso e quindi di politica e di educazione.

Il discorso pedagogico per queste ragioni rinvia con insistenza a procedere in direzione di impegno etico. Etico innanzitutto in relazione ad una vulnerabilità che, se declinata come in queste pagine, passa per il riconoscimento dei condizionamenti che limitano l'agire umano e la valorizzazione di energie collettive capaci di riorganizzare e prefigurare un evento *differente*.

²³ “Apertura ad una nuova azione piuttosto che ad un processo di accumulazione (di azioni)”. Traduzione mia. Diane Lamoureux, *Françoise Collin, L'homme est-il devenu superflu?* Hannah Arendt, Paris, Odile Jacob 1999, p. 332 in www.clio.revues.org/150.

4. *Un esercizio del pensiero: “Il processo ad Eichmann”*

Lo spazio del pensiero arendtiano, abbiamo affermato, è un luogo che apre nuove prospettive per quella possibilità di “cominciare il mondo” che appartiene ontologicamente a ciascun soggetto²⁴ favorendo la costruzione e l’avanzamento di una realtà che potrà snodarsi in infinite combinazioni e possibilità. Questo accade poiché, quando Arendt imposta le condizioni favorevoli all’esercizio del pensiero, ipotizza uno spazio sensibile capace di stimolare riflessioni a partire dall’urto con il reale, con la cornice esterna che chiede di essere interrogata oltre che compresa. Andando verso la conclusione, allora, vogliamo ancora provare a chiederci: cosa significa relazionarsi con la realtà storica?

È l’11 Aprile 1960 quando si apre a Gerusalemme il processo ad Eichmann, grande capo delle SS. Lo stesso giorno Hannah Arendt, chiamata come corrispondente del “New Yorker” parte in viaggio verso Israele per partecipare all’osservazione del processo. Il processo dura lunghi giorni durante i quali Hannah resta seduta in osservazione di quell’uomo che era stato chiamato a rispondere delle atrocità subite da un intero popolo.

Eichmann, un funzionario dello Stato del Furer, arruolato in qualità di esperto di giudaismo e quindi del “nemico”, fa presto carriera divenendo tra gli esponenti che si occupano dello spostamento delle masse ebraiche. Le sue capacità organizzative lo vedono crescere come coordinatore, un grande “esecutore di ordini” piuttosto che amministratore delle scelte politiche. Hannah Arendt è ferma e ricerca le tappe biografiche della storia di Eichmann nel corso del processo mentre è seduta ad osservare in mezzo al pubblico.

Lo Stato di Israele insiste nell’accusarlo come esecutore dell’Olocausto e responsabile della morte di milioni di persone; dall’altra parte Eichmann tenta di difendersi ripetendo con insistenza e decisione di non aver mai posto fine alla vita di nemmeno un ebreo, ma solo di averne facilitato il trasporto. Quando si difende lo fa con convinzione, crede in quello che dice e nei valori che ricopriva in quanto burocrate: efficienza e precisione venivano prima di tutto, prima del sentimento d’odio verso gli ebrei. Non era odio il suo, sosteneva, ma il suo lavoro.

Hannah continua l’osservazione con attenzione, ascolta il suo linguaggio vuoto, la sua scarsa retorica e arriva alla seguente conclusione: Eichmann è un uomo che non mente e non sa parlare. Non mente perché non conosce il significato delle sue azioni né la loro gravità, per questo le descrive come “azioni d’ordine” e non come omicidi. Non sa parlare perché non sa pensare, perché è distante dalla realtà e non coglie il senso di ciò che ha fatto, ma solo la propria verità.

²⁴ Spiega e approfondisce Bettini nella sua introduzione: “L’irriducibile unicità inerente alla condizione della nascita – la propria tradizione culturale, l’appartenenza etnica, la fede religiosa – può così trasformarsi nella capacità di «dar luogo a un nuovo inizio proprio là dove tutto sembrava concluso», cioè nella capacità di trascendere la propria singolarità nel conseguimento di fini condivisi”. Bettini G. (a cura di), *Hannah Arendt, Ebraismo e modernità*, Feltrinelli editore, Milano 2003, p.12.

Inoltre, Eichmann è un uomo che spolvera la scrivania accanto alla quale è seduto nella sua cella di vetro, che pulisce gli occhiali e risponde alle domande con rigore senza mai lasciare traccia di quella mostruosità che ci si attendeva da una persona capace di simili azioni. È un uomo, a tutti gli effetti, e mentre lo guarda, Arendt arriva a comprendere quella “banalità del male” che consiste nell’assenza di “specialità” cui solitamente si associa il male. Il male è superficiale per Arendt, lo rintraccia in gesti superficiali di un uomo comune non appena ci si trova a dover processare un crimine fino ad allora mai passato sotto giudizio.

In seguito alle sue dichiarazioni, che poi composero le sue pagine più famose, nessuno comprese, vide, né condivise ciò che Hannah riusciva a vedere. Eichmann era un mostro e andava giustiziato.

Lo Stato d’Israele nel 1962, due anni più tardi, stava rispondendo alle peggiori atrocità del XX Secolo e stabilendo la sentenza di esecuzione per quell’uomo che, poco importava in che modo, aveva favorito l’ingranaggio dello sterminio di milioni di ebrei.²⁵

Nessuno tra gli altri osservatori e gli amici di Hannah, tuttavia, pensa quegli eventi come lei, nessuno sente la necessità di prendere sul serio le parole di Arendt né accoglie la complessità e l’intelligenza delle sue riflessioni: perché? Cosa ci insegna la sua storia?

Lo sguardo di Hannah Arendt, anche in questo caso specifico, si costituisce nel pensiero e nella solitudine che l’attività del pensare richiede. Allo stesso tempo, diviene un atteggiamento con lei situato per quella capacità di analisi della realtà, di offrire nuovi angoli di osservazione del mondo e per la lucidità con la quale riesce a scrivere e a raccontare quello che osserva dalla sua sedia. D’altronde, come riporta nelle sue ultime righe di *Vita Activa*, già Catone affermava che *mai qualcuno è più attivo di quando non fa nulla; mai è meno solo di quando è solo con se stesso*²⁶. Con le sue attente e curate riflessioni, l’autrice risulta “scomoda” perché riesce a scardinare e sradicare le accezioni del senso comune insistendo sul piano dell’inattualità, così cara a Bertin e al problematicismo, sottolineando un fattore importante: l’impegno quotidiano di decifrazione dell’inattuale, perché sia realizzabile, deve avvenire dentro una rigorosissima lettura dell’attualità.

Il futuro immaginato di Hannah Arendt scandaglia la storia, tutto ciò che è stato e che l’oggi, l’attualità, fatica a riconoscere perché frammentata dal peso politico del passato. Chi sono coloro che hanno contribuito alla macchina infernale dell’Olocausto? Cosa significa riprogettare l’esistenza in seguito all’evento storico? Quale evento può accompagnare un nuovo progetto umano? Sono questi i suoi grandi interrogativi. Hannah Arendt cambia punto di vista e resta distante: per prima cosa desidera comprendere il senso profondo di quelle azioni, prima ancora di esprimere la loro condanna.

²⁵ Cfr. Minerbi S., *Eichmann, diario del processo*, Luni Editrice, Milano, 2000.

²⁶ Arendt H., *Vita Activa...*, op. cit., p. 242.

Riavvicinandoci all'evento educativo, capiamo ora cosa può significare una sua valorizzazione attraverso ciò che è marginale e resta inascoltato mentre siamo impegnati a respirare una quotidianità che trova con fatica approdi di realizzabilità dei progetti, possibilità autentiche di quella che Arendt definisce *felicità pubblica*, ovvero quell'atteggiamento grazie al quale "ovunque si trovino uomini, donne e bambini, siano essi vecchi o giovani, ricchi o poveri, alti o bassi, saggi o stolti, ignoranti o dotti, ogni individuo appare fortemente spinto dal desiderio di essere visto, ascoltato, considerato, approvato e rispettato dalla gente intorno a lui e da lui conosciuta". Accettando i margini al cui interno come educatori e pedagogisti ci troviamo a lavorare sotto "un cielo senza stelle" e nel rischio di una solitudine che, come ci insegna anche la storia di Hannah, da rischio di chiusura può divenire valorizzazione di ciò che vedo e ricerca di comprensione autentica di un contesto che invita a rispondere degli eventi in prima persona, al di là della verità e della necessità di un verdetto.

Accogliendo la portata educativa di queste ultime parole, possiamo allora meglio riconoscere in che termini l'intenzionalità della riflessione arendtiana ci offra nuovi strumenti per pensare le variabili che costituiscono una zona importante del soggetto: l'esperienza attiva della propria esistenza e la costruzione personale entro istanze che si prefigurano come educative ed emancipatorie se accompagnate dall'impegno etico e dal coraggio della scelta che riguardano da vicino il nostro essere "attivi". Certi sì degli imprevisti e delle possibili azioni di un "dio malevolo" ma anche del contributo e della responsabilità che ci viene consegnata dalla nostra "irriducibile unicità".

Le domande che dovranno accompagnare la nostra riflessività per questi motivi vengono così individuate: cosa intendiamo quando facciamo riferimento all'evento educativo? All'interno di quali strutture e fisionomie sociali si iscrive oggi la possibilità di realizzabilità di un evento declinabile nell'aggettivo che lo qualifica *differente e inattuale* per ciascun soggetto?

Ciò che ho tentato di illustrare si propone come un vero e proprio esercizio di filosofia dell'educazione e di riflessività che, grazie al supporto delle riflessioni problematiciste e al contributo arendtiano, cerca di individuare i significati della storicità dell'esperienza esistenziale il più vicino possibile a quelli che sono i reali desideri di crescita e realizzazione del soggetto nei contesti (storici, educativi, esistenziali), come le parole di Bertin giungono sempre puntuali a ricordarci.

E cioè proteso "a configurarsi non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente, ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un "possibile" ipotizzabile dall'immaginazione, effettuabile mediante l'intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato al futuro."⁶¹ (Ivi, p.90)

Se la vita per Arendt accade, per Bertin e il problematicismo è fondamentale favorire la possibilità che accada, in forme demoniche oltre che tragiche, che venga scelta in direzioni inattuali, di differenza e che sul piano della scelta si concretizzi in funzione di un possibile ipotizzabile tramite la costruzione e

decostruzione dell'esperienza soggettiva. Consapevoli dunque di essere tutti uniti dalla facoltà iniziatrice arendtiana che si ci rende unici, diversi, distanti ma allo stesso tempo protagonisti di un progetto esistenziale che non può sfuggire alla relazione con altri progetti esistenziali e alla loro complessa definizione dentro spazi che intravedono nel pensiero e nella riflessività luoghi importanti per la costruzione di sé.

Riferimenti Bibliografici

- H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1967-2004.
- H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Tascabili Bompiani, 2009.
- H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Milano Feltrinelli editore, 2009.
- H. Arendt, *Che cosa resta? Resta la lingua materna*, in "aut-aut", nn. 239-240, Il Saggiatore, Milano 1990.
- H. Arendt, *La lingua materna. La condizione umana e il pensiero plurale*, Milano, Mimesis, 1993.
- G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1975.
- G.M. Bertin, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando, 2004.
- G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983.
- P. Bertolini, *L'esistere Pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- G. Bettini (a cura di), *Hannah Arendt, Ebraismo e modernità*, Milano, Feltrinelli editore, 2003.
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb Editore, 2009.
- M. Contini, *Figure di felicità e orizzonti di senso*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- M. Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- M. Contini, A. Genovese, *Impegno e Conflitto*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- M. Contini, *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", Vol 1, 2006 (<http://rpd.unibo.it>).
- M. Fabbri, *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Milano, Unicopli Edizione, 2005.
- N. Fusini, *Hannah e le altre*, Torino, Einaudi editore, 2013.
- M. Gatullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon (a cura di), *Educazione e ragione 1. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

- E. Young-Bruehl, *Hannah Arendt 1906-1975 Per amore del mondo*, Torino, Bollani Boringhieri Editore, 1990.
- J. Kristeva, *Hannah Arendt. La vita le parole*, Roma, Donzelli Editore, 2005.
- D. Lamoureux, *Francoise Collin, L'homme est-il devenu superflu?* Hannah Arendt, Paris, Odile Jacob, 1999 (www.clio.revues.org/150).
- M. Leibovici, *Hannah Arendt la passion de comprendre*, Troina, Oasi Editrice, 2002.
- A. Maiano, *Elementi di filosofia di dell'educazione*, Roma, Carocci editore, 2006.
- M. Marzano, *Pedagogia e Politica. All'interno dell'inferno* in «<http://edieducazione.blogspot.it>», 28 Marzo 2014.
- S. Minerbi, *Eichmann, diario del processo*, Milano, Luni Editrice, 2000.
- E. Morin, *L'anno I dell'era Ecologica*, Roma, Armando, 2007.
- L. Pialli, *Fenomenologia del fragile. Fallibilità e vulnerabilità tra Ricoeur e Lévinas*, Perugia, Edizioni Scientifiche Italiane, 1998.
- C. Stajano, *La Arendt di fronte a Eichmann, lo scandalo del mostro banale*, «Corriere della sera», 22 Maggio 2013.

Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione

Daniele Martinez

L'indagine sulle valutazioni di Gramsci riguardo l'attivismo pedagogico richiede, per essere ben compresa, alcune precisazioni in merito ai rapporti tra il pensatore sardo e la matrice filosofica pragmatista, in particolare quella che fa riferimento alla pedagogia di John Dewey. La storia di questa relazione non è facilmente ricostruibile. Come affermava Dario Ragazzini nel 1976 «Gramsci [...] non conosceva molto l'attivismo vero e proprio»¹. Nei *Quaderni del carcere* il nome di Dewey ricorre solo una volta, nella citazione di un'articolo di Vittorio Macchioro². Molto probabilmente, al di là delle condizioni di detenzione carceraria, ciò può essere giustificato guardando «al compito che Gramsci si era dato, di ricognizione del terreno nazionale dello scontro di classe e quindi anche di confutazione del neo-idealismo italiano, conducendo una battaglia culturale e politica i cui frutti si sarebbero visti all'atto della pubblicazione dei *Quaderni* nel dopoguerra»³. In Italia questo incontro con Dewey avverrà, in modo più capillare, dopo la seconda guerra mondiale, generando un ampio dibattito tra pedagogia di ispirazione laica e pedagogia di matrice marxista⁴. Tra i

¹ D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 207.

² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, 4 voll., Quaderno 4, p. 516. Da questo momento in poi i richiami ai *Quaderni* verranno gestiti all'interno del testo, indicando soltanto il numero del quaderno e la pagina. Al contrario, i riferimenti all'apparato critico, contenuto nel quarto volume (da p. 2363 a p. 3670), saranno indicati in nota con la lettera Q. e il numero di pagina.

³ D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, cit., p. 208.

⁴ Il gruppo fiorentino di Ernesto Codignola, radunato intorno alla casa editrice «La Nuova Italia» e alla rivista «Scuola e città», si occuperà della diffusione di idee pedagogiche ispirate all'attivismo e, in particolare, al pragmatismo deweyano. Del resto, nel dopoguerra, Dewey sarà la «grande scoperta» della pedagogia italiana. Nei confronti della scuola italiana, ancora fascista nello spirito e nella gestione, il messaggio del pensatore americano apparirà come «uno

libri propriamente attivisti posseduti da Gramsci in carcere è presente solo *L'école active* di Adolphe Ferrière⁵.

Tuttavia non si possono tacere somiglianze e incroci che attraversano il pensiero gramsciano, sebbene con le dovute cautele invocate da Garin per quanto riguarda l'unione marxismo-pragmatismo, nel non «lasciarsi sedurre da possibili incontri (o dialoghi) di superficie senza andare a fondo nell'analisi storico-critica»⁶. In particolare va ricordato come la penetrazione del pragmatismo in Italia era già avvenuta, almeno in parte, agli inizi del Novecento. Le riviste fiorentine, il «Leonardo» e la «Voce», dirette dalla coppia Papini-Prezzolini, avevano rappresentato uno degli strumenti di diffusione della *filosofia d'oltreoceano* nel tentativo di «sprovvincializzare la cultura italiana» e in «consonanza» con l'introduzione di «nuovi approcci educativi»⁷. Gramsci non era digiuno di queste letture, essendo spesso la sua attività giornalistica attenta ai dibattiti culturali della realtà italiana del tempo. L'arrivo della pedagogia di John Dewey avveniva, invece, sotto l'egida del neoidealismo per interesse di Giuseppe Lombardo Radice e Guido De Ruggiero, «solo che le sue dottrine erano state prontamente, e forse con troppa sicurezza, inquadrare e assorbite negli schemi della filosofia allora dominante in Italia»⁸. Se infatti nel 1913 era stato tradotto *Il mio credo pedagogico* di Dewey da Luigi Oliva, Lombardo Ra-

strumento di rottura». Infatti, in Italia, i deweyani saranno tutti «antifascisti, democratici di tendenza generalmente progressista con simpatie socialiste». Di loro si parlerà come uomini di «terza forza», perché porranno sinceramente un'alternativa pedagogica e culturale per lo sviluppo democratico della società italiana, senza richiamare la contraddizione o lo scontro, ma la costruzione di un progetto credibile per tutte le forze sociali progressiste. Cfr. G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971, pp. 56-57. Per ulteriori approfondimenti sul dibattito del dopoguerra cfr. D. Ragazzini, *Tra americanismo e pedagogia*, in «Riforma della scuola», 8-9, 1976, pp. 11-25; P. Maltese, *Letture pedagogiche di Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2010, pp. 29-47; A. Granese, *Pedagogia laica e indagine marxista*, in «Riforma della scuola», 8-9, 1976, pp. 5-9; R. Fornaca, *La pedagogia italiana contemporanea*, Firenze, Sansoni Editore, 1982, pp. 163-94.

⁵ Q. 3130. Adolphe Ferrière è una figura importante dell'ambiente ginevrino, soprattutto come promotore e organizzatore. Costituisce, insieme a Claparède, il *Bureau international des écoles nouvelles*, introduce in ambito pedagogico l'espressione di «scuola attiva» (coniatà da Pierre Bovet), partecipa alla redazione della «Carta per l'educazione nuova». Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 85-90.

⁶ E. Garin, *Cronache di filosofia italiana 1900-1960*, Roma-Bari, Laterza, 1997⁴, vol. II, p. 517, nota 21.

⁷ Un'indagine accurata è quella di C. Meta, *Antonio Gramsci e il pragmatismo. Confronti e intersezioni*, Firenze, Le Càriti Editore, 2010, p. 145: «Viene allora da pensare, proprio osservando la modernità della riflessione gramsciana in merito alle questioni educative, che egli abbia avuto modo di conoscere o quanto meno di subire l'influenza di testi pedagogici che avevano circolato in Italia. In particolare quelli provenienti dalla cultura americana di impronta pragmatista si caratterizzarono per la capacità di innovazione nei metodi e nelle analisi proposte».

⁸ G. Federici Vescovini, *La fortuna di John Dewey in Italia*, in «Rivista di filosofia», 1, 1968, p. 53.

dice, per la biblioteca popolare di pedagogia, nella collana *Scuola e vita*, aveva fatto tradurre *Scuola e società* da Giuseppina Di Laghi nel 1915. La stessa, nel 1924, aveva curato la traduzione di un volumetto sugli esperimenti didattici della scuola elementare *Horace Mann* di New York, premettendo un'introduzione che tracciava «un profilo abbastanza preciso del pensiero pedagogico del Dewey»⁹. Piccole tracce di un'incipiente entrata, nel panorama italiano, di nuove proposte educative e di cui è possibile riscontrare nel pensiero gramsciano accenni certo non significativi ma pur sempre presenti.

Come sottolineava Siciliani de Cumis, in un articolo del 1978, sembrano «tutt'altro che accidentali ed estrinseche le convergenze tra il pensiero di Dewey e quello di Gramsci». Infatti, «al di là della quantità e del tipo delle citazioni puntuali, ciò che più conta è difatti il parallelismo evidente e l'intrecciarsi non episodico ma sostanziale delle "categorie" più rappresentative della "filosofia" di entrambi»¹⁰. Oppure, in tempi più recenti, va ricordata l'originale proposta di Cornel West con il suo «pragmatismo neogramsciano», che ritraduce le categorie dei *Quaderni* nella realtà contemporanea degli Stati Uniti. West legge in Gramsci una teoria del potere *pluricausale*, che trova la sua maggiore espressione nell'«egemonia» e nel «concetto di *blocco storico*». Non molto dissimile dunque dal «metodo di Dewey» e di cui «sicuramente rispetto a quest'ultimo non sembra lontano il marxismo di Gramsci»¹¹. Fermo restando il suggerimento di Ragazzini, che vede profonde «differenze» tra l'elaborazione pedagogica gramsciana e gli indirizzi attivistici di Dewey¹², vale la pena considerare che il pensatore sardo, probabilmente, non era del tutto alieno dalla conoscenza di tali motivi.

⁹ *Ibidem*, pp. 64-65 e note 40-41. Il libro in questione si intitola G. Di Laghi (a cura di), *Una scuola elementare di New York - Documenti didattici della Scuola Horace Mann*, tradotti e riassunti a cura di G. Di Laghi, Firenze, ed. «La Voce», 1924. In riferimento al saggio introduttivo Ead., *Il pensiero pedagogico di John Dewey*, *ibid.*, pp. 7-21, cfr. G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983 p. 68: «Tale scritto è piuttosto modesto, non si distingue per vera originalità critica e valutativa ma attesta informazione e appare pertanto di indubbia utilità. Una vera caratterizzazione pedagogico-culturale di Dewey in realtà non emerge, ma appare confermata una parte della sua importante tematica educativa, come la peculiarità dinamica del bambino teso a crescere e quindi disponibile a dimensioni polivalenti. E ancora appaiono il punto di partenza concreto della sua dimensione ambientale da non trascurare, intessuta di simpatia, la centralità del motivo dell'interesse [...], la responsabilità dell'insegnante come mediatore culturale di fronte all'interesse, plastico, del bambino». Il volume di G. Di Laghi è presente nel *Fondo Gramsci*, cfr. Q. 3137.

¹⁰ N. Siciliani de Cumis, *La "logica" di Dewey e la "praxis" di Gramsci*, in «Scuola e città», 8, 1978, pp. 306-07.

¹¹ G. Liguori, *Dewey, Gramsci e il «pragmatismo neogramsciano» di Cornel West*, in «Critica marxista» nuova serie, 3, 1995, pp. 64-65: «Questo è il motivo per cui il pragmatista Cornel West, che non a torto si sente erede della tradizione culturale che ha origine in Emerson e che «culmina» in Dewey, si proclama neogramsciano: il marxismo di Gramsci, a differenza del marxismo *monocausale* imperniato aprioristicamente sulla centralità del conflitto di classe, lo aiuta a leggere i conflitti specifici della società in cui vive, in primo luogo la razza».

¹² D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, cit., p. 219.

1. *L'Attivismo*

La polemica gramsciana si concentra soprattutto sulla «pedagogia di Rousseau» e «la tradizione roussoiana-bergsoniana, nonché l'attivismo idealistico di derivazione gentiliana»¹³. La trattazione più completa sugli esperimenti riconducibili all'attivismo si trova in una nota dei *Quaderni*. Gramsci cita un articolo apparso sul «Marzocco» il 13 settembre 1931, a cura di Guido Ferrando. L'autore dell'articolo riporta le considerazioni di Carleton Washburne¹⁴, pedagogista americano, che in giro per l'Europa raccoglieva le sue impressioni sulle scuole progressive nel libro *New Schools In The Old World*. Questa nota è importante soprattutto per le considerazioni di Gramsci in merito agli esperimenti educativi che vengono citati dal Washburne. La Public School di Oundle, con il suo sistema di unione tra attività manuale e intellettuale, fa sorgere il dubbio che tale accostamento non avvenga in modo organico ma semplicemente meccanico, senza una relazione diretta tra le due attività. La scuola femminile di Streatham Hill fondata sul sistema Dalton¹⁵, che viene polemicamente inteso come «estensione alle scuole medie del metodo di studio seguito nelle università italiane». L'esperimento condotto da O'Neill nel villaggio di Kearsley¹⁶, basato sull'abolizione di ogni programma di studio; le scuole di Amburgo dirette da Gläser; la scuola di Cousinet in Francia e quella di Glarisegg in Svizzera. In sostanza, Gramsci intravede il rischio, per questi esperimenti, di caratterizzarsi secondo un approccio «snobistico», sia

¹³ G. Urbani, *Attivismo pedagogico e metodo dialettico*, in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo: scritti di pedagogia*, a cura di G. Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1967, p. 416: «Gramsci conosce poco la pedagogia del pragmatismo nonché gli sviluppi della "progressive education" americana; così pure non appare molto informato sulla pedagogia "scientifica" che, dalla Montessori al Decroly, trovò l'approdo più originale nell'indirizzo della scuola psicologica ginevrina di Claparède e Piaget».

¹⁴ Id., *Note alla V sezione*, in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, cit., p. 455, nota 49: «Creatore del "sistema di Winneketta", dal nome della località suburbana di Chicago, dove nel 1919 egli fu chiamato ad occupare la carica di sovrintendente scolastico. Il sistema tende ad integrare l'esigenza sociale prevalente nella pedagogia del Dewey con quella di un "insegnamento individualizzato", e si caratterizza didatticamente per l'abolizione della classe e per il largo uso di tests (d'avviamento e di controllo). L'autorità di Washburne era già molto grande negli Stati Uniti nel 1930 ed il suo metodo assai diffuso era noto anche in Europa. Nel 1945 egli fu, anche, consulente del governo militare alleato in Italia per le questioni scolastiche». Sul tema cfr., inoltre, A. Santoni Rugiu, *La lunga storia della scuola secondaria*, Roma, Carocci, 2007, pp. 111-13.

¹⁵ Il Dalton Laboratory Plan, promosso da Helen Parkhurst, allieva di John Dewey, prende corpo nelle scuole della città di Dalton in Massachusetts come metodo che, pur considerando importante la classe come «unità organizzativa», si pone l'obiettivo di adattare l'apprendimento sui tempi propri dell'allievo. Attraverso un contratto con l'insegnante, il materiale didattico di ogni materia viene svolto secondo modalità e tempi di attuazione propri per ciascun allievo. Cfr. G. Chiosso, *op. cit.*, pp. 109-10.

¹⁶ Il riferimento qui è problematico. Per una ricostruzione cfr. P. Maltese, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2008, p. 296, nota 73.

per la difficoltà di applicare su vasta scala tali metodi, che gli appaiono come casi «eccezionali», sia perché queste scuole non si pongono realmente l'obiettivo di «un tipo di scuola che educi le classi strumentali e subordinate a un ruolo dirigente nella società, come complesso e non come singoli individui» [Q. 9, pp. 1183-85]. Quest'ultima considerazione rimanda, implicitamente, a una nota dei *Quaderni* sulla struttura della vita universitaria italiana, accusata di abbandonare gli studenti a se stessi e quindi incapace di venire incontro ai bisogni delle classi povere [Q. 1, pp. 12-13], come a un articolo pubblicato sull'«Avanti!» in merito alle Università popolari, considerate un «surrogato» incapace di fare dell'«insegnamento [...] un atto di liberazione», perché caratterizzate da una didattica nozionistica, che non ha nulla del metodo universitario, dunque falsamente democratiche¹⁷.

Come suggerisce Manacorda, è molto probabile che la diffidenza di Gramsci verso l'attivismo, soprattutto nei suoi risvolti anti-autoritari (si pensi, per esempio, a Vera Schmidt che apre un asilo a Mosca nel 1921), si spieghi anche con l'interesse per l'esportazione di tali esperimenti in Unione Sovietica (in cui studiavano i figli Delio e Giuliano), favoriti dalla «Krupskaja, moglie di Lenin e tra i responsabili della nuova pedagogia sovietica»¹⁸. Oltre a tenere presente quest'ultimo punto, il nesso che bisogna chiarire è quello relativo all'accostamento che Gramsci opera tra la polemica verso l'attivismo e pedagogia idealistica¹⁹. Secondo Broccoli, mancandogli dati e notizie, Gramsci si rivolge verso l'ambiente educativo Svizzero dello «spontaneismo ginevrino», non sempre «con sufficienti argomentazioni», operando un parallelo con la pedagogia idealistica italiana. Il rischio concreto, non tenendo «conto di queste circostanze», è – per gli interpreti – quello di costruire un «antiattivismo gramsciano», oppure di edificare su di un vuoto una «forma di revisionismo attivistico». Alla base di tutto il discorso gramsciano sul «progressivismo pedagogico» c'è l'intuizione «che si tratti di aspetti di un democraticismo tipico della società borghese industrializzata, con ampie venature di motivi illuministici che per lui sono inaccettabili»²⁰. La sua riflessione si innesta su una constatazione storica: la crisi di egemonia che attraversa «i gruppi di intellettuali»

¹⁷ A. Gramsci, *L'Università popolare*, in «Avanti!», 29 dicembre 1916; ora in Id., *Scritti giovanili 1914-1918*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 61-64.

¹⁸ Cfr. M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci: americanismo e conformismo*, Roma, Armando Armando, 1970, p. 125.

¹⁹ Cfr. G. Lombardi, *Gramsci e l'educazione dei figli*, in P. Rossi (a cura di), *Gramsci e la cultura contemporanea*, Atti del convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967, Roma, Editori Riuniti, 1969, vol. II, p. 269: «Gramsci non ebbe modo di conoscere compiutamente il pensiero dei pragmatisti ed in particolare di Dewey, e dovette di necessità giudicare il movimento della scuola attiva alla stregua delle formulazioni degli epigoni nei quali era già cominciata quella mitizzazione metodologica che doveva portare l'attivismo, nato con finalità strettamente democratiche, a servire da bagaglio teorico per intenti conservatori, se non addirittura reazionari».

²⁰ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, pp. 173-74.

nella prima metà del XX secolo. Il limite viene rintracciato nell'incapacità di creare una cultura di massa tale da favorire una «riforma intellettuale e morale» [Q. 8, p. 1076] che sottragga la cultura italiana dall'azione pervasiva dei ceti intellettuali tradizionali legati al mondo cattolico²¹. Un aspetto di questo stato di subalternità Gramsci lo ritrova nell'introduzione della religione nelle scuole inferiori, come sintomo di una più grande accettazione della presenza capillare del cattolicesimo nella vita pubblica italiana. Il programma scolastico elaborato da Croce nel 1921, la riforma Gentile del 1923 e, soprattutto, il concordato del 1929 rappresentano, per il *carcerato*, i fatti concreti di questa rinuncia. La grande «conquista civile», di dimensioni mondiali, che Gramsci riconosce al Croce, che «l'uomo moderno può e deve vivere senza religione e si intende senza religione rivelata o positiva o mitologica», si infrange sullo scoglio dell'azione politico-pedagogica. La posizione di Croce e degli idealisti in genere non è conseguente. Gramsci fa propria l'idea crociana della «religione» come «concezione del mondo [...] con una morale conforme», ossia di una «filosofia» che diventa «fede» in quanto «stimolo [...] all'attività etico-politica concreta, di creazione di nuova storia».

Una concezione del mondo non può rivelarsi valida a permeare tutta una società e a diventare «fede», se non quando dimostra di essere capace di sostituire le concezioni e fedi precedenti in tutti i gradi della vita statale. Ricorrere alla teoria hegeliana della religione mitologica come filosofia delle società primitive (l'infanzia dell'umanità) per giustificare l'insegnamento confessionale sia pure nelle scuole elementari non significa altro se non ripresentare sofisticata la formula della «religione buona per il popolo» e in realtà abdicare e capitolare dinanzi all'organizzazione clericale. Non può non essere rilevato inoltre che una fede che non si riesce a tradurre in termini «popolari» mostra per ciò stesso di essere caratteristica di un determinato gruppo sociale [Q. 10, pp. 1217-18].

Il riferimento sottinteso è alla crociana religione della libertà, che non riesce a diventare «elemento pedagogico nell'insegnamento», ma si traduce in una «religione per un piccolo numero di intellettuali» [Q. 10, pp. 1230-32]. Il limite intrinseco, fa notare Broccoli, «della borghesia e dei filosofi borghesi», consiste in uno scarto tra esigenza diffusiva della «propria concezione del mondo» e mancanza di «omogenizzazione e [...] fusione con le altre classi [...], pena la propria distruzione di classe»²². Allora, l'introduzione della religione nelle scuole inferiori rappresenta un momento di capitolazione dell'«egemonia liberale» dinanzi all'organizzazione clericale, velata da posizioni teoricamente deboli (il popolo bambino)²³. Si comprende, così, come Borghi

²¹ G. Urbani, *op. cit.*, p. 261.

²² A. Broccoli, *op. cit.*, pp. 114-15.

²³ Cfr. F. Frosini, *Gramsci e la filosofia. Saggio sui Quaderni del carcere*, Roma, Carocci, 2003, p. 188.

possa affermare che alla fine «cattolici e idealisti facevano un fronte comune col fascismo» offrendo «l'arma centrale della loro pedagogia» nell'idea «della superiorità delle attività intellettuali e spirituali su quelle economiche e produttive e della adeguatezza delle esistenti strutture della società a questa gerarchia di valori e di fini»²⁴.

2. *Le «curiose involuzioni»*

Più articolato, invece, è il rapporto di Gramsci con Giuseppe Lombardo Radice. Il confronto di Gramsci con quest'ultimo, non a caso al centro di numerose indagini nell'area pedagogica, è centrale nel nostro discorso in ragione delle caute e pur tuttavia significative aperture del pedagogista siciliano rispetto ad alcuni principi propri delle cosiddette *scuole nuove*. Difatti, come segnala Aureliana Alberici, non solo nell'architettura concettuale di Lombardo Radice entrano alcuni elementi attivistici, ma questi assume il lavoro quale caposaldo didattico. Evidentemente si trattava d'una apertura di una certa importanza, che si riscontrava tanto per l'attenzione e il valore assegnato alla cultura popolare, quanto per l'introduzione del lavoro nell'ambito dell'esperienza scolastica, fino a giungere al tema della spontaneità.

Negli anni giovanili il pensatore sardo aveva già dimostrato un interesse per le problematiche educative e per il ruolo centrale che l'istruzione veniva ad assumere nel riscatto dei gruppi marginali. La concezione della cultura di Gramsci, in quel periodo, seppure ammantata di venature idealistiche, è già fortemente indirizzata verso il rifiuto di una concezione spontaneistica. La cultura è «organizzazione e presa di possesso della propria personalità, è comprensione del proprio valore storico» e non «sapere enciclopedico in cui l'uomo [...] è visto» come un «recipiente da empire e stivare di dati empirici [...] che egli dovrà casellare nel suo cervello come nelle colonne di un dizionario», perché «l'uomo è soprattutto spirito, cioè creazione storica e non natura»²⁵. La fondazione, nel 1917, del *Club di vita morale* per adulti, andava in questa dire-

²⁴ L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 224: «L'isolamento del momento intellettuale e spirituale da quello economico come momento egemonico consacrava e razionalizzava l'attuale stratificazione sociale e fissava nel loro stato di soggezione, come ad un destino, i ceti operai. Nella svalutazione del momento economico, nella polemica contro la rivendicazione della importanza del momento dell'economicità, del lavoro, della produzione materiale nell'ambito della vita spirituale cattolici e idealisti conducevano congiunti una battaglia contro il socialismo». Cecilia Motzo Dentice di Accadia, replicando a Borghi, ricordava come la scelta gentiliana si iscriveva nel solco della riflessione hegeliana sulla religione quale «elemento di serietà di carattere e di formazione spirituale». Non quindi un'accettazione supina della pressione da parte delle «forze politiche fasciste e clericali», ma una scelta meditata dallo stesso Gentile «fin dal 1907, nel Congresso di Napoli della Federazione degli insegnanti medi». Cfr. C. Motzo Dentice di Accadia, *Intervento, ibid.*, p. 253.

²⁵ A. Gramsci, *Socialismo e cultura*, in «Il Grido del Popolo», 29 gennaio 1916; ora in Id., *Scritti giovanili 1914-18*, cit., pp. 23-25.

zione. Questo progetto pedagogico era frequentato da giovani operai, «all'interno del quale Gramsci svolgeva la funzione di *excubitor*». Non si trattava di «un gruppo di studio disinteressato», l'obiettivo era creare «un organismo integrale che si autoeducava permanentemente scommettendo sull'autonoma pratica di ricerca di ciascuno dei suoi membri, una comunità morale al cui interno si anticipavano comportamenti» che Gramsci riteneva adatti alla futura società socialista²⁶. Il metodo «attivo di seminario adottato dai membri del Club», in cui Gramsci aveva la funzione di *excubitor*²⁷, consisteva «nell'assegnare come compito la lettura di un testo», o dello stesso Lombardo Radice, di Croce e di Salvemini, o il *Manifesto del partito comunista* di Marx. Si richiedeva poi la «stesura di uno schema di relazione», che in un dibattito successivo sarebbe stato sottoposto «alle obiezioni e alle proposte dei compagni». Per Gramsci era fondamentale «l'esigenza del controllo reciproco», nonché la costituzione di una sorta di «comunione intellettuale e morale»²⁸. Chi apparteneva al *Club di vita morale* «doveva rendere conto del proprio operato giornaliero», senza omettere niente. Il proprio «privato inteso come [...] rifugio» veniva annullato. Si era continuamente esposti al «giudizio altrui». Gramsci era intimamente convinto che «l'idea» di «un ambito [...] ristretto, all'interno del quale l'individuo era assolutamente sovrano», come «territorio che non poteva essere sfiorato neppure dalle leggi dello Stato», fosse da «spazzare via». Il suo obiettivo era «insegnare [...] quella speciale disciplina senza la quale nessuna organizzazione poteva sopravvivere»²⁹. Manacorda ci ricorda che in quegli anni Gramsci è per certi versi ancora un sostenitore della scuola classica, poiché considera essenziale l'aspetto *disinteressato* della formazione umanistica, che ritiene doveroso introdurre anche nelle scuole professionali destinate al proletariato torinese, in quanto la cultura deve essere «educativa e non informativa»³⁰ – aspetto che si preciserà meglio nel periodo *ordinovista*, quando la ricerca del principio educativo incontrerà l'*americanismo* e si perfezionerà nella successiva elaborazione carceraria³¹. Gramsci stesso aveva scritto una lettera a Lombardo Radice mentre questi si trovava al fronte, per chiedere consigli su come indirizzare in maniera proficua tale *Club*, dove si proponeva «la discussione disinteressata di problemi etici e morali, la formazione di una abitudine alla ricerca, alla lettura fatta con disciplina e metodo,

²⁶ P. Maltese, *Letture pedagogiche di Antonio Gramsci*, cit., p. 87.

²⁷ Maltese riporta la traduzione di *excubitor* secondo Manacorda. Cfr. *ibidem*, p. 194: «Il significato più esatto, quello che Gramsci voleva esprimere, è quello di “sollecitatore, suscitatore, risvegliatore, ridestatore, promotore”».

²⁸ M. A. Manacorda, *op. cit.*, pp. 24-25.

²⁹ M. Petrini, *Gramsci e la “novità pedagogica” del Club di vita morale*, in «Scuola e città», 11, 1997, p. 469.

³⁰ A. Gramsci, *Uomini e macchine*, in «Avanti!», 29 dicembre 1916; ora in Id., *Scritti giovanili 1914-18*, cit., p. 59. Cfr. M. A. Manacorda, *op. cit.*, p. 29.

³¹ Sull'argomento cfr. V. Orsomarso, *La ripresa gramsciana e il principio educativo*, in «Studi sulla formazione», 1, 2012 pp. 221-35.

all'esposizione semplice e serena delle convinzioni». Ricevette però una brusca risposta negativa³².

L'importanza di Lombardo Radice nell'ambito della pedagogia italiana di quegli anni è indubbiamente riconosciuta anche da Gramsci. È addirittura plausibile sostenere che i motivi gramsciani di questo periodo hanno delle forti tangenze con gli «scritti di molti idealisti», che andavano dalla denuncia di una scuola troppo chiusa in se stessa, sino alla mancanza di un rapporto di collaborazione educativa. Il richiamo al «modello del Rinascimento»³³, tipico dell'idealismo, che poi troveremo anche in Gramsci col riferimento alla figura di Leonardo da Vinci³⁴, il «rigorismo morale» come sottofondo del *Club di vita morale*, erano tutti motivi che potevano in qualche modo avere un'origine comune, rintracciabile in Antonio Labriola, punto di riferimento dell'anti-positivismo italiano. In ogni modo, con Gramsci queste coordinate si tradurranno in un distacco sempre più marcato dall'idealismo, sino all'elaborazione di una originale proposta educativa più incline a risaltare le ragioni del socialismo³⁵.

La già citata Aureliana Alberici, in un articolo del 1968 compreso in un numero monografico di «Scuola e città» interamente dedicato a Lombardo Radice, analizza affinità e divergenze tra i due pensatori. Entrambi partono da una constatazione comune: «la crisi emergente nella vita nazionale» dovuta alla «mancanza di consapevolezza nelle proprie funzioni da parte delle classi sociali», ossia «dal distacco e dalla incomprendimento tra il popolo, la classe dirigente e gli intellettuali». È sulla relazione cultura-lavoro che emergono, però, delle significative analogie e, al contempo, delle vistose differenze. Il tema dell'inserimento didattico del lavoro è, se vogliamo, un motivo di natura attivista, e così, in effetti, Lombardo Radice, secondo Alberici, lo declina: il lavoro come attività. In Gramsci il valore pedagogico del lavoro si risolve nel rapporto uomo-natura, in «un concetto di lavoro inteso come attività che permette all'uomo di modificare concretamente la realtà naturale in cui è inserito e gli consente di essere consapevole degli effetti del suo agire», mettendo integralmente in discussione la struttura del sistema scolastico e la dimensione didattica. Lombardo Radice, invece, ragiona sempre all'interno della dicotomia scuola classica-scuola professionale. Il significato dell'introduzione del lavoro nella scuola, caratterizzato in senso «etico-sociale», è sicuramente «un'innovazione rispetto al puro tecnicismo e meccanicismo vigente in molte scuole del tempo», solo che, suggerisce Alberici, Lombardo Radice concepisce il mondo della scuola e il momento educativo «al di sopra della lotta politica». Il momento del lavoro nell'ambito della scuola viene «sussun-

³² A. Gramsci, *Lettera a G. Lombardo Radice*, marzo 1918, in Id., *Lettere 1908-1926*, a cura di A. Santucci, Torino, Einaudi, 1992, pp. 92-93.

³³ M. A. Manacorda, *op. cit.*, p. 35.

³⁴ Sul significato che assume in Gramsci si veda D. Ragazzini, *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*, Bergamo, Moretti Honegger, 2002, pp. 75-93.

³⁵ M. A. Manacorda, *op. cit.*, pp. 36-37.

to» nella dimensione generica di «attività», caratterizzato in senso economico e produttivo, mentre la cultura vera e propria rimane appannaggio esclusivo dell'istituto classico. Non c'è integrazione tra la dimensione culturale e quella specificamente lavorativa, perché quest'ultima rappresenta un'«attività vicina alle altre». Mentre in Gramsci il momento educativo si integra con il contesto sociale e ogni soluzione educativa richiede uno sforzo coordinato su più livelli, Lombardo Radice, sempre a parere della studiosa, isola il mondo della scuola e i suoi attori da quel contesto, così che ogni forma di sperimentazione rimane chiusa nel recinto scolastico³⁶.

Si può, dunque, concludere che l'accettazione di motivi attivistici da parte di Lombardo Radice in realtà genera una trasfigurazione all'ombra dell'idealismo. È bene ricordare che l'attivismo si caratterizza come un movimento che si esprime in una pluralità di forme, ma che mantiene però inalterati alcuni principi di base: la fondazione psicologica della didattica, la centralità del mondo dell'infanzia ed il compito di rinnovamento democratico della società affidato alla pedagogia³⁷. Sebbene le *Lezioni di didattica* vennero accolte dal Ferrière come un libro ascrivibile al movimento dell'attivismo, l'insistere sul concetto di spontaneità, tematica centrale per la corrente delle «scuole nuove», non trasforma *tout court* Lombardo Radice in un attivista: infatti quei principi gli rimangono sostanzialmente estranei³⁸. Sta di fatto, però, che se vogliamo comprendere appieno i termini dell'antisponaneismo gramsciano è anche alla fonte idealistica di Lombardo Radice che dobbiamo guardare³⁹.

Gramsci, in una nota del *Quaderno I*, definisce come «curiose involuzioni» questo passaggio di principi inerenti all'attivismo nella pedagogia idealistica, ovvero «nelle dottrine di Gentile e del Lombardo Radice». In particolare la sua attenzione si focalizza su alcuni motivi della scuola attiva: «la collaborazione amichevole tra maestro e alunno; la scuola all'aperto; la necessità di lasciare libero, sotto il vigilante ma non appariscente controllo del maestro, lo sviluppo delle facoltà spontanee dello scolaro». Rousseau viene identificato come l'an-

³⁶ A. Alberici, *Il rapporto [di Giuseppe Lombardo Radice] con Gramsci*, in «Scuola e città», 12, 1968, pp. 620-27.

³⁷ Cfr. G. Chiosso, *op. cit.*, pp. 53-56.

³⁸ Sul tema si veda G. Bini, *op. cit.*, p. 38-54. Di parere contrario, sebbene con le dovute cautele, è Giacomo Cives, in quanto analizza la parabola evolutiva di Lombardo Radice nell'incontro con l'attivismo di matrice americana. Sostanzialmente il pedagogista catanese, da un iniziale interesse per i temi dell'educazione nuova, avrebbe maturato lentamente un accoglimento dei teoremi pedagogici progressivi, soprattutto nel momento in cui avviene il «decisivo incontro» con l'educatore italo-americano Angelo Patri, in visita alle scuole d'Italia nel 1927. Così che l'idealismo come scelta filosofica di fondo e l'attivismo come alternativa pedagogica sarebbero presenti «in un continuo ricambio dialettico» all'insegna della «mediazione». Cfr. G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 57-94.

³⁹ Per un'analisi approfondita e dettagliata della presenza di Lombardo Radice nell'elaborazione educativa gramsciana cfr. P. Maltese, *Lecture gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice (I parte)*, in «Studi sulla formazione», 1, 2011, pp. 115-22; Id., *Lecture gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice (II parte)*, *ibid.*, 2, 2011, pp. 103-18.

tecedente storico-filosofico della pedagogia ginevrina. Secondo Gramsci, più che di una filosofia, si tratta di una serie di «regole empiriche», nate come «reazione violenta alla scuola e ai metodi dei Gesuiti», quindi non del tutto criticabili, almeno per questo motivo. Il mito della «spontaneità» rappresenta il portato più caratteristico di queste teorie e, come abbiamo detto, il suo uso da parte della pedagogia idealistica ne forza il contenuto, in quanto trasforma un concetto originariamente elaborato come reazione ad una forma di repressione educativa (quella gesuitica) in chiave di immobilismo sociale. Ovvero, immaginare il «cervello del bambino» come un «gomitolo che il maestro aiuta a sgomitolare» significa non considerare che «ogni generazione educa», sempre e comunque, «la nuova generazione». Il momento educativo rappresenta una «lotta» contro le tendenze biologiche, «contro la natura, per dominarla e creare l'uomo "attuale" alla sua epoca»⁴⁰. Come Gramsci ripeterà nel confronto epistolare con i familiari, è importante considerare che subito dopo la «nascita» il bambino riceve una quantità tale di informazioni che parlare di «spontaneità» diventa problematico⁴¹.

Inoltre la «scuola», cioè l'attività educativa diretta, è solo una frazione della vita dell'alunno, che entra in contatto sia con la società umana sia con la *societas rerum* e si forma criteri da queste fonti «extrascolastiche» molto più importanti di quanto comunemente si creda. La scuola unica, intellettuale e manuale, ha anche questo vantaggio, che pone contemporaneamente il bambino a contatto con la storia umana e con la storia delle «cose» sotto il controllo del maestro [Q. 1, p. 114].

In questa nota del primo quaderno è presente una ricca esplosione concettuale. Sono già delineati alcuni dei temi portanti di tutta la pedagogia gramsciana. Il rifiuto di un'educazione decontestualizzata, la visione del rapporto educativo come esperienza totale, la scuola unica fondata sull'integrazione tra lavoro intellettuale e manuale – che poi in Gramsci è una distinzione solo di forma e non di sostanza, inteso come «attività teorico-pratica dell'uomo» [Q. 12, p. 1541] –, ma soprattutto il ruolo di guida del maestro, quale *intellettuale subalterno*, vero artefice del contatto che il fanciullo instaura con la società e la natura. Se quindi la spontaneità, così come viene concepita dall'attivismo e così come viene ritradotta dall'idealismo, è un tema irricevibile nell'ottica gramsciana, anche il momento strettamente coercitivo ha bisogno di essere meglio definito per intenderne appieno il significato che assume in Gramsci.

⁴⁰ Cfr. L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 221: «La vita personale si configura pertanto agli occhi di Gramsci al pari di quella delle classi operaie e di quella dell'intera umanità come [...] una pedagogia della lotta e dello sforzo. In questo senso egli guarda alla sua stessa vita cercandovi e identificandovi le linee paradigmatiche della sorte della sua epoca».

⁴¹ Cfr. A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di A. Santucci, Palermo, Sellerio, 1996, vol. I, L. 170, a Giulia, 30 dicembre 1929, pp. 299-302.

3. Una «coercizione di nuovo tipo»

La coercizione, nel pensiero gramsciano, ha una gamma di applicazioni articolata, che va dal ruolo che gioca nell'ambito della teoria politica e del sistema produttivo sino alla teoria dell'educazione. Nell'intervento del 1967, al convegno di Cagliari, Borghi ravvisava in Gramsci un isomorfismo tra piano sociale e piano individuale, «tra lo sviluppo del fanciullo nella scuola e quello della comunità»⁴² e dunque, relativamente alle trasformazioni della scuola e della società, si può addirittura leggere criticamente l'identità di politica e pedagogia in Gramsci nei termini d'una subordinazione della seconda nei riguardi della prima. In particolare, proprio la critica allo spontaneismo (educativo) e la predilezione per l'elemento coercitivo potrebbero essere rivelatrici. Difatti, come sottolinea Giuseppe Spadafora, la natura umana viene definita da Gramsci come «essenzialmente» politica [Q. 10, p. 1338], convalidando quindi una connessione profonda tra il piano pedagogico e quello politico, fino all'impossibilità di distinguerne le relative sfere di competenza. In Gramsci, il confronto con la tradizione pedagogica si risolve nell'accusa di aver dimenticato che «il problema centrale dell'educazione [...] è quello di governare lo sviluppo umano attraverso l'egemonia che è un atto politico»⁴³. In sostanza, l'educazione si «dà quale momento applicativo del politico, con il che non si attesta tanto una specificità pedagogica, piuttosto la si nega, riaffermandone [...] la subalternità strategica» al piano politico⁴⁴.

Al di là di queste criticità – che meriterebbero ben altro spazio e attenzione – si può affermare che, in generale, la coercizione non ha valore negativo, anche perché Gramsci parla di una «coercizione di nuovo tipo» [Q. 22, p. 2163]. Se dal punto di vista strettamente politico, l'elemento-coercizione sta a indicare un momento ineludibile dell'architettura gramsciana, in quanto specificità dell'egemonia, nel campo pedagogico è possibile distinguere due valenze di tale concetto, una che viene rifiutata, l'altra, invece, accettata. Quando Gramsci scrive, nel confronto epistolare con il figlio Delio, del tirocinio necessario allo studio, lo qualifica come «apprentissage talvolta più difficile di quello di un operaio che vuole acquistare una qualifica professionale», ma assolutamente necessario e che deve cominciare alla sua età⁴⁵. Gramsci si domanda, infatti, se «uno studioso di quarant'anni sarebbe capace di stare a tavolino sedici ore di seguito, se da bambino non avesse coattivamente, per coercizione meccanica, assunto le abitudini psicofisiche appropriate» [Q. 12, p. 1544]. L'assunzione di determinate abitudini è una condizione necessaria, ma non sufficiente. Evidentemente questo sforzo deve essere frutto di

⁴² L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 217. Cfr. D. Ragazzini, *Dall'individuale al sociale*, in *Oltre Gramsci con Gramsci*, numero speciale di «Critica Marxista», 2-3, 1987, pp. 281-305.

⁴³ G. Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Milano, Unicopli, 1992, p. 85.

⁴⁴ P. Maltese, *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, cit., p. 250.

⁴⁵ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, cit., vol. II, L. 437, a Delio, 16 giugno 1936, pp. 776-77.

una convinzione spontanea, «per necessità riconosciuta e proposta a se stessi come libertà» [Q. 12, p. 1541] e non derivare soltanto da un'imposizione esterna. Si tratta di «una coercizione di nuovo tipo», che è «autocoercizione, cioè autodisciplina» [Q. 22, p. 2163]. Sembra chiaro che nell'ottica gramsciana l'assunzione di una disciplina interiore, proposta e spontanea, si qualifica come il terreno proprio di riscatto dei gruppi marginali dalla condizione di subalternità⁴⁶. Come ci ricorda Borghi, la «disciplina coercitiva aveva un suono diverso in Gramsci e nei cattolici e idealisti»; per il pensatore sardo «essa era strumento di ascesa e conquista di autonomia; nei cattolici e negli idealisti essa era veicolo di perpetuazione di uno stato di minorità»⁴⁷. Le considerazioni in relazione al mondo cattolico coinvolgono, in particolare, il ruolo dei gesuiti nell'ambito dell'educazione. Le connotazioni sarcastiche ed ironiche che Gramsci rivolge loro, soprattutto nei *Quaderni*, esprimono bene tanto la scarsa simpatia quanto il riconoscimento di un ruolo egemone all'interno della Chiesa. In un articolo del 1917 essi vengono definiti come «abili dialettici, eredi di una tradizione pedagogica, nefasta ai fini dell'elevamento intellettuale e della formazione delle coscienze giovanili, ma scaltrita nei suoi metodi e raffinatamente insinuante»⁴⁸; oppure, quando Gramsci parla dei limiti dell'università popolare, la descrive come «una rinnovazione della scuola gesuitica, in cui la conoscenza viene presentata come qualcosa di definitivo, di apoditticamente indiscutibile»⁴⁹; ancora, i gesuiti sono i rappresentanti di una «scuola meccanica» [Q. 4, p. 487].

La coercizione brutale e meccanica (gesuitica) è da Gramsci rifiutata senza mezzi termini. A tal proposito, da un testo di Benedetto Croce, egli riporta il frammento di una conversazione dell'«herbartiano» Labriola in merito all'educazione di un papuano. La risposta dell'anziano professore cassinense,

⁴⁶ L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 224: «La profonda divergenza che separa la pedagogia di Gramsci da quella idealistica e da quella cattolica, che dominavano in Italia negli anni della formazione e del rigoglio del pensiero gramsciano, si misura tenendo presente come per Gramsci la disciplina coercitiva era uno strumento per “accelerare” (questo è il termine caro a Gramsci) lo sviluppo degli strati popolari, in modo da ottenere la loro trasformazione da classe subalterna a classe dirigente e preparare la strada a una società senza classi caratterizzata da effettivi scambi tra tutti i suoi membri e da effettiva partecipazione di tutti alla creazione dei valori culturali e sociali». Di tutt'altro avviso C. Motzo Dentice di Accadia, *Intervento, ibid.*, pp. 251-52: «Io sono d'accordo con una formula ormai storica nella pedagogia moderna: *autorità liberatrice*. [...] Qui devo fare un piccolo chiarimento [...] che l'idealismo avrebbe [...] abusato del concetto di disciplina coercitiva [...] si può dimostrare proprio il contrario: è appunto questa disciplina coercitiva (data questa espressione, che peraltro l'idealismo non adopra), questa disciplina autoritaria che doveva mirare, [...] nel pensiero degli idealisti, alla maturazione della libertà. [...] Quale corrente filosofica più dell'idealismo ha interpretato e avvalorato il concetto di autonomia?».

⁴⁷ L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 225.

⁴⁸ A. Gramsci, *La rinascita gesuitica*, in «Avanti!», 15 gennaio 1917; ora in Id., *Cronache torinesi 1913-1917*, a cura di S. Caprioglio, Torino, Einaudi, 1980, p. 701.

⁴⁹ A. Gramsci, *L'Università popolare*, in «Avanti!», 29 dicembre 1916; ora in Id., *Scritti giovanili 1914-1918*, cit., p. 63.

interrogato dai suoi allievi, è verosimilmente indicativa di un abito mentale comune al tempo: «provvisoriamente lo farei schiavo [...] salvo a vedere se pei suoi nipoti e pronipoti si potrà cominciare ad operare qualcosa della pedagogia nostra». Quello che risalta, a parere di Gramsci, è che tale risposta si avvicina al «modo di pensare del Gentile per ciò che riguarda l'insegnamento religioso nelle scuole primarie». Questa, secondo Gramsci, è una forma di «pseudo-storicismo, di un meccanismo abbastanza empirico e molto vicino al più volgare evolucionismo». Per considerare «storicamente» tale questione, Gramsci porta l'esempio degli «Inglese che arruolano reclute tra i popoli primitivi», istruendoli all'uso dei fucili moderni. L'analogia militare porta a vedere il problema sotto il punto di vista di «un gruppo sociale che è giunto a un grado superiore di civiltà», il cui obiettivo è quello di «accelerare il processo di educazione dei popoli o dei gruppi sociali più arretrati, universalizzando e traducendo in modo adeguato la sua nuova esperienza». Dunque, dice Gramsci, «il modo di pensare del Labriola» non è «dialettico e progressivo, ma piuttosto meccanico e retrivo, come quello "pedagogico-religioso" del Gentile», ossia una traduzione dell'uguaglianza «popolo = fanciullo = fase primitiva del pensiero cui corrisponde la religione», cioè una «rinuncia (tendenziosa) a educare il popolo». Anche considerando «necessario ridurre i papuani alla schiavitù per educarli», questa non è una condizione assoluta ma storicamente contingente. L'«errore» di Labriola va quindi individuato, non tanto nella necessità di operare una riduzione in schiavitù, ritenendo «necessaria una fase dogmatica del processo educativo», quanto «nel non prefigurare effettive vie d'uscita dalla situazione della subalternità»⁵⁰.

È necessario anzi che ci sia una lotta in proposito, e questa lotta è proprio la condizione per cui i nipoti e i pronipoti del papuano saranno liberati dalla schiavitù e saranno educati con la Pedagogia moderna. Che ci sia chi affermi recisamente che la schiavitù dei papuani non è che una necessità del momento e si ribelli contro tale necessità è anch'esso un fatto filosofico-storico: 1) perché contribuirà a ridurre al tempo necessario il periodo di schiavitù; 2) perché indurrà gli stessi papuani a riflettere su se stessi, ad autoeducarsi, in quanto sentiranno di essere appoggiati da uomini di civiltà superiore; 3) perché solo questa resistenza mostra che si è realmente in un periodo superiore di civiltà e di pensiero [Q. 11, pp. 1366-67].

⁵⁰ Cfr. P. Maltese, *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, cit., p. 79. Si veda anche D. Marchi, *La pedagogia di Antonio Labriola*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, pp. 220-21: «Sembra [...] possibile [...] formulare l'ipotesi che il Labriola [...] nell'episodio del papuano, abbia voluto esprimere, in forma critica e paradossale, il concetto che educazione ed autoeducazione presuppongono uno sforzo prolungato ed un impegno rigoroso, concetto che gli proveniva sì dalla sua adesione alle teorie herbartiane ma che aveva maturato anche mediante una attenta analisi della società del suo tempo ed in particolare delle condizioni materiali e spirituali in cui si trovavano i lavoratori italiani».

Gli stessi soggetti sociali, considerati appartenenti ad una cultura inferiore, possono compiere un cammino di liberazione attraverso il momento della lotta. Come spiega Manacorda, alla necessità storica della schiavitù si oppone un'altra necessità altrettanto cogente che è quella della «ribellione»⁵¹. La critica di Gramsci è rivolta verso l'«atteggiamento di estraneità» nei confronti «dell'altro, [...] verso il rifiuto di un'offerta di collaborazione sia sociale che intellettuale»⁵². Gramsci non contesta affatto la presenza di civiltà superiori, in questo senso «egli è assai lontano da certe posizioni di relativismo sociale assoluto», perché riconosce «le specifiche peculiarità di cui è necessario tenere conto». La sua posizione è quella di chi «vuole emancipare comprendendo la necessità storica di una situazione» e non quella «di chi sfruttando la situazione (storica) si adopera per la sua conservazione»⁵³. È il rapporto dirigenti-diretti che viene considerato nella sua globalità: «si vuole che ci siano sempre governati e governanti oppure si vogliono creare le condizioni in cui la necessità di questa divisione sparisca», considerando che essa è solo «un fatto storico, rispondente a certe condizioni» [Q. 15, p. 1752]? Allora,

che nelle scuole elementari sia necessaria un'esposizione «dogmatica» delle nozioni scientifiche o sia necessaria una «mitologia» non significa che il dogma debba essere quello religioso e la mitologia quella determinata mitologia. Che un popolo o un gruppo sociale arretrato abbia bisogno di una disciplina esteriore coercitiva, per essere educato civilmente, non significa che debba essere ridotto in schiavitù, a meno che non si pensi che ogni coercizione statale è schiavitù. C'è una coercizione di tipo militare anche per il lavoro, che si può applicare anche alla classe dominante e che non è «schiavitù», ma l'espressione adeguata della Pedagogia moderna rivolta ad educare un elemento immaturo (che è bensì immaturo, ma tale è vicino ad elementi già maturi, mentre la schiavitù organicamente è l'espressione di condizioni universalmente immature) [Q. 11, p. 1368].

La posizione di Gramsci consiste nel rifiuto della schiavitù-coercizione, così come viene prospettata da certe forme di storicismo. Questo però non significa che una forma di dogmatismo non debba essere presente. Gramsci è abbastanza chiaro su questo punto. Nelle scuole inferiori, quando si ha un rapporto con un elemento ancora immaturo, il «dogmatismo è praticamente imprescindibile» [Q. 12, p. 1548]. Per questo motivo la diversità con lo spontaneismo educativo non potrebbe essere più marcata, mentre la differenza dal punto di vista gramsciano rispetto a Gentile e alla pedagogia idealistica è rintracciabile nei contenuti che quel dogmatismo, che possiamo intendere

⁵¹ M. A. Manacorda, *op. cit.*, p. 297.

⁵² L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 216.

⁵³ D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, cit., pp. 182-83.

come disciplina esteriore coercitiva, è tenuto a comunicare. Ciò che qualifica o meno la bontà della coercizione è il proposito che anima l'azione educativa. Se si intende mantenere una distinzione tra un gruppo sociale superiore ed uno arretrato non si fa opera di promozione sociale⁵⁴. Se, al contrario, si è consci che la situazione di inferiorità di un elemento sociale è una condizione momentanea e contingente, allora la disciplina, che può tradursi meglio in una forma di *autodisciplina*, è il volano che guida ogni tentativo indirizzato in questo senso⁵⁵.

4. *Un dialogo costruttivo*

Questa ricognizione può dare l'abbrivio per riflettere brevemente sul significato che ha ricoperto la posizione di Gramsci nel complesso e variegato panorama dell'attivismo, soprattutto nello spazio della storia nazionale. Occorre dunque chiedersi in che misura quelle proposte teoriche, nel reciproco confronto, abbiano avuto un riscontro concreto nel panorama educativo. Quali sono stati gli elementi filtrati, da ambedue i modelli, nel sistema formativo italiano del dopoguerra e come hanno contribuito a svilupparlo. Cosa hanno rilasciato le riflessioni del pensatore sardo nel dibattito pedagogico contemporaneo e che influenza hanno avuto sulle proposte educative di matrice laica.

Entrando nel merito, è noto che la pedagogia di orientamento marxista aveva già alle spalle – prima, e poi durante e dopo la seconda guerra mondiale – un dibattito aperto e ricco riguardante i problemi dell'educazione⁵⁶.

⁵⁴ A. Broccoli, *op. cit.*, pp. 162-63: «In definitiva, Gramsci avverte chiaramente che Gentile ha ridotto, sia pure “tendenziosamente” e ai fini di classe, lo strumento didattico a momento inferiore della pedagogia, e che il dogmatismo è diventato rappresentazione di valori inferiori (trascendenza-religione), che dovrebbero essere propri dei fanciulli, contro altri (immanenza-filosofia), propri degli adulti».

⁵⁵ Cfr. D. Bertoni Jovine, *Intervento*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, pp. 241-42: «Il principio pedagogico di Gramsci, tenuto fermo che il momento dell'autorità non si può eliminare dall'educazione, è riassunto da lui stesso presso a poco così: occorre che il momento dell'eteronomia vada scomparendo via via che il fanciullo si sviluppa in intelligenza e volontà acquistando cognizioni e facendo esperienze di vita; occorre che l'autorità sia esercitata in modo da favorire il formarsi dell'autonomia e del potere dell'autoeducazione; occorre che la coercizione esercitata sul fanciullo sia fatta in nome di ideali accettati anche dagli educatori come finalità da raggiungere per il miglioramento della vita sociale, in un dato momento storico».

⁵⁶ Cfr. R. Fornaca, *op. cit.*, p. 61: «Il Partito Comunista Italiano aveva un retroterra di dibattiti scolastici e pedagogici che risalivano a Labriola, al Partito Socialista, a Gramsci, alla fondazione del Partito nel Congresso di Livorno (1921), al periodo della lotta al fascismo, alla Resistenza, alle presenze e alle lotte internazionali, all'attenzione posta al modello scolastico sovietico. Una partecipazione che si fece serrata dopo il 25 luglio, dopo l'8 settembre 1943 e la liberazione al Sud e al Nord, nei congressi, nelle riviste, nei giornali, nelle pubblicazioni delle opere di Gramsci, di Marx, nel dibattito interno. La storiografia italiana ha sostenuto a più riprese che solo negli anni cinquanta (1955) il P. C. I. ha preso effettiva coscienza dei problemi scolastici italiani; non sono di questo avviso perché anche soltanto partendo dal 1943 gli

Giova altresì ricordare che la conoscenza dell'opera gramsciana gettò le basi per una riqualificazione della politica scolastica dell'area facente capo al partito comunista. In particolare, usciti dall'«autarchia culturale» del fascismo alla fine della guerra, molti pedagogisti marxisti si riconobbero nella *lettera* di Gramsci approfondendo gli spunti in relazione all'attivismo, «non avendo precedenti dottrinali a cui rifarsi per il tema della pedagogia nuova, né l'esperienza sovietica poteva contenere molte indicazioni, data anche la scarsità di materiale informativo»⁵⁷.

Nell'ambito dell'attivismo il secondo dopoguerra si è caratterizzato sin da subito attraverso l'opera della «cosiddetta “scuola di Firenze”», che ha rappresentato un «modello pedagogico» di «caratura nazionale e internazionale» ispirato ai valori della laicità, della democrazia e della libertà, teso al dialogo costruttivo con altri saperi di diversa matrice e cultura, sempre pronto a richiamare l'attenzione su una costante rimodulazione della teoria in relazione alle spinte sociali e alle emergenze educative, in una «tensione razionale, connessa alla criticità del sapere stesso e al suo esplicito impegno emancipativo (liberatore e democratico) rispetto tanto alla società quanto ai soggetti»⁵⁸.

In questa direzione sono state esemplari le numerose iniziative condotte per la creazione di concrete prassi educative. La fondazione della *Scuola-Città Pestalozzi*, collegata all'azione culturale promossa da Codignola attraverso un'organizzazione composta dalla casa editrice *La Nuova Italia* e la rivista «Scuola e città», grazie anche all'opera di Borghi, Visalberghi, De Bartolomeis e Laporta con le monografie e le traduzioni relative a Dewey⁵⁹. L'istituzione dei CEMEA, i quali agivano sul terreno tanto dello studio quanto del tempo libero degli educandi e che si configuravano come spazio di «apprendimento e di formazione degli educatori», in un'ottica che prevedeva corsi residenziali in cui «i maestri venivano ad acquisire “tecniche” e metodi attivi operando in prima persona accanto agli altri [...] attraverso esperienze personali e di gruppo [...] e facendo scaturire [...] le riflessioni critiche di tipo operativo-didattico e di principi psico-pedagogici sottesi all'azione concreta sperimentata di prima mano»⁶⁰. Il

scritti, gli articoli, i dibattiti, gli interventi sui giornali e sulle riviste, relativi ai problemi educativi, pedagogici, scolastici (italiani, europei, sovietici) sono molti».

⁵⁷ Cfr. G. Bini, *op. cit.*, pp. 55-56: «Una dottrina marxista dell'educazione dovette essere se non costruita *ex novo* certamente approfondita nelle stesse sue linee generali, col solo riferimento agli scritti gramsciani quando se ne iniziò la pubblicazione e, molto più tardi, con una ricerca degli spunti pedagogici che potevano essere dedotti dal marxismo dei classici».

⁵⁸ Cfr. F. Cambi, *Un modello pedagogico ancora centrale*, in «Studi sulla formazione», 1, 2013, p. 7. Per un ulteriore approfondimento, sempre nello stesso numero della rivista citata, cfr. AA. VV., *Dossier. La scuola di Firenze: 1950-2010. Prospettive di un bilancio*, *ibid.* Si veda altresì F. Cambi, *La “scuola di Firenze” da Codignola a Laporta 1950-1975*, Napoli, Liguori, 1982.

⁵⁹ Cfr. R. Fornaca, *op. cit.*, p. 171.

⁶⁰ I. Pescioli, *La formazione dell'insegnante della scuola di base: il contributo del movimento dell'educazione attiva*, in AA. VV., *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, Atti del convegno internazionale tenutosi a Rimini dal 25 al 27 maggio 1979, Scandicci (Firenze), La

CEIS di Rimini, che nato dapprima come «*scuola-internato di tipo nuovo*», si affiancherà ben presto al movimento dei CEMEA, coniugando il lavoro svolto sul territorio con una sperimentazione pedagogica di respiro internazionale, che si arricchirà anche di approfondimenti incisivi sul versante dell'integrazione della disabilità attraverso il ruolo delle «comunità di sostegno»⁶¹.

Dinanzi a queste iniziative la pedagogia marxista, alla luce dei testi gramsciani, imbastiva un confronto vivace segnato da alcuni passaggi cruciali: la pubblicazione sulla rivista «Riforma della scuola», nel 1962, degli atti del famoso dibattito su *Contenuti e metodi* che si protrarrà anche dopo e che vedrà alternarsi momenti di critica serrata a tentativi di riavvicinamento⁶²; la constatazione di un certo rilievo che avevano assunto le tecniche di Freinet e il *Movimento di Cooperazione Educativa* tra molti educatori comunisti. Quest'ultimo, infatti, caratterizzandosi come pedagogia popolare, non trovava apprezzamento tra i responsabili della cultura del PCI, in quanto veniva bollato come mero tecnicismo privo di una reale incidenza sulle sorti dei gruppi subalterni. Tuttavia era notevole il coinvolgimento da parte di illustri educatori – ad esempio Bruno Ciari – aderenti al marxismo⁶³.

Come aveva ribadito Cambi, in una monografia del 1974, era sul nesso scuola-società che si giocava, nel dopoguerra, il legame tra Marx e Dewey, ossia su come si configuravano «in una società dinamica, pluralistica, rivolta alla propria ricostruzione [...] un ventaglio di problemi teorici riguardanti la funzione della scienza e della prassi politica»⁶⁴. Se infatti «il richiamo comune alla socialità dell'atto educativo e della scuola»⁶⁵ consigliava una riflessione intorno ai due autori e su come fosse possibile generare un incontro libero dagli ideologismi del «piano strategico»⁶⁶, in questo frangente la presenza di Gramsci riattivava «l'istanza umanistico-prassica» della pedagogia, «che nel concetto di egemonia e nella fondazione culturale e storica di essa si allarga a criterio “universalistico” di formazione umana, individuale sociale e politica in un unico “blocco”»⁶⁷.

Nuova Italia Editrice, 1984, p. 92.

⁶¹ Cfr. G. Jacobucci, *Aspetti sociali e educativi del recupero dell'handicappato nella comunità*, *ibid.*, pp. 80-85.

⁶² Cfr. R. Fornaca, *op. cit.*, pp. 189-90: «Il Convegno risultava importante, come sottolineò la Bertoni Jovine, perché chiariva la posizione dei comunisti italiani nei confronti delle riforme scolastiche, dei modelli educativi e pedagogici e delle correnti più rappresentative del movimento attivistico. A distanza si possono cogliere due altri elementi: la scarsa attenzione alle problematiche pedagogiche e scientifiche specie nel settore psicologico e l'avvertita sensazione che il confronto sulla scuola italiana non poteva essere ricondotto al solo dibattito sull'attivismo, sul cambiamento delle tecniche e delle metodologie, perchè detto confronto era politico, economico, sociale, culturale, istituzionale».

⁶³ Cfr. G. Bini, *op. cit.*, pp. 175-79.

⁶⁴ Cfr. F. Cambi, *La pedagogia borghese nell'Italia moderna 1815-1970*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, p. 152.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 155.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 156.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 160.

Ancor prima Cives, sul finire dell'anno 1965, nella rivista «Il maestro oggi», affrontava il rapporto dialettico e conflittuale tra la «proposta educativa marxista» e l'attivismo. Sottoscrivendo il concetto che una certa impostazione pedagogica fosse sì morta – intesa come visione aprioristica – e concedendo dunque al marxismo il merito di avere liberato il congegno educativo da un'impostazione solipsistica, alla luce della «terza tesi marxiana su Feurbach», Cives ribadiva il carattere pratico delle idee. Ciò aveva il merito di rilanciare il ruolo dell'educazione come motore del cambiamento sociale, ma non ingenuamente – ossia come primato della scuola sulla società –, bensì come estensione del rapporto pedagogico a tutti i settori della vita. Seguendo tale impostazione, il marxiano nesso «educazione-società», insieme ad una visione onnilaterale dell'uomo e al tema del lavoro declinato secondo l'istruzione politecnica, per Cives incontrava il «generale movimento dell'attivismo», ma se ne discostava sul terreno dell'accettazione dei metodi psicologici. Proprio Gramsci si configurava, allora, come il *trait d'union* tra queste due concezioni educative. Sebbene il pensatore sardo fosse sostanzialmente alieno da motivi inclini alla psicologia, emergeva «la modernità dell'impostazione gramsciana, in quella sua battaglia per l'universalizzazione e diffusione dello spirito scientifico, da attuarsi attraverso lo strumento della scuola unica». Di fatto, ribadiva Cives, la polemica di Gramsci contro lo spontaneismo educativo precisava il rifiuto non già dell'attivismo, ma di quelle correnti che dell'attivismo avevano fatto un metodo applicabile a qualsiasi finalità, come fosse un contenitore vuoto da riempire con qualsiasi contenuto. In realtà, l'attivismo affondava le sue radici in una visione emancipativa dell'uomo molto affine a quella marxiana e particolarmente evidente in Gramsci, la cui componente psicologica (l'attenzione didattica all'educando *in primis*) nell'epoca industriale significava formazione intorno ad un principio educativo «proiettato nella prospettiva umanistica scientifica e democratica»⁶⁸. È dunque possibile convenire con Cives quando già nel 1960 scorgeva nell'attivismo di matrice deweyana un'impostazione che faceva perno sullo «spirito scientifico», in quanto «fare del metodo serio, in maniera seria, scientifica, può essere in fondo fare una certa filosofia [proprio perché] ogni metodo implica già una certa visione del mondo»⁶⁹.

Vincere la scommessa educativa in un'epoca dominata dalla pervasività tecnologica, dentro i ritmi forzati dell'industrialismo, portava lo stesso Gramsci, già all'epoca della nascita del nuovo modo di produzione, ad identificare nella scienza il fattore principale di organizzazione della società, scorrendo così nel metodo scientifico il vero *turning point* dell'epoca moderna, sia come elemento di dissoluzione di una concezione del mondo ancorata alla metafisica, sia «per i valori *metodologici* elaborata da questa, vale a dire per la concezione attiva e correlativa del conoscere e dell'oggettività»⁷⁰.

⁶⁸ G. Cives, *Marxismo e attivismo*, in «Il maestro oggi», 24, 1965, pp. 16-26.

⁶⁹ Id., *Scelta dei contenuti*, in «Riforma della scuola», 4, 1960, p. 5.

⁷⁰ F. Frosini, *op. cit.*, p. 88.

Si intende per scienza l'attività teorica o l'attività pratico-sperimentale degli scienziati? Io penso che deve essere intesa in questo secondo senso e che Engels voglia affermare il caso tipico in cui si stabilisce il processo unitario del reale, cioè attraverso l'attività pratica, che è la mediazione dialettica tra l'uomo e la natura, cioè la cellula «storica» elementare. Engels si riferisce alla rivoluzione che ha apportato nel mondo scientifico in generale, e anche nell'attività pratica, l'affermarsi del metodo sperimentale, che separa veramente due mondi della storia e inizia la dissoluzione della teologia e della metafisica e la nascita del pensiero moderno, la cui ultima e perfezionata espressione filosofica è il materialismo storico. L'«esperienza» scientifica è la prima cellula del nuovo processo di lavoro, della nuova forma d'unione attiva tra l'uomo e la natura: lo scienziato-sperimentatore è un «operaio», un produttore industriale e agricolo, non è puro pensiero: è anch'egli, anzi egli è il primo esempio di uomo che il processo storico ha tolto dalla posizione di camminare sulla testa, per farlo camminare sui piedi [Q. 4, pp. 473-74].

Invocando quindi le dovute cautele – non si può disconoscere che il dibattito sulla scuola italiana sia sempre stato un terreno di scontro politico teso a rimarcare posizioni fortemente ideologiche – questo incontro tra la lettera di Gramsci e l'attivismo ha generato una ricaduta positiva in alcune acquisizioni del panorama scolastico italiano, influenzando in una certa misura le scelte politico-istituzionali. Se c'è stato un dialogo costruttivo tra ambedue le posizioni, pur fra attriti e scontri politico-ideologici, ciò è risultato evidente nel respiro che quelle scelte teoriche hanno rilasciato, nei limiti del possibile, nel dibattito educativo nazionale in alcune delle riforme approntate e al sistema scolastico e, più in generale, a quello formativo.

Innanzitutto giova ricordare come gli *Orientamenti didattici* del 1955 per la scuola elementare siano un chiaro portato della ricca e variegata esperienza dell'attivismo, come anche «le classi attive con la supervisione del Centro didattico nazionale della scuola secondaria del ministero della Pubblica Istruzione»⁷¹. Allo stesso modo non si può tacere come l'istituzione della scuola media unica possa essere considerata una realizzazione che in germe era presente negli scritti gramsciani carcerari. All'epoca della L. 1859\62 (*Istituzione e ordinamento della scuola media statale*) Osvaldo Panfilì notava come la scuola unica prefigurata dal pensatore sardo, nel quaderno sugli intellettuali, era «forse la più avanzata e più lucida tra quelle concepite in clima gentiliano, e che la nostra scuola ottennale, nella complessità delle sue contraddizioni, è stata articolata con un certo numero d'anni di ritardo su uno

⁷¹ P. Orefice, *Pedagogia sociale. La dimensione sociale della scuola e dell'educazione degli adulti nell'Italia contemporanea*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995, p. 71.

schema affine a quello di Gramsci»⁷². Anche sul terreno dell'educazione degli adulti è possibile scorgere le influenze di ambedue i modelli. Durante gli anni Settanta, complice l'approvazione dei *Decreti Delegati*, «con il decentramento e con le 150 ore»⁷³, grazie soprattutto alle spinte associative che mettevano l'accento sia sull'educazione degli strati marginali della società, sia sul raccordo tra istruzione e lavoro, «con il passaggio dal primato del maestro a quello dell'allievo»⁷⁴, il sistema scolastico si apriva alla dimensione territoriale. Era la nascita di quella che veniva considerata, pur sempre tra molte difficoltà, la scuola-comunità, in cui il vertice maestrocentrico si trasformava e cedeva il passo, lentamente, alla primalità dell'apprendimento sull'insegnamento. La conoscenza del *background* dell'allievo, con il ruolo centrale assegnato alla motivazione e agli interessi; «i procedimenti di individualizzazione» dell'insegnamento; il «valore formativo» attribuito alle attività pratiche; le «emozioni», il loro sviluppo in una dinamica relazionale attenta alla costruzione del processo di apprendimento; il «lavoro di gruppo» e la «cooperazione», come strumenti adatti alla crescita di interazioni positive con l'altro da sé; l'attenzione all'«ambiente» in cui matura il processo di apprendimento a livello sia interpersonale che intellettuale⁷⁵. Nel caso dell'educazione degli adulti ciò avveniva grazie ad una rete operativa che nell'azione locale, molecolarmente, investiva la trama sociale: «in questo modo il macrorapporto classico educazione-società diventa[va] microrapporto educazione-territorio». Un «laboratorio» di opportunità formative e lavorative per la crescita personale, che nell'ottica dell'educazione permanente, così come veniva espressa nel «Rapporto Faure dell'UNESCO», corrispondeva al principio di educazione «rivolta a qualunque uomo» e qualsiasi età, poiché si intendeva come costruzione di una «città educativa»⁷⁶. Un concetto dunque non molto dissimile, a dire il vero, da quelle proposizioni gramsciane sullo sviluppo orizzontale degli istituti educativi in seno alla società civile, come organizzazione materiale della cultura di una determinata società, cioè come necessaria presenza di più fattori, scolastici ed extrascolastici, che concorrono alla creazione di quel clima educativo adatto alla formazione del soggetto collettivo. Scriverà in proposito il pensatore sardo: «l'avvento della scuola unitaria significa l'inizio di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale [...] in una nuova situazione di rapporti tra vita e cultura» [Q. 12, p. 1538].

⁷² O. Panfili, *Gramsci e il suo pensiero in rapporto alla scuola e all'educazione*, in «I problemi della pedagogia», 5-6, 1964, p. 767.

⁷³ P. Orefice, *Pedagogia sociale. La dimensione sociale della scuola e dell'educazione degli adulti nell'Italia contemporanea*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *op. cit.*, p. 71.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 72.

⁷⁵ G. Tassinari, *Teoria e storia della didattica*, *ibid.*, p. 105.

⁷⁶ P. Orefice, *Pedagogia sociale. La dimensione sociale della scuola e dell'educazione degli adulti nell'Italia contemporanea*, *ibid.*, pp. 76-77.

In un libro seminale elaborato qualche anno dopo il crollo dell'Unione Sovietica, Cambi ha giustamente rilevato come il modello pedagogico marxista, sgombrato dai residui della lotta ideologica e dal peso di una contrapposizione oramai di facciata, trova ancora in Gramsci un potenziale teorico ottimale da spendere nella società della conoscenza contemporanea. Si tratta di liberare un potenziale innovativo che vede nel pensatore sardo non solo il militante politico impegnato nella lotta, ma anche il teorico democratico che ripensa la democrazia dentro il socialismo e nell'epoca della *crisi* della società di massa. Considerando come oggi «la società [...] riarticola il potere su molti centri e lo disarticola come gestione unitaria», è evidente come il vettore utopico giochi, nello spettro riflessivo di Gramsci, una doppia funzione: «di fare del potere un servizio dell'emancipazione di tutti e di fare della pedagogia la vera faccia della politica», proprio perché egli prefigura, nei termini di una «*democrazia radicale*», una «nuova società, progressista ed egualitaria, autocontrollata da tutti i suoi costruttori, caratterizzata dal pluralismo (sia pure unitario) dei suoi istituti»⁷⁷. Gramsci stesso è stato colui che più di tutti, nell'alveo dei marxismi, ha sezionato il capitalismo descrivendolo come strutturalmente caratterizzato dalla categoria «di crisi organica» [Q. 8, p. 1078], inteso come «produzione di contraddizioni continuamente riassorbite sul terreno superstrutturale», ossia quello della società civile. Una crisi che «indica piuttosto l'aprirsi di contraddizioni a vari livelli [...] e il fatto che queste contraddizioni sono sempre ricomprese all'interno di una lotta per l'egemonia, sono cioè sempre espressioni di *prassi* contrapposte sul terreno sociale». Ed è nella scuola, luogo di produzione intellettuale, che questa lotta per l'egemonia – in quanto si identifica con la funzione degli intellettuali – «viene ad acquisire lo statuto nevralgico di momento decisivo per la risoluzione della crisi e, al contempo, la sua manifestazione più virulenta, perché luogo centrale di svolgimento della lotta»⁷⁸.

⁷⁷ F. Cambi, *Gramsci «pedagogista»: prospettive per una rilettura* (1992), in Id., *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*, Scandicci (Firenze), la Nuova Italia, 1994, pp. 133-34.

⁷⁸ F. Frosini, *op. cit.*, p. 190.

La didattica delle passioni. Peculiarità e paradossi del teatro gesuita delle origini¹

Luana Salvarani

1. *Sperimentalismo e militanza, da Coimbra a Roma*

Nella lunga storia del teatro di collegio gesuita, come strumento pedagogico e come luogo d'arte, i caratteri peculiari dei suoi primi decenni di vita meritano di essere enucleati ed evidenziati. Ben lungi dall'essere un abbozzo immaturo che prelude a più gloriose realizzazioni successive, il teatro gesuita nasce già adulto e completo, frutto bizzarro ma raffinatissimo di una lunga gestazione all'interno della pedagogia umanistica, della drammaturgia neolatina e della Sacra rappresentazione. La grande maggioranza della produzione teatrale a noi pervenuta tramite copioni e *Argomenti* sia a stampa che manoscritti, che si colloca tra i decenni centrali del Seicento e la soppressione della Compagnia, ci parla di un teatro ricco e solido, ma anche imbrigliato nelle convenzioni progressivamente più rigide di un mestiere rodato e di un linguaggio che si faceva sempre più inattuale. Quasi tutti gli studi complessivi sul teatro gesuita, proprio in ragione della reperibilità dei materiali, si attestano su questa produzione "matura", lasciando indietro il repertorio più interessante e sperimentale dei decenni precedenti. Il presente articolo si focalizza su questo repertorio, in particolare nella linea che va da Coimbra (con Miguel Venegas) a Roma (con Francesco Benci, allievo di Muret e formatosi negli anni del successo romano di Venegas, e Bernardino Stefonio, allievo di Benci ed ideale chiusura di questa fase)², e sulle particolari istanze pedago-

¹ Questo articolo riprende e amplia la comunicazione *The Didactic of passions*, presentata al Meeting annuale della Renaissance Society of America (New York City, 26-28 marzo 2014) nell'ambito del panel *Theatre, Power and Religion on Italian Stage (1400-1600)*, organizzatore e chair Gianni Cicali (Georgetown University), che qui ringraziamo. La comunicazione è da considerarsi come un modulo di un dittico: l'altro modulo, *The Didactic of principles*, è stato presentato da Cristiano Casalini nel medesimo panel. Sulla *didactic of principles* torneremo anche nell'edizione della *Tragedia intitolata Libero Arbitrio* di Francesco Negri, a cura di Casalini e Salvarani, di prossima pubblicazione.

² I testi citati provengono dalle seguenti fonti: Miguel Venegas, *Saul Gelboaeus e Absalon: LIBER TRAGAEDIARUM et aliorum carminum* [Coimbra? ca. 1561] mss. HC:411/53, Hispanic Society

giche che esso esprime, destinate a mutare sensibilmente o a scomparire nel successivo sviluppo del genere, sotto la pressione di nuovi standard e di qualche autocensura.

In questi primi decenni, l'identità della Compagnia andava sottilmente deviando da quella di un ordine militante e missionario a quella di una pervasiva presenza politica ed educativa nella classe dirigente europea, in una costante azione di contrasto alla Riforma, di cui i Gesuiti vedevano chiaramente l'immenso potenziale in termini di alfabetizzazione di massa e formazione civica.

Tra gli strumenti educativi della Riforma vi era naturalmente il teatro, ed è in consapevole opposizione a quello protestante che il primo teatro gesuita forgia i propri mezzi e la propria fisionomia culturale.

Il contesto scolastico dei Paesi di lingua tedesca, all'alba della Riforma, utilizzava già in maniera diffusa il dramma didattico, come evidenziano numerose *Schulordnungen* dei primi anni del Cinquecento. Lutero, da parte sua, pose l'accento sull'importanza del teatro nella battaglia culturale e religiosa della Riforma e lo promosse costantemente, sia nella forma umanistico-collegiale latina, sia in tedesco:

[...] nam et ego non illibenter videram gesta Christi in scholis puerorum, ludis seu comediis latine et germanice, rite ac pure compositis, representari propter rei memoriam, et affectum junioribus augendum³.

Quando Lutero scriveva *germanice*, anche parlando di testi didattici "rite ac pure compositis", faceva implicitamente riferimento all'antica forma, civica e popolare, del *Passionspiel* (sebbene Lutero ne contestasse l'aspetto sentimentalistico/superstizioso) e del comico *Fastnachtspiel* in tedesco, il cui gradimento da parte di vasti strati della popolazione era uno strumento di cui la Riforma non poteva certo fare a meno, pur regolandolo con una serie di raccomandazioni e prescrizioni. Il teatro popolare protestante ha continuato, fino ad oggi, a cementare le comunità e a fare presa su un vasto pubblico con le

of America, NY; Miguel Venegas, *Achab*: N. Griffin, *Two Jesuit Ahab Dramas*, University of Exeter, 1976 (trascrizione critica del testo dal medesimo mss. HC 411/53 con l'indicazione di riscontri e varianti); Francesco Benci, *Baal eversus/Hiaeus*: Mss Ges. 24, Biblioteca Vittorio Emanuele di Roma, Fondo Gesuitico (il mss., di difficile leggibilità, contiene anche una copia del *Saul* di Venegas e dei due drammi pastorali del Benci. L'identificazione dello *Hiaeus* col *Baal eversus* è fornita da Fidel Rädle nell'art. cit. a n. 11); F. Benci, *Ergastus* e *Philotimus*: FRANCISCI BENCI ab Aquapendente e Societate Iesu Carminum libri quatuor, eiusdem *Ergastus* et *Philotimus* Dramata, Ingolstadt 1592; B. Stefonio, *Crispo*: CRISPVVS TRAGOEDIA Bernardini Stephonii Sabini Presbyteri e Societate Iesu, Roma 1601; *Crispo Tragedia*, vers. anonima italiana in versi a stampa, s.l., s.d. [1620?]. Per una ricognizione dei copioni contenuti nei mss. Ges. 24 e 142, cfr. J.-Y. Boriaud, *La poésie et le théâtre latins au Collegio romano d'après les manuscrits du Fondo gesuitico de la Bibliothèque nationale Vittorio Emanuele II*, «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», t. 102, N°1. 1990. pp. 77-96.

³ Lutero, lettera del 2 aprile 1530, cit. in Thomas I. BACON, *Martin Luther and the Drama*, Amsterdam, Rodopi, 1976, p. 29.

sue caratteristiche fondanti: semplicità di lingua, ritualità accentuata, grande ricorso al comico con una preferenza per il basso-corporeo.

Il rapporto di amicizia con Melantone, parente del drammaturgo in latino Johann Reuchlin e autore in prima persona di testi per la sua *schola privata*, rafforza l'interesse pedagogico di Lutero per il teatro latino, in particolare per la messinscena di commedie plautine e terenziane. I costanti ammonimenti contro le eccessive oscenità dei *Fastnachtspiele* popolari rivelano quanto Lutero fosse cosciente del fatto che, se si ammettono le licenziosità e gli scherzi dei commediografi latini, non c'era ragione di ripudiare il repertorio civico germanico. La storia deciderà in questo senso: Niklaus Manuel⁴, primo grande drammaturgo riformato, pittore, militante e amico di Zwingli, scrisse soprattutto *Fastnachtspiele* d'intonazione popolare, in cui condannava dogmi e abusi della chiesa romana, e divenne un modello per tutta la drammaturgia riformata nelle lingue nazionali.

Parallelamente, il teatro latino dei collegi protestanti, di derivazione umanistica come sarà quello gesuita, mise a punto una linea più colta (per esempio con Sixt Birck, o alla latina Xystus Betuleius), che programmaticamente si distingue dal teatro popolare per la sobrietà della messinscena, ed è lecito supporre che il messaggio veicolato e la cura stilistica dei testi, non la spettacolarità, fossero percepiti come i valori fondanti di questo teatro. Di grande rilievo nel mondo protestante, infine, è la produzione dialogica semiteatrale, riservata alla lettura privata o alla recitazione in circoli ristretti, che deriva da esperienze della pedagogia umanistica come i dialoghi teatrali del Ravisius e dello stesso Erasmo, esemplificata nel contesto italiano dalla semiclandestina *Tragedia intitolata Libero Arbitrio* di Francesco Negri.

Nei confronti di questo "teatro concettuale", dello stile severo dei collegi protestanti e della povera ma vivace scena degli *Spiele* popolari, il teatro di collegio gesuita si pone in diretta opposizione estetica – nella sua doppia funzione di strumento educativo e forma di autopromozione nel contesto cittadino tramite le rappresentazioni pubbliche. Alla potenziale democratizzazione dei messaggi e al rischio di un livellamento al gusto popolare, esso opponeva un rinnovamento dell'umanesimo cattolico in chiave aristocratica, senza risparmio nello splendore scenico e spettacolare, in quel trittico inseparabile di cultura letterario-filosofica, arti musicali e visive "ad alto costo" e discipline del corpo⁵ che già fu della Firenze medicea di Lorenzo, Poliziano e dell'Accademia platonica (tutti modelli, come vedremo, fortemente operanti nella sinopia culturale e morale del primo teatro di collegio). Tuttavia, se la prospettiva formativa del primo teatro gesuita guardava a una ristretta cerchia di iniziati,

⁴ Sulla figura di Manuel e sulla scena teatrale riformata zwingliana, cfr. G. Ehrstine, *Theater, Culture, and Community in Reformation Bern, 1523–1555*, Brill, Leiden, 2002.

⁵ La disciplina del corpo rimarrà uno dei tratti caratterizzanti della pedagogia gesuita, pur allontanandosi progressivamente dall'impostazione umanistico-platonica originaria per assumere un carattere più pratico e operativo. Cfr. C. Casalini, *Active Leisure. The Body in Sixteenth-Century Jesuit Culture*, in «Journal of Jesuit Studies», vol. 1 (2014), n° 3, pp. 400-418.

la prospettiva della presenza pubblica guardava oltre la cerchia cittadina per estendersi sulla scena del mondo. Proprio per questo, il linguaggio del teatro gesuita si modella, fin dai primi testi degli anni Cinquanta, sulle grandi proporzioni, sulla multisensorialità e sugli espedienti retorici che andranno a costituire il futuro ma già incipiente gusto barocco.

Qui si incontra un problema (e una possibile soluzione) finora tacitamente evitato nella vasta letteratura che evidenzia le funzioni educative ed edificanti del teatro gesuita, per lo più a detrimento o limitazione del suo valore e qualità propriamente letterario o teatrale. Non ci occuperemo qui di una rivalutazione tecnico-estetica del primo teatro gesuita, convinti come siamo che i copioni di Venegas e di Stefonio si difendano benissimo da soli. Il punto è piuttosto nell'individuare le autentiche ragioni per cui questo teatro non solo godeva di grande successo anche ben al di fuori della cerchia collegiale⁶, ma era vissuto da chi vi prendeva parte come un'esperienza personale altamente qualificante ed emotivamente forte, riverberando la potenza di tali emozioni sul pubblico (unanimi in questo senso le relazioni degli spettacoli, ivi comprese quelle di penna esterna all'Ordine; e rilevanti le conseguenze tecniche di tale successo, come l'esecuzione degli spettacoli all'aperto per accogliere il numerosissimo pubblico cittadino o l'organizzazione di recite specifiche per il pubblico femminile). Le motivazioni "ufficiali" proposte dagli stessi apologeti gesuiti per tale impatto emotivo, come l'estrema virtù e santità dei protagonisti, non possono convincere se applicate a un pubblico cittadino generale; né convince del tutto l'assunto pedagogico per cui il teatro gesuita si baserebbe sull'applicazione teatrale dell'autodisciplina interiore promossa dagli *Esercizi spirituali* di Loyola, con l'esito di una maggiore intensità e verosimiglianza dei personaggi. Rimane il fatto che i copioni constavano di migliaia di trimetri giambici latini, per lo più composti da un mosaico di *loci* virgiliani e senecani assemblati con la tecnica del centone e impreziositi, nei punti più rilevanti, da giochi di parole a base grammaticale come quelli proposti dalla *Grammatica* gesuita ufficiale del Cinquecento, quella dell'Alvares. A uno spettatore moderno medio, non avvezzo al teatro Nō giapponese o all'opera minimal contemporanea, rimarrà oscuro come questo tipo di testi, recitati da attori ben formati ma non professionisti lungo spettacoli la cui durata si aggirava sulle cinque-sei ore⁷, potesse indurre nel pubblico – a maggior ragione in quello

⁶ J. Bloemendal, *Receptions and Impact: Early Modern Latin Drama, its Effect on the Audience and its Role in Forming Public Opinion*, in D.-P. Ford (eds.), *Neo-Latin Drama: Forms, Function, Receptions*, Olms, Hildesheim, 2006, pp. 1-22.

⁷ La testimonianza è dello stesso Stefonio che parla di una durata di sei ore, intermedi compresi, per la messinscena del suo *Crispus* (come riferisce M. Fumaroli, *Le Crispus et la Flavia du P. Bernardino Stefonio S. J. Contribution à l'histoire du théâtre au Collegio Romano (1597-1628)*, in J. JACQUOT-E. KONIGSON (eds.), *Le Fêtes de la Renaissance, Actes du quinzième colloque international d'études humanistes* (Tours, 10-22 juillet 1972) Paris, Éditions du CNRS, 1975, pp. 505-524. Dalla lunghezza dei copioni è lecito attendersi durate ancora maggiori per le tragedie del Venegas.

non letterato – reazioni emotive diverse dalla noia. Per spiegare il fenomeno sarebbe necessario stabilire ed enucleare una diversa estetica ed antropologia non solo teatrale, fortemente legata al potere incantatorio dell'*oratio* e al valore magico-sciamanico di una lingua latina imperfettamente compresa, non dissimile da quella che decretava il successo dei grandi predicatori e alla base della stessa *meraviglia* barocca. Qui ci basti mettere a fuoco le chiavi dell'impatto emotivo e morale di questo teatro su chi lo scriveva, lo portava in scena e lo fruiva da spettatore consapevole: i docenti e studenti del collegio, a cui, di fatto, era rivolto l'interesse formativo dei drammi. Nei confronti del pubblico cittadino, lo splendore dei costumi, della messinscena, delle musiche e l'aura del prestigio di una istituzione legata ai massimi poteri temporali e spirituali poteva, nel caso di copioni deboli o malamente recitati, bastare ai fini autopromozionali e d'immagine della Compagnia.

2. In medio non stat virtus: l'ideale eroico e i quattro furores platonici

La prima caratteristica che colpisce nella drammaturgia gesuita delle origini è l'assenza di dichiarazioni di principio e del repertorio di massime e adagi normativi che normalmente costituiscono (e andranno a costituire) la vera ragion d'essere di ogni teatro pedagogico e di propaganda. Lo stesso Erasmo esaltava i valori formativi del teatro, soprattutto quello di Terenzio, nella sua ricchezza di adagi e proverbi⁸, e di tali dichiarazioni sono colmi i "dialoghi" semi-teatrali della pedagogia umanistica e protestante, tra cui quelli di Ravisius Textor, probabile radice e ispirazione nascosta (perché di parte riformata) del lessico enciclopedico-erudito e del ritmo versuale del primo teatro gesuita latino:

He practises the art of *contaminatio*, by picking a *hapax* and enriching old topics in order to create sophisticated lines based on relevant Classical allusions.⁹

Va ribadita qui la decisa scelta del teatro gesuita, rispetto alle proprie eredità umanistiche, verso il teatro "agito" con tutti gli strumenti dell'immedesimazione e dell'illusione scenica. Questa scelta suggerisce di presentare ideali e principi, piuttosto che attraverso la forma intellettuale e mediata della parola razionale, con l'evidenza visiva del personaggio allegorico: virtù e vizi personificati prendono piede nel teatro gesuita secentesco e coloniale¹⁰ e caratteriz-

⁸ Cfr. H. B. Norland, *The Role of Drama in Erasmus' Literary Thought*, in R. J. Schoeck (ed.), *Acta conventus Neo-latini Bononiensis (26/8-1/9 1979)*, Medieval & Renaissance Texts & Studies, Binghamton, New York 1985.

⁹ Ol. Pédeflous, *Ravisius Textor's school drama*, in P. Ford. A. Taylor (eds.), *The Early Modern Cultures of Neo-Latin Drama*, Leuven University Press, 2013, p. 29.

¹⁰ Un esempio di tale procedimento è stato fornita, in una comunicazione presentata al meeting RSA di cui alla nota 1, da Brandan GRAYSON nella sua analisi della *Tragedia intitulata Oçio* di Juan Cigorondo, che intendeva promuovere la cultura del lavoro, se necessario a

zano particolarmente quel teatro gesuita francese che, attraverso il collegio di Clermont, formerà il gusto della drammaturgia del *Grand Siècle*. L'espedito del personaggio allegorico è però relativamente raro nei copioni gesuiti più antichi ed è generalmente limitato al Prologo, con un procedimento comune alla tragedia regolare cinquecentesca e al futuro oratorio barocco. L'intento dei primi drammaturghi gesuiti, viceversa, è quello di promuovere sentimenti e comportamenti estremi ma realistici, seppure "al limite", tramite l'emulazione di personaggi "veri" facile oggetto di identificazione da parte degli attori e del pubblico collegiale: nel caso degli eroi, giovani maschi colmi di ambizioni virtuose e di temperamento eroico; nel caso degli antagonisti, grandi e affascinanti malvagi o più spesso donne mature e regine pagane cariche di peccati, destinate a suscitare ammirazione e perturbanti *transfert* (su cui torneremo più avanti) prima della prevista e pedagogica (ma quanto controllabile?), reazione di repulsione e di rifiuto. Per questo i personaggi di Venegas, Benci o Stefonio hanno la mobilità scenica e la carnalità di uomini e donne in carne e ossa (ivi compresa la più che carnale Ombra di Fedra che apre il *Crispo* di Stefonio, schiacciata dal *furor* amoroso) seppur nel contesto del codice tragico che pone limiti precisi alla loro umanità e fallibilità. Costituisce un'eccezione a suo modo isolata, e che non ha avuto una ricaduta immediata sul genere nonostante il suo meritato successo, il teatro del siciliano Stefano Tuccio nella celebre terna *Christus (Nascens-Iudex-Patiens)*, che in virtù della scelta del tema, eccezionalmente tratto dal Nuovo Testamento e scevro di riferimenti espliciti alla tragedia classica, sceglie l'estetica allegorica e processionale ancora oggi presente nel teatro agiografico e popolare della sua terra, disponendo il suo dramma come una sacra rappresentazione idealmente senza tempo né spazio, se non quello dei luoghi deputati (anche se questa struttura non è del tutto estranea al teatro del Venegas), a volte deludendo una committenza che si attendeva il fasto più sensuale del teatro classico cristianizzato.¹¹ La scuola del Tuccio, viceversa, riemergerà potente nella fase barocca del teatro gesuita, centrata sulle vite dei santi – presenti ma minoritarie in questa prima fase – e inaugurata in Italia dalla vasta opera drammatica di un altro gesuita siciliano, Ortensio Scammacca¹².

detrimento del tradizionale *otium cum dignitate*, nella missione gesuitica di San Jerónimo nella Nuova Spagna.

¹¹ "Der bayerische Herzog sei so fasziniert von der Gestalt dieser christlichen Herrschers, daß er bei dem Jesuiten in München für das folgende Jahr ein großes Konstantin-Schauspiel in Auftrag gegeben habe. [...] In Rom bemühte man sich zunächst eifrig um ein solches Drama, aber schließlich brachte auch dort niemand etwas zustande, und man schickte als Ersatz das Spiel über das Jüngste Gericht, den "Christus Iudex" des Stefano Tucci. Der Herzog wollte aber von diesem Stück nichts wissen und bestand auf ein Konstantin-Drama, das schließlich überstürzt von einem, wie sich erst jetzt nachweisen ließ, Ingolstädter Jesuiten verfaßt werden mußte" (F. Rädle, *Italienische Jesuitendramen*, in R. J. SCHOECK (ed.), *Acta conventus Neo-latini Bononiensis* cit., p. 304).

¹² Le tre grandi tragedie del Tuccio sono disponibili in edizione moderna con traduzione a fronte: Stephanus Tuccius S.J., *Christus Nascens, Christus Patiens, Christus Iudex tragoediae*,

La preferenza del Venegas va a un Saul crudele, una corrotta Jezabel o un Absalon bello e arrogante; quella del Benci ai personaggi sontuosamente pagani e malvagi del *Baal eversus* – a sua volta tratto dall'*Achab* del Venegas, eseguito a Roma nel 1566-7, quando un Benci ventiquattrenne e già favorito del Muret iniziava il percorso che lo avrebbe portato a entrare nella Compagnia pochi anni dopo –; nel Crispo di Stefonio, la “quasi-santità” dell’eroe eponimo lo porta a non essere quasi mai in scena, a tutto vantaggio dei “cattivi” Fausta, Costantino minore e dell’insinuante Eunuco. Tale atteggiamento affonda le proprie radici nell’eredità senecana e nella sua elaborazione a opera del se-nechismo umanistico cinquecentesco, che amplifica costantemente il ruolo del male fino al compiacimento nell’orrore fisico, come in alcune riletture del *Tieste*, o morale, come nella celeberrima *Canace* dello Speroni e nell’*Orbecche* del Giraldi Cinzio; particolarmente importante, per gli autori citati, la mediazione del *Julius Caesar* muretiano. Ma la violenza estrema del male nelle tragedie senecane aveva un inequivoco fine catartico ed era controbilanciata dalla presenza del Coro che evocava una sana, stoica morale del distacco e del giusto mezzo:

Cette philosophie du “juste milieu” convient admirablement aux choreutes, qui représentent la foule des mortels incapables de s’élever jusqu’aux plus hautes valeurs morales, qui sont celles du stoïcisme. Elle offre l’image d’une félicité aisément accessible, qui se définit surtout par des refus: refus de l’ambition, de la cupidité, de toutes les passions qui troublent l’âme et la conduisent à sa perte¹³.

Ora, nulla più lontano dal *juste milieu* nei modelli proposti dal primo teatro gesuita. La ricerca degli estremi propone, non solo nel vizio ma anche nella virtù, comportamenti e temperamenti decisamente “fuori scala”: la visionarietà sciamanica del profeta Elia (*Achab* di Venegas), l’estasi amorosa di David, pronto a sacrificare il regno e la fama in nome della passione per l’amico Jonathan (*Saul* sempre di Venegas), l’atassia aliena, straniante di Crispo (Stefonio), la fiammeggiante retorica di Giovanni Evangelista di fronte a Vespasiano e Domiziano (*Flavia* di Stefonio). Un tema certamente da approfondire, nella costruzione di questi personaggi, è l’applicazione della teoria temperamentale galenica così come rielaborata da Juan Huarte e posta alla base della pedagogia gesuita da Antonio Possevino¹⁴, riprendendone consapevolmente i gradi più estremi e pittoreschi. Certo l’argomento dovette essere oggetto di dibattito, dal momento che Tarquinio Galluzzi, allievo di Stefonio, ancora una

a cura di M. Saulini, “Monumenta Historica Societatis Jesu”, Roma, Institutum Historicum, 2011. Su Scammacca cfr. M. Sacco Messineo, *Il martire e il tiranno: Ortensio Scammacca e il teatro tragico barocco*, Roma, Bulzoni, 1988.

¹³ P. Grimal, *Les tragédies de Sénèque*, ne *Les tragédies de Sénèque et le théâtre de la Renaissance*, actes du colloque de Royaumont, mai 1962, Paris, éditions du CNRS, 1973, p. 4.

¹⁴ Cfr. C. Casalini e L. Salvarani (a cura di), Juan HUARTE de San Juan, *Essame degl’ingegni*, Roma, Anicia, 2010, e Antonio POSSEVINO S.J., *Coltura degl’ingegni*, Roma, Anicia, 2008.

trentina d'anni dopo dedica buona parte della sua *Difesa del Crispo*¹⁵ ad argomentare la liceità dei personaggi estremi, ancorché non conformi alla dottrina aristotelica della catarsi tragica che richiederebbe personaggi medi, in grado di suscitare partecipazione e pietà nel pubblico: la tragedia gesuita, sostiene Galluzzi, rinnova l'antica tragedia pre-aristotelica, di tradizione platonica, il cui scopo non era la purificazione delle passioni ma l'incitamento alla virtù e l'odio verso i tiranni. Il messaggio è chiaro e la scelta ha un preciso fine pedagogico. Già il Muret imitatore di Seneca, maestro di retorica nella Roma in cui si formava il Benci, raccomandava la lettura e lo studio dei modelli antichi come fonte di ispirazione eroica (e non per la ricerca dell'*aurea mediocritas*), dal momento che "excitant in animis nostris igniculos gloriae". Né il *juste milieu* né la saggezza stoica erano obiettivi formativi sensati per un Ordine che si votava fin dall'inizio a costruire un proprio mito eroico, a formare aspiranti missionari in terre esotiche, diplomatici e agenti segreti con licenza di uccidere, consiglieri di corte abili a muoversi tra congiure e veleni, predicatori capaci di sommuovere o placare la temibile forza delle folle: tutte carriere in cui una psicologia ai limiti dell'autoesaltazione e della mitomania è strumento indispensabile non solo al successo ma alla sopravvivenza. Vedersi come martiri, certo, ma non martiri che devono morire giovanissimi e ancora innocenti: piuttosto per alimentare, con la prospettiva del martirio glorioso, una lunga vita di esperienze e di abilità accumulate e affilate *ad maiorem Dei gloriam*.

La costruzione di una personalità eroica non è certo un processo che si esaurisce nell'esperienza teatrale, che tuttavia unisce ai benefici del "processo" i vantaggi d'immagine del "risultato": lo spettacolo diviene così un vero e proprio manifesto, non solo della qualità della didattica del collegio, ma anche dei valori educativi fondanti, molto oltre la semplice affermazione di un cattolicesimo a tutta prova. Non basta mettere in scena "eroi e oratori" pronti a battersi contro il nemico o a offrirsi in sacrificio per un ideale, perché i rampolli di un'aristocrazia europea spesso infiacchita da un'educazione cavalleresca ridotta a rituale cortigiano – e geneticamente indebolita dalla prassi dell'endogamia – divengano all'improvviso degli Aiaci. È necessario agire su leve psicologiche più sottili. I primi drammaturghi gesuiti non hanno dubbi: i sentimenti da promuovere sono l'ambizione e il desiderio di fama e la fedeltà all'Ordine intesa come solidarietà tra compagni anche contro il volere della famiglia. La forma più eccelsa di tale solidarietà prende la forma dell'amore socratico o eroico, il quarto e ultimo gradino dell'ascesa dei quattro *furores* platonici¹⁶ e l'unico possibile accesso alla virtù: il modello dimostra chiari punti di contatto con l'ideale formativo del *Convivio* come proposto da Ficino

¹⁵ T. Galluzzi, *Rinovazione dell'antica tragedia e difesa del Crispo. Discorsi all'emin. mo. et reverend. mo. Card. Barberino*, Roma 1633.

¹⁶ Una esposizione completa del modello, con una interessante applicazione al *Paradise Lost* di Milton, in M. Fixler, *Plato's Four Furors an the Real Structure of Paradise Lost*, "PMLA", vol. 92, n. 5 (oct, 1977), pp. 952-962.

nel *De amore*, finalizzato alla conoscenza perfetta e all'unione con Dio, ma anche all'utilità nell'ambito della vita civile.

Per la qual cosa [l'anima] come per quattro gradi discende così è necessario che per quattro salga. El furore divino è quello che alle cose superiori ci innalza, come nella diffinitione sua fu manifesto. Quattro adunque sono le spetie del divino furore, el primo è el furore poetico, el secondo misteriale, cioè sacerdotale, el terzo la divinatione, el quarto è l'affecto dell'amore. [...] Voi mi domandate a che sia utile l'amore socratico, io rispondo che è prima utile a sé medesimo assai a ricomperare quelle alie con le quali alla patria sua rivoli; oltr'ad questo è utile alla patria sua sommamente ad conseguitare la honesta e felice vita. La ciptà non è facta di pietre ma d'uomini, gli huomini si debbono cultivare come gl'alberi quando sono teneri e dirizzare ad produrre fructi.¹⁷

Questo ideale assume, nei copioni gesuiti, la forma specifica della messa in discussione dell'autorità paterna: nella forma più coraggiosa, la sfida (David e Jonathan, nel copione di Venegas, sfidano apertamente Saul che si oppone al loro rapporto) o nella forma più velata della protesta implicita (la sottomissione di Crispo, che accetta la sentenza di morte ingiustamente comminata ma in questo modo evidenzia ancora di più "per i posteri" i disastri di un'autorità paterna passivamente accettata). Nel *Saul*, ciò che la "pia fides" tra i due amici suggerisce è esplicitamente considerato lecito e naturale, anche *invito genitore*:

[...] redde complexus mihi,
Et expetitos accipe: invito id licet
Genitore facere pia quod hortatur fides¹⁸

Nel Crispo, il "deus ex machina", che arriva troppo tardi per evitare la tragedia ma in tempo per riabilitare l'eroe, è appunto Ablavio, il compagno d'arme e amico fedele, che molto più del padre è in grado di conoscere la virtù e difenderla. Mentre il padre, come ammonisce il Coro, concentra in sé potere esecutivo e giudiziario per commettere la più barbara delle ingiustizie:

CHO. Imo, quod ipse tu te mireris magis,
Ipse Actor, ipse est Quaestor, & Iudex Pater¹⁹.

Un padre crudele, stupido ed accecato fino a sopprimere il proprio figlio, è il degno compagno di Fausta, "mater execrabilis" certo per la colpevole passione verso Crispo, ma anche per essersi piegata ai consigli dell'invidioso Costantino minore e dell'Eunuco.

[MALUS DAEMON] Haec impudicae mentis instigat nefas:
Haec sancta casti foedera exsolvit thori:

¹⁷ M. Ficino, *El libro dell'Amore*, a cura di Sandra NICCOLI, Olschki, Firenze 1987, Oratione VIII, capp. 13-16.

¹⁸ M. Venegas, *Saul Gelboaeus* cit., atto I, scena 2°.

¹⁹ B. Stefonio, *CRISPVS TRAGOEDIA* cit., atto IV, scena 5°.

Hinc luxus, hinc nutritus in luxu parens
 Scelerum cupido: coecus hinc mentis furor:
 Hinc insolentis carnis instinctus feri
 Alimenta sumunt: vincet hac Fausta impudens
 Phaedram impudentem²⁰.

3. *Relazioni virtuose, liaisons dangereuses*

Sulla scena gesuita, come si è visto, l'autorità genitoriale perde ogni credibilità e, di conseguenza, vengono messi in discussione tutti i legami di obbedienza familiare che reggevano da secoli la condotta dell'aristocrazia, dall'economia alle alleanze, ai matrimoni. Ciò che conta è il legame *che si è scelto*: cioè quello con i compagni e con l'Ordine. E di conseguenza, il consiglio politico da ascoltare è quello dell'Ordine, non quello della tradizione dinastica. Qui l'obiettivo formativo ha evidenti implicazioni politiche, rafforzate da un ulteriore meccanismo persuasivo: spesso non è neppure l'eroe in prima persona a decidere del proprio destino. Ancora nel *Crispo*, l'eroe eponimo è ben lungi dall'essere un *protagonista* in scena: non parla fino all'ultima scena del secondo atto, e lo conosciamo fisicamente in effigie, in virtù della statua di lui, eretta come oggetto di contemplazione della povera Fausta in una rassegna di ritratti d'eroi. Non ha alcun ruolo nello sviluppo emotivo della vicenda: arriva, appunto, a fine del secondo atto in un corteo di militi festanti, *a cose fatte*. Apre il terzo atto con un lamento in cui Fausta è già *o saeculi monstrum tui / Foemina Noverca peius, o labem, o luem*, per poi sparire di nuovo mentre Fausta, l'invidioso Costantino minore e l'Eunuco tramano contro di lui la falsa accusa, e ricomparire solo alla scena quarta del quarto atto, per poi correre veloce verso una nobile morte cristiana. Non è Crispo a dimostrare la propria innocenza e a ristabilire la giustizia ma Ablavio, semplicemente sottoponendo l'Eunuco alla pressione psicologica di un "interrogatorio all'americana", di fronte alla quale il servo (definito da Ablavio "callidum, astutum, vafrum", e quindi un avversario temibile) crolla:

[ABL.] Addubitat? haeret? pallet? hic, hic est scelus.
 Crimen pavor develat incertus color
 Vultu pererrat, proprius est servo metus.
 Natura mores sera dediscit suos.
 Bene est. Tenetur facinus, iterabo metum.
 Hac sequere tu me Fabricator facinorum²¹.

Correlativo naturale di questo sistema morale è la costante dell'odio per la donna, di cui l'*emasculatum* Eunuco è una possibile controfigura. *Impia*

²⁰ *Ibid.*, atto I, scena 1°.

²¹ *Ibid.*, atto V, scena 2°.

noverca è Fausta ma è anche Jezabel nel *Baal eversus* di Benci e nell'*Achab* di Venegas. Il fatto sarebbe in sé ovvio ma indubbiamente problematico, nella misura in cui – come ribadito dal Galluzzi nella *Difesa del Crispo* – anche questi personaggi, in quanto “estremi”, erano centrali e caratterizzanti; nel caso degli antagonisti femminili, veri e propri ruoli di *prima donna* certamente ambiti dagli studenti e assegnati solo ai più capaci. I primi drammaturghi gesuiti dovettero ritenere che il fascino di questi ruoli e la loro efficacia drammatica controbilanciassero i potenziali pericoli di un ruolo negativo troppo coinvolgente e per di più *en travesti*. Noto è il divieto della *Ratio studiorum* che dal 1591 proibì ogni ruolo femminile in scena; altrettanto noto è l'alto numero di eccezioni ricavabili dai copioni, senza contare che il permesso per i ruoli femminili tornò già nel 1600 per i gesuiti francesi e nel 1602, per opera di apposita commissione, per l'intero Ordine, purché le donne in scena fossero “oneste”, il che poteva anche significare in abito maschile²², come nell'*Hermenegildus* di Sforza Pallavicino e in tutta una prassi barocca del dramma gesuita secentesco – con un aumento esponenziale dell'ambiguità. Anche questo tema meriterebbe un approfondimento. Qui ci limiteremo a costruire un'ipotesi: nella prospettiva formativa del collegio gesuita, il grande personaggio negativo femminile permetteva di insistere sulla costruzione della personalità eroica, opponendo all'eroe un nemico degno di questo nome e rendendo molto più interessante la tensione della sfida (che diventa tensione tra i generi, e quindi tra Bene e Male, tra la creatura “a immagine e somiglianza di Dio” e il suo derivato femminile schiavo del Serpente); con l'ulteriore vantaggio di creare una “zona franca” dove l'ambiguità sessuale poteva esprimersi ed essere così “neutralizzata” o resa meno pericolosa per la tenuta sociale e la rispettabilità del collegio.

A questo proposito, è necessario tenere presente che i codici di corte della società cinquecentesca, a sua volta discesi dai codici militari, disegnavano un'idea di “rispettabilità” nei rapporti tra uomini molto diversa da quella poi messo a punto dalla società borghese ottocentesca e ancora oggi operante. Nel valutare i contenuti del teatro gesuita cinquecentesco, va considerato che il concetto di amicizia virile nel Rinascimento includeva ed accettava largamente aspetti e manifestazioni che, nel codice odierno, non esiteremmo a definire omoaffettivi.²³ Nell'impossibilità (e forse l'inutilità) di definire esattamente la collocazione dell'amicizia virile proposta come ideale dal primo teatro gesuita, resta la possibilità di indagare la raffinata rete di riferimenti relazionali che, nei drammi, sta attorno a questo tipo di amicizia e si propone di formare l'affettività degli allievi e, più di tutto, l'istinto di fedeltà e la costruzione dei punti di riferimento.

²² Cfr. L. Senelick, *The Changing Room: Sex, Drag and Theatre*, Routledge, London-New York, 2000, pp. 355-6.

²³ L'analisi più accurata del tema è quella proposta, anche se nel contesto del Cinquecento inglese, da A. Bray, *The friend*, University of Chicago Press, 2003.

In uno dei drammi pastorali del Benci, l'*Ergastus*, il maestro Trofimo si prende cura dei due "fratelli" Ergasto e Aristo; probabilmente "fratelli" non in senso anagrafico, dal momento che il maestro è ripetutamente detto "pater"; la fratellanza risale al fatto di avere un medesimo maestro e tutore, e allude quindi chiaramente alla comune appartenenza all'Ordine. Una controversia oppone il saggio e posato Aristo, "nato vecchio" secondo il fratello, al ribelle e irrequieto Ergasto, che il maestro invano cerca di volgere agli studi e alla ricerca di azioni virtuose. Dopo aver rischiato la vita in un burrone per aver seguito distrattamente nel bosco quello che credeva un "coro di fanciulle" (e non era altro che l'eco, che ripeteva le parti finali dei suoi discorsi, con espediente molto sfruttato dalla poesia pastorale e dalla madrigalistica cinquecentesca e poi barocca), Ergasto vaga oppresso e pentito per il bosco: il rifugio tra le braccia di Aristo, addormentato sotto un albero, è il segno del ritorno alla retta via. L'atto si conclude con l'esaltazione dell'amore virtuoso:

O quos Laudis amor tenet,
 Quois urget stimulis Gloria pectora,
 Et calcaribus incitat
 Virtutis rigidum scandere verticem²⁴.

Il fatto che l'amore che incita alla virtù non sia unicamente amore verso Dio, vissuto in isolamento ascetico dall'eroe, ma una relazione vissuta *nel mondo*, nella realtà umana e concreta del collegio gesuita, è uno degli espedienti più interessanti e più intelligenti che un Ordine militante poteva inventare, affinché la formazione religiosa non si incarnasse in una deriva monastico-ascetica lontanissima dagli intenti politici della Compagnia. La difesa teorica e sistematica di questo tipo di relazione non è rara nei Cori, ed è orchestrata in modo esemplare nel Coro del primo atto del *Saul* di Venegas, dove la voce del corago incita i giovani a seguire l'esempio di David e Jonathan e successivamente, rivolgendosi direttamente ai genitori, li rassicura del fatto che questo tipo di relazione non può che stimolare la competizione virtuosa e l'evoluzione personale. Tale procedimento è indice di una scelta di campo pienamente assunta, ma anche della consapevolezza che tale scelta può essere potenzialmente controversa. Non crediamo che essa sia stata alla base dell'espulsione di Venegas dall'Ordine, dal momento che i suoi drammi continuarono ad essere eseguiti, letti ed imitati per anni, citati con il solo titolo quando il loro autore era stato condannato all'oblio. Certo nel Seicento non saranno più frequenti passi ad alto tasso affettivo come il seguente (che si apre con un incastro di due celebri citazioni virgiliane, dove Jonathan è contemporaneamente, agli occhi di Davide, Didone innamorata e Venere), in cui il padre, lo ribadiamo, è *inimicus* di un amore i cui diritti sono *iura sacra*:

[DAV.] Agnosco Jonatham ab regio incessu meum.

²⁴ *Ergastus*, Coro finale dell'atto terzo, in Benci, *Carminum* cit.

Quid haec celeritas? quid hic adventus voluit?
 [ION.] Nexu mihi David invicte inextricabili,
 Individua pars pectoris David mei,
 Amore cuius iura naturae sacra
 Penitus refringens Regis inimicus patris,
 Patriaeque plane dicor oblitus domus:
 David David me charior David mihi [...]²⁵

Una quarantina d'anni dopo la prima messinscena del *Saul*, nel *Crispo*, una circostanza testuale certo non casuale riprende, anche se con più discrezione, il medesimo concetto: narrato nella prima scena del secondo atto il delirio amoroso di Fausta, l'Eunuco entra nella seconda scena comparandola esplicitamente a una baccante (“Euoè reclamans, Euoè, & thyrsos rotat”), con il modulo testuale della *Favola di Orfeo* poliziana. A un giovane o a uno spettatore imbevuto di cultura umanistica non poteva sfuggire che la furia omicida delle Baccanti colpisce Orfeo solo dopo la sua conversione all'amore socratico. Stefonio propone così un'interpretazione più ricca e più interessante della castità di Crispo, la cui conversione all'amore socratico, in ottica ficiniana, coincide con la conversione al vero cristianesimo. Per accentuare ulteriormente il fascino di Crispo e suscitare il desiderio di emulazione (o magari di compensare con azioni virtuose doti fisiche non altrettanto eccellenti) Stefonio insiste, apparentemente oltre il necessario, sulla bellezza fisica e sul temperamento “sanguigno” del giovane: l'oggetto della descrizione non è però il Crispo in carne e ossa ma la statua in avorio e oro – oggetto delle contemplazioni segrete di Fausta – che lo ritrae nell'atto di arrossire per il calore della battaglia o per un subitaneo pudore.²⁶ Splendida intuizione e *tour de force* di un'estetica barocca dell'artificio, in cui l'artefatto supera e sublima la materia corruttibile, da cui Marino, che conosceva bene Stefonio, trasse abbondante partito nell'*Adone*.

4. Dalla scena barocca al teatro edificante: il ritorno all'ordine

La frequenza, in testi della seconda metà del Cinquecento, di stilemi e forme ritenuti tipici delle scritture barocche vale a conferma della doppia tensione – artistica e didattica – del teatro gesuita: virtuosismo tecnico, al limite del campionario di effetti, ed edonismo espressivo si motivano come strumenti

²⁵ M. Venegas, *Saul Gelboaeus* cit., atto I, scena 2°.

²⁶ «Est in reducta sede penetralis thorax | Conclave tacitum Regiae longis retro | Porticibus actus: squallet hic auro locus, | Luxuque dives barbaro thalamus nitet: | Monumenta, series longa, stant veterum Ducum | Undique vel aere, lapide vel spirant senes, | Quicumque bello nomen, aut nomen toga | Peperere magum gentis Hectoreae decus. | In his ad unguem Crispus exactus nitet, | Sectoque Iuvenis candet elephanto decens. | Imitatur artus candicans veros ebur, | Et vivus ore certata efficto sibi: | Flavescit auro crinis illusus: genis | Lanugo vernat aurea: at colli nives | Pictor nitere passus in proprijs bonis | Humeros coruscae calmydis iniectus tegit: | Iuvenilis ardor igne simulato rubet, | Qualis ruberet ipse, si pugnae calor | Inficeret ora iuvenis, aut mentis pudor [...].» (B. Stefonio, *CRISPVS TRAGOEDIA* cit., atto II, scena 1°).

per l'apprendimento e l'esercizio della retorica, e tuttavia costituiscono, a loro volta, una nuova estetica che costruisce in sé i propri punti di riferimento. Un sistema chiuso, dunque? Certamente no; come ogni esperimento artistico-didattico il teatro gesuita doveva continuare a confrontarsi con le sfide poste dal contesto sociale, culturale ed economico preesistente e solo in minima parte influenzato o determinato da esso. Tra queste sfide c'è, innanzitutto, quella della lingua; il raffinato latino neo-umanistico dei copioni, anche se nasceva da una scelta consapevole contro le lingue nazionali, ibridate di locuzioni popolari, del teatro protestante, avrebbe durato sempre più fatica ad imporsi sui palcoscenici cittadini, pur rimanendo l'esperanto culturale della classe dirigente. Man mano che parte o interi copioni, lungo il Seicento, vengono composti o proposti nelle lingue nazionali (ivi comprese le traduzioni-adattamenti di testi famosi di questa prima fase), il teatro gesuita si trova privo di quel travestimento aulico che consentiva anche ai suoi messaggi più raffinati o controversi di presentarsi con i più alti crismi istituzionali e culturali. Nella prassi didattica, teatro compreso, dei collegi gesuiti si va affermando un nuovo ruolo e un nuovo stile del latino:

The function of Latin language was no longer, as it had been previously, to offer a literary exemplar for inspiring a rarefied erudite elite. Instead, Latin was now being presented, albeit tacitly, as the vernacular of civic life in a meritocratic society, where free education financed by the city as a body politic offered its own sons, largely drawn from the artisan and lower merchant classes, the opportunity to rise into the professional and administrative class²⁷.

In questo passaggio del latino da codice riservato degli “happy few” a lingua franca della vita civile che coesiste sullo stesso piano con le lingue nazionali, anche il teatro gesuita si trasforma, mettendo a punto messaggi più diretti e modelli di virtù più semplicistici, in quella forma retorico-edificante che ne costituisce il volto universalmente noto. Ci sono pervenute alcune delle versioni in italiano del *Crispo* di Stefonio che il Collegio Romano continua a proporre lungo il Seicento, tra cui una a stampa, in ottimi endecasillabi sciolti, non datata (ma che Lucia Strappini, curatrice dell'edizione moderna italiana del *Crispus*, ritiene essere del 1620)²⁸. La versione italiana, oltre a una sensibile diminuzione d'organico (da 18 a 10 personaggi), forse dovuta a motivi pratico-organizzativi, registra l'abolizione di tutti gli elementi potenzialmente controversi, ma anche pedagogicamente qualificanti, del primo teatro gesuita “modello Venegas”. Sparisce l'ombra di Fedra, conturbante e pagana *prima donna*

²⁷ J. Loach, *Performing in Latin in Jesuit-run Colleges in Mid-to Late-17th-Century France*, in P. Ford, A. Taylor (eds.), *The Early Modern Cultures of Neo-Latin Drama* cit., p. 138.

²⁸ Cfr. (anche per alcuni elementi sul confronto tra le due versioni) Lucia STRAPPINI, *Esercizi dello spirito: qualche nota sul teatro dei Gesuiti tra fine Cinquecento e metà Seicento*, in R. Paternostro - A. Fedi (eds.), *Paolo Segneri: un classico della tradizione cristiana*, atti del Convegno internazionale di studi (Nettuno, 9 dicembre 1994, 18-21 maggio 1995), New York, Forum italicum, 1999, pp. 243-278.

che apriva la scena al Primo atto; sparisce l'Eunuco, controparte diabolica e insinuante della *impia noverca* Fausta, sostituito da una più banale “nutrice”, comune a tutta la tradizione della tragedia regolare; sparisce soprattutto Ablavio, amico fedele di Crispo, e tutto il contorno paramilitare di soldati e pretoriani, con relativi cori e balletti (nella *Flavia* latina originale dello Stefonio, il balletto è invece di sedici nerissimi “efebi etiopi”, a cui si contrappone un balletto di primi cristiani, tutti in bianco). Fasto visivo, amicizie socratiche, ambiguità e complessità relazionale cedono il posto a un più semplice antagonismo tra vizio e virtù, dove una più umana Fausta esce direttamente in scena – il divieto sui personaggi femminili era quindi già del tutto disapplicato – e Crispo va incontro al martirio da solo, morendo cristianamente nell'ultima scena con una riflessione sulla vanità del mondo. Non si tratta, forse, solo di semplificare tempi e trame dell'azione per un pubblico forse non più avvezzo a spettacoli latini di sei-sette ore, ma di una parziale rinuncia alla “didattica delle passioni” in favore di una più spendibile precettistica morale.

Uno studio più generale sulla composizione sociale dell'utenza dei collegi potrebbe fornire ulteriori elementi e spiegazioni a questo fenomeno: certo è che il teatro gesuita secentesco, rispetto a quello del primo periodo, è molto più allineato con il training ordinario di un gentiluomo dell'aristocrazia europea, e il tentativo di modellare le passioni, fino ai limiti dell'inconscio, appare sempre meno praticato. La scommessa gesuita – rafforzare la tradizione umanistica ma facendola uscire dalla cerchia ristretta della corte, per proiettarla sulla scena del mondo – doveva necessariamente portare con sé aggiustamenti e diluizioni della struttura culturale originaria. L'ideale ficiniano della formazione, già nei primi copioni, doveva passare attraverso sentimenti che tutti sono in grado di comprendere, l'ambizione, la paura, l'amore, per essere compresa da un contesto ben più ampio e vario dell'Accademia platonica; e musica, scena, gesto resero possibile questo passaggio, costruendo l'ideale di un esoterismo temperato, di una perfezione *cultivabile*. Da questo punto di vista il teatro gesuita delle origini costituisce una testimonianza unica e non più ripetibile di una transizione culturale paradossale ma vitale. Del resto anche Possevino, negli ultimi anni del Cinquecento, poteva ancora parlare di “scuola del Mondo” come luogo in cui avviene l'autentica e finale “coltura degl'ingegni”: di lì a poco la “coltura” avrebbe preso a ritirarsi nel fortino assediato di un senile umanesimo passato al tornio della Controriforma, mentre il “mondo”, intanto, andava da tutt'altra parte.

Bibliografia

- T. I. Bacon, *Martin Luther and the Drama*, Amsterdam, Rodopi, 1976.
 F. Benci *ab Aquapendente e Societate Iesu Carminum libri quatuor, eiusdem Ergastus et Philotimus Dramata*, Ingolstadt 1592.
 A. Bray, *The friend*, University of Chicago Press, 2003.
 C. Casalini, L. Salvarani, *Roma 1566. I collegi gesuiti alle origini del teatro barocco*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», II, 1, gennaio-

- giugno 2013, pp. 29-51.
- G. Ehrstine, *Theater, Culture, and Community in Reformation Bern, 1523–1555*, Brill, Leiden, 2002.
- M. Ficino, *El libro dell'Amore*, a cura di Sandra NICCOLI, Olschki, Firenze 1987.
- P. Ford, A. Taylor (eds.), *The Early Modern Cultures of Neo-Latin Drama*, Leuven University Press, 2013.
- M. Fumaroli, *Le Crispus et la Flavia du P. Bernardino Stefonio S. J. Contribution à l'histoire du théâtre au Collegio Romano (1597-1628)*, in J. J.-E. Konigson (eds.), *Le Fêtes de la Renaissance*, Actes du quinzième colloque international d'études humanistes (Tours, 10-22 juillet 1972), Paris, Éditions du CNRS, 1975.
- T. Galluzzi, *Rinovazione dell'antica tragedia e difesa del Crispo. Discorsi all'eminen.mo. et reverend.mo. Card. Barberino*, Roma 1633.
- N. Griffin, *Two Jesuit Ahab Dramas*, University of Exeter, 1976.
- R. J. Schoeck (ed.), *Acta conventus Neo-latini Bononiensis (26/8-1/9 1979)*, Medieval & Renaissance Texts & Studies, Binghamton, New York 1985.
- L. Senelick, *The Changing Room: Sex, Drag and Theatre*, Routledge, London-New York, 2000.
- [B. Stefonio], *CRISPVS TRAGOEDIA Bernardini Stephonii Sabini Presbyteri e Societate Iesu*, Roma 1601; *Crispo Tragedia*, vers. anonima italiana in versi a stampa, s.l., s.d. [1620?].
- L. Strappini, *Esercizi dello spirito: qualche nota sul teatro dei Gesuiti tra fine Cinquecento e metà Seicento*, in R. Paternostro, A. Fedi (eds.), *Paolo Segneri: un classico della tradizione cristiana*, atti del Convegno internazionale di studi (Nettuno, 9 dicembre 1994, 18-21 maggio 1995), New York, Forum italicum, 1999.
- Liber Tragaediarum et aliorum carminum* [Coimbra? ca. 1561] mss. HC:411/53, Hispanic Society of America, NY.

Il curriculum multiculturale e le competenze di comunicazione interculturale degli insegnanti: riflessioni a partire dal caso brasiliano

Laura Cristina Vieira Pizzi e Glenda Galeotti

Premessa

Questo articolo propone una riflessione sul curriculum multiculturale in Brasile e le sue implicazioni nel rapporto tra educazione, identità e cittadinanza, a partire dalla quale vengono sviluppate considerazioni più generali sulla formazione dei docenti che operano in contesti pluriculturali, con un focus specifico sulle loro competenze comunicative interculturali. L'analisi si avvale, in particolare, dei contributi degli studi culturali e postcoloniali in ambito pedagogico, i quali, fin dalla loro origine nel contesto anglosassone, si sono occupati di smascherare le derive egemoniche insite in certe politiche, modelli e pratiche educative, che lungamente hanno prevalso nei contesti di educazione formale¹.

Il curriculum scolastico è uno degli oggetti d'indagine privilegiati di questa tradizione di studi, la quale intrattiene con la pedagogia un dialogo che si sviluppa in una doppia direzione². Il lavoro di ricerca è diretto a rintracciare le relazioni di potere insite nei meccanismi e nelle finalità educative, che hanno contribuito a riprodurre le forme di esclusione e le rappresentazioni stigmatizzate delle minoranze dominanti nel discorso ufficiale, anche nei contesti educativi. A partire dalle ricerche realizzate, inoltre, vengono formulate proposte educative dirette alla valorizzazione delle culture subalterne, secondo un ideale formativo attento a non irrigidire i concetti di cultura e identità, ma aperto alle pratiche effettive e vissute, secondo una logica di «imparare a imparare dal basso»³. Rispetto al curriculum e alle traiettorie di potere in esso rap-

¹ Questa corrente nasce nell'ambito del Center for Contemporary Cultural Studies di Birmingham e annovera tra i suoi principali esponenti Stuart Hall, Edward Thompson, Raymond Williams.

² C. McCharty, *The use of culture: education and the limits of ethnic affiliation*, London, Routledge, 1998.

³ G. C. Spivak, *Raddrizzare i torti*, in Owen N. (a cura di), *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*, Milano, Mondadori, 2005, pp. 193-285.

presentate, la formazione dei docenti in chiave culturale è stata invece meno indagata dagli studiosi afferenti alla corrente in oggetto. Nell'analisi qui presentata ci si riferisce in particolare allo sviluppo di competenze comunicative interculturali dei docenti, secondo un approccio che le declina sia dal punto di vista epistemologico, prassico, ma anche etico e politico.

1. *Il curriculum multiculturale in Brasile e le questioni della cittadinanza e dell'identità*

Dagli anni '90 del secolo scorso, con l'apertura dell'economia ai mercati internazionali, in Brasile la discussione sulla diversità culturale e la multiculturalità in ambito educativo si è intensificata. Fin da subito questa si è ancorata al dibattito e alla ricerca curriculare. In primo luogo perché la tematica del curriculum in Brasile si situa in ambito culturale⁴, in termini di produzione e trasmissione del sapere, non solo scientifico, ma riferito alla scuola e alle pratiche sociali più in generale. Un altro aspetto importante di questa discussione nel contesto brasiliano è che, essendo il curriculum dibattuto in ambito culturale, è in gioco, soprattutto, la produzione di determinate identità socio-culturali nei contesti scolastici di un paese di dimensioni continentali. Ogni dibattito sulla formazione di cittadini attivi passa prima da quella sulla produzione d'identità che alcuni modelli e pratiche curricolari tendono a produrre.

La discussione curriculare brasiliana, dunque, è importante per comprendere il curriculum entro una certa tradizione selettiva⁵ delle conoscenze e competenze, in particolare per quanto riguarda il sapere scientifico, che tendono a consolidarsi come universali, neutrali, prioritarie nei programmi scolastici e che si sovrappongono ai saperi proposti dagli studenti. E, come afferma Silva⁶, la selezione di determinate conoscenze e pratiche non può essere scollegata dalla discussione su chi si vuole formare, dall'idea di persona che ispira l'azione educativa, dal sentiero curriculare che è necessario percorrere per raggiungere tale obiettivo, dal momento che la definizione stessa di curriculum suggerisce una pista, un percorso, una traiettoria⁷. Il curriculum forma cittadini che partecipano o soggetti passivi? Ovvero, qual è l'identità che il curriculum forma? Per quale posto nella società e come? Le risposte a queste domande sono tanto di natura epistemologica, quanto politica. Selezionare quali conoscenze sarebbe legittimo includere nel curriculum è un processo di negoziazione che deve avere come quadro di riferimento queste domande.

⁴ J. G. Sacristán, *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre, ArtMed, 2000.

⁵ T. T. Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Autêntica, MG, 2010.

⁶ *Ibidem*.

⁷ I. F. Goodson, *Currículo: teoria e história*, Petrópolis-Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

Il Brasile è riconosciuto come un paese caratterizzato costituito da una profonda diversità culturale. Fin dalla sua “scoperta” ha visto la convivenza di culture indigene, africane, europee, e in misura minore, asiatiche. Ma non è solo questo che definisce l’identità culturale in Brasile, bensì anche la diversità regionale, quella linguistica e religiosa, la differenza di genere, sono oggetto del dibattito sul multiculturalismo brasiliano. Nonostante ciò, nella scuola permane una prospettiva del curriculum portatrice di conoscenze storiche e neutrali, come se il paese fosse monoculturale. Essere brasiliani e parlare, con piccole variazioni regionali di accenti, fondamentalmente la stessa lingua, non dice molto di più su chi è realmente un/una brasiliano/a, data la diversità sociale, etnica, razziale, regionale, linguistica, religiosa, culinaria, di genere presente nel Paese.

Negli anni ‘90 fu elaborata una proposta di curriculum nazionale, i Parametri Curricolari Nazionali (PCN), che adottava il «Tema Trasversale della Pluralità Culturale». Poiché la scuola è il luogo di co-esistenza di tutta la diversità culturale brasiliana e della formazione dei cittadini, questa iniziativa fu il frutto delle rivendicazioni e delle lotte di vari movimenti sociali che chiedevano un maggiore riconoscimento e valorizzazione delle proprie culture sulla scena nazionale e il consolidamento di una nazione democratica, per combattere il razzismo, la xenofobia e le forme di censura culturale. È importante sottolineare che il Tema Trasversale della Pluralità Culturale, in quanto proposta, non ha carattere vincolante. Un altro risultato di questi movimenti sociali fu una legge approvata nel 2008 (Legge 11.645/2008), che obbliga tutte le scuole pubbliche e private del Paese ad includere nei piani di studio dell’istruzione primaria e secondaria lo studio della storia e della cultura afro-brasiliana e indigena.

Il Tema Trasversale (TT) nella proposta curriculare fu il modo per includere la prospettiva della diversità culturale brasiliana nei curricula della scuola primaria. La trasversalità di questa proposta significa che alcuni temi di carattere sociale, politico, culturale ed ecologico non possono essere trasformati in discipline, con un tempo specifico dedicato nella struttura curriculare, ma che dovrebbe attraversare tutte le discipline, le aree di conoscenza e le attività didattiche che la scuola sviluppa nel suo complesso. Perciò, la TT deve essere trattato da tutti gli insegnanti nelle proprie discipline. Oltre al fatto di non costituire una disciplina a sé stante, un’altra delle caratteristiche più importanti del TT è di affrontare argomenti di rilevanza sociale, direttamente connessi alla cittadinanza e ai valori democratici necessari alla convivenza sociale. La cittadinanza è, infatti, l’asse portante del Tema Trasversale nella politica curricolare brasiliana, e si fonda sulla dignità della persona umana, l’uguaglianza dei diritti, la partecipazione e la corresponsabilità per la vita sociale⁸: chiaro che le discipline tradizionali del curriculum ufficiale, come Storia, Geografia,

⁸ Secretaria de Educação Fundamental-Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação aos Temas Transversais*, 1997, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>, ultima consultazione il 20 maggio 2014.

Lingua Portoghese, Matematica, ecc., non sono sufficienti per affrontare la complessità di talxi questioni. I Temi Trasversali scelti dal Governo per la scuola primaria sono: Ambiente, Salute, Orientamento Sessuale, Pluralismo Culturale ed Etica. La loro scelta è dovuta al carattere di urgenza sociale che manifestano nella società brasiliana.

Nel curriculum, questi temi trasversali hanno sia una dimensione concettuale che una dimensione attitudinale. Si auspica che attraverso lo studio e la comprensione di certi concetti, relazionati all'ambiente, all'etica, alla diversità culturale, si favorisca la formazione dei cittadini capaci di affrontare nel loro quotidiano tali questioni, modificando i loro valori, il rapporto con la natura e gli altri esseri umani e sviluppando atteggiamenti di rispetto reciproco e solidarietà. È importante, inoltre, rilevare che l'introduzione dei TT tende a rompere una visione rigida degli ambiti disciplinari del sapere, aprendo le loro frontiere alle questioni sociali e politiche e, al contempo, esigendo una maggiore apertura da parte degli insegnanti nella preparazione dei programmi di studio che presuppone il dialogo con la realtà sociale attuale.

Il Tema Trasversale della Pluralità Culturale è stato introdotto con lo scopo di inserire nel curriculum scolastico le questioni legate alla diversità etnica e culturale brasiliana, quale risultato dei processi migratori e delle differenze regionali che storicamente si sono costituite nel paese. Ciò significa comprendere che non siamo solo bianchi, neri, indigeni, asiatici, meticci, ma anche che un/a brasiliano/a nato/a a San Paolo, non è uguale a un/a nato/a nel Minas Gerais, a Bahia, o nel Rio Grande do Sul e in Amazonas. Il Brasile è segnato da profonde disuguaglianze regionali, sociali, economiche e culturali, che lasciano segni nell'identità nazionale dei suoi abitanti. Secondo Canen e Oliveira⁹, la discussione sul multiculturalismo, portando nel dibattito il problema della differenza, tende a produrre una rottura con il progetto della modernità che sostiene l'uguaglianza e l'uniformità, avvicinandolo più alla diversità e alle discontinuità presenti nel Paese. Gli Autori aggiungono che lo stesso termine multiculturalismo è polisemico e può essere compreso all'interno di una prospettiva più *liberale*, di valorizzazione e apprezzamento delle manifestazioni culturali e dei rituali come folklore, o in quella *critica* che si interroga sui meccanismi scolastici e sul loro contributo alla costruzione di stereotipi, pregiudizi ed esclusione delle differenze presenti in determinati contesti sociali. Il multiculturalismo liberale promuove una sorta di consapevolezza ingenua delle problematiche multiculturali, anziché promuovere progressi nel superamento di pregiudizi, discriminazioni e ingiustizie. Secondo gli Autori:

Nel caso dell'istruzione e della formazione degli insegnanti nelle società multiculturali e disuguali come quella del Brasile, adottare il multiculturalismo critico come orizzonte guida significa incorporare, nei discorsi curriculari e nelle pratiche discorsive, le sfide proposte dai concetti che tendono ad essen-

⁹ A. Canen, M. A. Oliveira, *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*, in «Revista Brasileira de Educação», 1, 2002.

zialisare le identità, intendendole, invece, come costruzioni sempre provvisorie, contingenti e incomplete¹⁰.

Il multiculturalismo liberale tende a valorizzare riti e tradizionali, modi di pensare, non mettendo in discussione la costruzione delle differenze e degli stereotipi. Pertanto, questo contribuisce molto poco a far conoscere i meccanismi storici, politici e sociali con cui sono costruiti i discorsi che rafforzano il silenzio e l'esclusione delle identità marginali o rese inferiori, e quindi alla trasformazione delle società anti-democratiche. Gli Autori, inoltre, sostengono, ispirandosi a Peter McLaren¹¹, l'*ibridazione discorsiva*, cioè la costruzione di linguaggi ibridi capaci di attraversare i confini culturali, incorporando diversi discorsi, evidenziando la loro provvisorietà, pluralità e creatività per interpretare e reinterpretare le diverse culture. Il linguaggio ibrido sarebbe un dispositivo importante per «superare il congelamento identitario e le metafore preconettuali»¹².

Al centro di questo dibattito c'è la questione dell'identità. Da una parte l'identità del Paese nel suo complesso e dall'altro l'identità dei soggetti nel contesto scolastico. Esaminiamo il concetto di identità secondo Silva¹³ e Hall¹⁴. Per Hall, il problema dell'identità assume maggior rilevanza nella misura in cui le trasformazioni del mondo contemporaneo producono un senso di crisi dell'identità stessa. Questo sentimento ha senso solo quando l'identità è concepita come se fosse sostanzialmente fissa, come un nucleo fondante dell'essere umano. L'Autore definisce tre modelli di identità: quella del soggetto illuminista; quella del soggetto sociologico e quella del soggetto postmoderno. L'identità del soggetto illuminista era basata su una concezione d'individuo centrato, autonomo e autosufficiente, unificato, dotato di ragione, coscienza, che costituendo il suo nucleo interno, ne ha permesso lo sviluppo senza perdere la sua essenza. Questa concezione dell'identità del soggetto moderno e individualista era sempre riferita al maschio bianco. Il soggetto sociologico, invece, riflette la complessità dell'individuo che nasce dalle sue interazioni con il mondo, mediate dalla cultura, dai suoi significati e simboli. Queste interazioni definiscono l'identità come un nucleo interno tendenzialmente stabile, il "vero sé", frutto del rapporto di influenza reciproca tra il soggetto e il mondo, che si instaura attraverso dialoghi continui. Con i profondi cambiamenti sociali e culturali indotti dalla globalizzazione, i processi di stabilizzazione stanno cambiando: le identità si stanno frammentando, diventando ambigue o addirittura contraddittorie. Secondo l'Autore «lo stesso processo d'identificazione, attraverso il quale proiettiamo le nostre identità culturali, è diventato

¹⁰ *Ibidem*, pp. 61-62.

¹¹ P. McLaren, *Multiculturalismo revolucionário*, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

¹² *Ibidem*, p. 64.

¹³ T. T. Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, cit.

¹⁴ S. Hall, *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*, DP&A, Rio de Janeiro, 1997.

più provvisorio, variabile e problematico»¹⁵. Questi cambiamenti hanno prodotto il soggetto postmoderno, senza identità fissa, essenziale o permanente. Modifiche dovute alle contingenze e alle relazioni di potere dei sistemi culturali, permanentemente dislocati, aprono a nuove possibilità di configurazione del soggetto. L'identità è definita attraverso ciò che uno è e quello che non è, cioè dalla differenza presente in questa relazione stretta.

Secondo Silva¹⁶, solo in un mondo immaginario esiste omogeneità e dunque condivisione della stessa identità. Ogni volta che qualcuno sostiene di essere qualcosa, sta allo stesso tempo affermando che non è una serie infinita di altre possibilità. Una caratteristica dell'identità è che si tratta di una produzione linguistica. Identità e differenza sono prodotte attraverso il linguaggio, devono essere etichettate per definire il loro posto, anche temporaneamente. È molto difficile stabilire differenziazioni identitarie fuori dai rapporti di potere, il potere di dire chi appartiene o non appartiene, chi è questo o quello, di classificare, gerarchizzare e delimitare i confini. Per questo le identità ambigue sono più difficili da fissare e controllare e anche più difficili da essere socialmente accettate. Non solo gli individui soffrono dei cambiamenti provocati dal processo di globalizzazione, ma anche le culture nazionali. Per Hall¹⁷, l'identità del luogo in cui siamo nati, la nostra nazionalità, è uno dei modi in cui definiamo noi stessi. Anche se non impressa nei nostri geni, ci riferiamo spesso alla nazionalità per produrre senso d'identità collettiva, prevalentemente moderna. Per l'Autore:

non siamo nati con le identità nazionali, ma queste si formano e si trasformano all'interno dalla rappresentazione. Sappiamo solo che cosa significa essere 'inglese' a causa del modo in cui la 'inglesità' (englishness) viene a essere rappresentata – come un'insieme di significati – dalla cultura nazionalità inglese. Ne consegue che la nazione non è solo un'entità politica, ma qualcosa che produce significati – un sistema di rappresentazione culturale. Le persone non sono solo i/le cittadini/e di una nazione, esse partecipano a un'idea di nazione che viene rappresentata nella loro cultura nazionale¹⁸.

In questo senso, tutta la diversità religiosa, culturale e sociale, linguistica che può esistere all'interno di una nazione tende a essere trascurata in nome di una nazionalità egemonica, quale risultato di un difficile processo di unificazione modernizzante. Da questo punto di vista è importante ricordare che anche la politica educativa incentrata su un unico curriculum scolastico, contri-

¹⁵ *Ibidem*, p. 12.

¹⁶ Silva, T. T., *A produção social da identidade e da diferença*, in Silva, T. T. (a cura di), *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, Vozes, 2000. Anche Zygmunt Bauman propone una concezione di identità come problema e come compito da assolvere in seguito alla crisi dei sistemi di appartenenza e d'inclusione. Per il sociologo tedesco l'identità è necessariamente da costruire o selezionare fra opzioni alternative, frutto di scelte che l'individuo compie anche per consolidarla. Cfr. Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003.

¹⁷ S. Hall, *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*, cit.

¹⁸ *Ibidem*, p. 48-49.

bui decisamente al consolidamento di questo processo di formazione di una cultura nazionale unitaria. Per meglio dire, si tratta di una cultura unificata sul piano dell'immaginario collettivo, impostata su un discorso generico, alimentata da simboli e riti rappresentativi, che mescola passato, presente e futuro. Anche il Brasile non è stato immune dal perseguire il modello di nazione unificata, che però la globalizzazione ha fortemente minato, aprendo crepe profonde e difficili da ignorare.

Gli scienziati sociali brasiliani dibattevano su questo argomento già dalla fine del XIX secolo¹⁹, cercando di definire la *brasilianità*, cioè quegli elementi del patrimonio culturale che si mantengono costanti nello spazio, il tempo e la frammentarietà nella popolazione sparsa in tutto il Paese. Nonostante vi fosse coscienza della grande eterogeneità culturale del Paese, legata a vari gruppi etnici e classi sociali esistenti, la diversità era vista come un ostacolo allo sviluppo del Brasile nel suo insieme: predominava, infatti, una visione razzista di sviluppo e d'identità nazionale influenzata dal colonizzatore bianco e industrializzato dei paesi sviluppati, che alimentava la politica dello «sbiancamento» della forza lavoro, incoraggiando l'immigrazione dai paesi europei e asiatici in sostituzione dei lavoratori afrodiscendenti. Viene smantellato così il mito di una presunta democrazia razziale, o il *melting pot*, come comunemente era chiamato il crogiolo di razze in Brasile. Passare a una visione della propria diversità culturale come un fatto positivo, una risorsa e non una minaccia all'identità nazionale è stato sicuramente un grande percorso che il Paese ha realizzato negli ultimi decenni.

Così anche la proposta del Tema Trasversale della Pluralità Culturale nella scuola primaria mette l'educazione al centro di questa discussione, evidenziando i contributi del multiculturalismo più critico. Ciò indica un curriculum e una pratica pedagogica che, secondo Canen e Xavier «dovrebbero andare nella direzione che include: riconoscere le nostre identità culturali; identificare le nostre rappresentazioni dell'altro; progettare una pratica pedagogica come un processo di negoziazione culturale, comprendere la scuola come spazio per la critica e produzione di cultura»²⁰ e denunciare elementi e situazioni di oppressione, pregiudizio e discriminazione nel contesto e nei programmi scolastici. Questo è forse il compito più difficile per i docenti, giacché certe pratiche e discorsi possono essere naturalizzati fino a diventare invisibili, andando a costituire un *curricolo nascosto*²¹, che, in particolare, implica frasi, canzoni, scherzi e battute fra gli studenti apparentemente innocenti o innocue, ma con un grosso carico di pregiudizio e odio. E spesso sono i docenti stessi che partecipano a queste pratiche, aggravando la condizione discriminatoria, vista la

¹⁹ M. I. Queiroz, *Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil*, in «Tempo Social», São Paulo, 1, 1989.

²⁰ A. Canen, M. Xavier Giseli Pereli, *Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores*, in «Currículo sem fronteiras», 2, 2012, p. 309.

²¹ M. Apple. *Educação e poder*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

posizione di autorità che rivestono nella scuola. Il loro ruolo non è quello di lasciare che queste pratiche si ripetino silenziosamente, in quanto è proprio il silenzio e la mancata denuncia sono i fattori che più alimentano il pregiudizio e arrecano danno al soggetto percepito come diverso, il quale subisce gli effetti negativi di pratiche apparentemente innocenti. E anche quando un alunno porta da fuori certi pregiudizi, come è molto frequente verificare, la scuola dovrebbe essere in grado di spezzare questo tipo di dinamiche. Alla luce anche di queste ultime riflessioni la questione del multiculturalismo nel curriculum va inteso in tutta la sua complessità, che coinvolge non solo le conoscenze curriculari, ma anche le pratiche di insegnamento formale e informale, le relazioni tra pari e la comunicazione che nella scuola si realizza.

È importante ricordare, infine, un problema molto noto, ma che rimane strategico in ogni processo di democratizzazione della scuola e del curriculum, cioè la formazione degli insegnanti. Formare insegnanti in grado intercettare le forme di discriminazione etnica, razziale, di genere, orientamento sessuale, religiosa, di classe sociale, che possono trasformarsi in pregiudizio ed esclusione, significa renderli capaci di avvicinarsi alla propria soggettività e identità di cittadino e di riconoscere i valori che guidano il lavoro con gli/le alunni/e. Senza questo, il curriculum multiculturale proposto avrà poco effetto, poiché i docenti, seppur ben intenzionati, possono rischiare di rimanere cristallizzati in comportamenti e atteggiamenti ingenui ed inefficaci. Anche questa è una delle principali sfide del curriculum multiculturale brasiliano.

2. La competenza comunicativa interculturale dei docenti: una riflessione

Il confronto con classi pluriculturali caratterizza l'impegno dei docenti brasiliani, così come quelli di altre parti del mondo, italiani compresi, i quali necessariamente devono essere in grado di smascherare le pratiche invisibili di discriminazione, cristallizzate in atteggiamenti, anche ben intenzionati, ma ingenui e/o inefficaci. La sfida educativa che la società brasiliana impone ai docenti dei diversi gradi del sistema di istruzione richiede di incentrare gli sforzi non solo sull'applicazione formale delle direttive riguardanti il curriculum, ma anche sostanziale nelle attività didattiche quotidiane. Ciò comporta che venga avviata una riflessione ed eventuale revisione dei percorsi di formazione in chiave culturale dei docenti stessi, i quali, attraverso la loro operatività sono chiamati a promuovere quei cambiamenti che questa società pluriculturale richiede.

È necessario, dunque, che nella formazione dei formatori ci s'interrogchi su quali siano le modalità più adeguate a sviluppare competenze specifiche che li rendano capaci di avvicinarsi anche alla propria soggettività, per riconoscere i valori e le rappresentazioni che orientano il loro agire in classe. Uno degli aspetti che caratterizza il lavoro quotidiano con gli studenti, portatori di storie ed esperienze a volte anche molto distanti fra loro, riguarda l'adozione di strategie, modalità e stili comunicativi atti ad instaurare una relazione educativa di tipo interculturale. Il legame tra educazione e comunicazione

è inevitabile, poiché entrambi questi processi concorrono alla formazione umana, intesa come sviluppo del soggetto e dei gruppi, delle loro identità e strutture. La riflessione sulla comunicazione in ambito educativo si occupa delle pratiche, agenzie, eventi che organizzano i processi, attraverso i quali i soggetti e i gruppi si inculturano, ed è mezzo per rileggerne i risvolti nelle relazioni interpersonali²².

Per tali ragioni operare in contesti multiculturali richiede competenze comunicative che permettano di stabilire rapporti di reciprocità tra individui e contesti sociali di riferimento, secondo una precisa prospettiva pedagogica tesa ad interpretare e costruire realtà interculturali²³. Da qui l'importanza della comunicazione interculturale che viene generalmente definita come il processo di trasmissione di un messaggio, prodotto da un membro appartenente a una certa cultura, verso un individuo che fa parte di una cultura diversa, che lo deve ricevere, interpretare e comprendere correttamente²⁴. Questo tipo di comunicazione si realizza mediante un processo di negoziazione di significati culturalmente connotati in relazione ad un obiettivo, che può essere anche solo la comprensione reciproca. Quando due interlocutori, infatti, non condividono una base comune di significati – *frame of reference* – l'efficacia della comunicazione può venir ridotta o comunque può risultare più difficile da ottenersi.

La cultura nonostante non possa essere considerata un insieme rigido e stabile di valori, significati, abitudini che influenzano in modo deterministico il comportamento delle persone, è comunque responsabile della costruzione delle nostre realtà individuali e collettive, e anche dei nostri comportamenti comunicativi. Allo stesso tempo la comunicazione permette ai membri di un gruppo di costruire la cultura stessa, poiché comunicare significa entrare in relazione con ciò che è fuori da sé, saper stabilire rapporti, definire e negoziare significati e quadri di senso condivisi²⁵. L'influenza della cultura sulla comunicazione può essere considerata anche in funzione della somiglian-

²² F. Cambi, L. Toschi (a cura di), *La comunicazione formativa*, Milano, Apogeo, 2006. Cambi definisce la comunicazione formativa la prospettiva interpretativa e operativa che nasce dal bisogno di governare la comunicazione in ambito educativo.

²³ A. Mariani, *Nell'intercultura*, in A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi ed ambiti di ricerca*, Milano, Apogeo, 2012, pp. 169-174. Si veda anche A. Mucchi Farina, *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psico-sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

²⁴ M. Bennet (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2002. L'oggetto di studio della comunicazione interculturale è l'analisi delle caratteristiche di questi processi comunicativi e di come affrontare le difficoltà in cui possono incorrere. Quest'ambito di studi si avvale di un *corpus* di apporti riconducibili a varie discipline, come la sociologia, la psicologia culturale, l'antropologia, la pedagogia, la linguistica, il marketing. La loro applicazione comprende un panorama molto variegato dell'attività umana, che va dai servizi socio-sanitari ed educativi per stranieri, alla didattica delle lingue straniere, fino alle tecniche di persuasione, del marketing e della pubblicità.

²⁵ C. Geertz, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987.

za o divergenza di esperienze, valori e ideali che possono facilitare o meno l'adeguamento dei *frame of reference* degli interlocutori: più questi *frame* si discostano e maggiori saranno gli aggiustamenti necessari affinché il messaggio possa essere compreso correttamente²⁶. Il conseguimento dell'obiettivo comunicativo della comprensione, anche interculturale, avviene nel momento in cui l'interlocutore decifra il messaggio inviato, attraverso i diversi canali e mezzi di cui si dispone. Per il suo raggiungimento è fondamentale la competenza comunicativa, cioè la capacità di stabilire la strategia migliore per far comprendere ciò che vogliamo a colui con cui stiamo interagendo, anche di cultura o lingua diversa dalla nostra.²⁷

Le due dimensioni fondanti della competenza comunicativa, compresa quella di tipo interculturale, sono l'efficacia e l'appropriatezza: l'efficacia si riferisce alla valutazione dell'abilità di adottare la strategia migliore nello scambio, anche interculturale, per raggiungere lo scopo della comprensione reciproca; l'appropriatezza, invece, è l'abilità di selezionare ciò che è ritenuto più opportuno rispetto ad una data situazione un interlocutore²⁸. Quest'abilità comprende anche l'uso di un linguaggio adatto, poiché gli argomenti trattati e i termini utilizzati non dovrebbero contenere espressioni discriminatorie, soprattutto quando si ha a che fare con visioni diverse del mondo. Entrambe queste dimensioni constano di conoscenze, anche sul mondo dell'Altro, e abilità specifiche legate a *performance*, ma implicano anche la consapevolezza dei processi cognitivi – emozionali e razionali – che stanno dietro alla relazione comunicativa stessa, in un doppio movimento interno ed esterno al soggetto. Il rischio sempre presente è di proporre modelli e strategie comunicative ego/etnocentrici, che assolutizzano specifiche identità e appartenenze e a cui corrispondono meccanismi di negazione della diversità.

Per declinare la competenza comunicativa interculturale in maniera appropriata rispetto al lavoro educativo è importante ricordare che questa si precisa a partire dagli incontri culturali, fenomeni non nuovi e affrontati da tutte le culture, spesso adottando modelli di assimilizzazione o di esclusione del diverso, giustificati da motivazioni culturali, economiche, politiche e sociali. A tal proposito è utile il riferimento alla storia della conquista dell'America di Tzvetan Todorov, che narra le vicende di quattro personaggi, i quali incarnano altrettanti archetipi dell'incontro con l'Altro.²⁹ Se la figura di Cristoforo Colombo descrive l'incontro culturale come scoperta dell'Altro, quella di Hernan Cortés rappresenta la conquista dell'Altro, dell'imperatore Moctezuma. Se invece Bartolomé de Las Casas incarna l'amore nei confronti del diverso, finalizzato alla salvificazione dell'anima dei nativi, attraverso la conversione religiosa e dunque l'assimilizzazione ai propri valori e ideali, i frati Die-

²⁶ M. Bennet (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, cit.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ I. Castiglioni, *Introduzione*, in Bennet M., *I principi di comunicazione interculturale*, cit.

²⁹ T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Einaudi, Torino, 1982.

go Duràn e Bernardino de Sahagùn sono animati non tanto dalla missione evangelizzatrice, quanto dal bisogno di conoscenza degli usi e costumi degli indigeni. Questi quattro approcci hanno prodotto l'eliminazione del diverso e anche laddove c'è stata "comprensione" questa è stata finalizzata alla conquista e la sottomissione. Todorov utilizza questo episodio storico per mostrare come la civiltà occidentale abbia vinto grazie anche alla superiorità manifestata nella comunicazione umana, affermatasi, però, a spese della comunicazione con quel mondo che è andato distrutto. L'Autore propone una lettura della questione dell'alterità articolata in tre assi fondamentali che spiegano come le differenze possono essere affrontate:

- piano epistemologico della conoscenza o ignoranza dell'altro;
- piano prasseologico dell'azione di avvicinamento (fino all'identificazione), di allontanamento (fino all'assimilazione) o di indifferenza (neutralità) nei confronti dell'altro;
- piano assiologico del giudizio di valore³⁰.

Questi tre piani, che si influenzano reciprocamente, possono essere utili anche per declinare la competenza comunicativa interculturale, attraverso alcuni elementi utili per definirla. Nella comunicazione interculturale, l'adozione di un atteggiamento ego/etnocentrico è indiscutibilmente un ostacolo sulla via della comprensione, rendendo la conoscenza dell'altro parziale e viziata dall'intento di dimostrarne l'inferiorità e il pregiudizio di superiorità.

La decostruzione dei discorsi, anche impliciti, che nella relazione educativa escludono la diversità, è possibile se l'educatore diviene consapevole delle rappresentazioni che costruisce e a porsi in modo autocritico rispetto a esse³¹. Ciò comporta una pratica educativa che attraversa continuamente la linea fra insegnamento e ricerca, per creare lo spazio necessario a re-immaginare e ri-costruire le rappresentazioni dei soggetti impegnati in questo tipo di relazione, senza rimanere ostaggio di stereotipi e ideologie. In questi termini e per definire sul piano epistemologico la relazione con la diversità, l'adozione di uno *sguardo antropologico*, che si avvale degli apporti teorici e metodologici maturati in quest'ambito disciplinare, può essere utile a maturare uno stile cognitivo adeguato. L'interesse della disciplina tradizionalmente incentrato sulla analisi delle espressioni culturali umane e sulle metodologie di ricerca adeguate a leggerne la varietà, fornisce schemi ed ipotesi interpretative dei rapporti culturali, degli incontri/scontri tra differenti visioni del mondo, attraverso un approccio attento alla complessità di sistemi di valori e significati dei diversi gruppi umani. In particolare sono due gli elementi mutuabili dalla riflessione antropologia che possono essere utili alla presente trattazione: il rapporto epistemologico tra soggetto-oggetto di ricerca e il procedimento metodologico del decentramento dell'indagine etnografica.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ G. C. Spivak, *L'imperativo di re-immaginare il pianeta*, in «aut aut», 312, 1999, pp. 72-87.

Applicare la lettura antropologica ai differenti aspetti del culturale, o a suoi segmenti, significa recuperare strumenti elaborati in quest'ambito disciplinare per acquisire consapevolezza di come ci avviciniamo alla differenza culturale e alla retorica implicita in ogni rappresentazione. L'apporto, dunque, che la prospettiva antropologica può dare alla pedagogia non riguarda solo la conoscenza di elementi caratterizzanti culture o sistemi di vita altri, ma anche i dispositivi e procedimenti di indagine propri di questo ambito disciplinare per sviluppare sensibilità e competenze di analisi e riflessione «sulle diversità» e sul trattamento ad esso riservato in una dato sistema sociale. Nello specifico della formazione degli insegnanti ciò permetterebbe, tra l'altro, di promuovere pratiche educative e adottare stili comunicativi rispettosi della dignità altrui, attenti alle derive ego/etnocentriche e che valorizzino la diversità come opportunità e non come ostacolo alla convivenza.

Uno dei procedimenti fondamentali dell'antropologia è il decentramento-distanziamento dell'osservatore, il movimento che consiste nel tentativo di uscire dal proprio universo culturale per avvicinarsi alla diversità, senza però cessare di interrogarsi sulla propria società/visone del mondo.³² In *From anxiety to method of the behavioral science* di Georges Devereux del 1967 dedicato alla ricerca etnografica e in particolare al posizionamento del ricercatore rispetto al proprio oggetto di studio, l'analogia tra psicanalisi e esperienza etnografica evidenzia l'importanza del *contro-transfert* freudiano per ogni scienza del comportamento, quale insieme delle distorsioni, delle percezioni e delle reazioni dell'analista, e del ricercatore, a seguito della sua interazione con il paziente, l'osservato. Secondo l'etnopsichiatra francese, l'essenza della situazione di osservazione è lo studio dell'osservatore più che quello del soggetto osservato, in quanto tutto nasce dal modello di sé, ossia dalla tendenza di modellare le immagini del mondo esterno a quelle che si ha di se stessi, del proprio corpo, dei propri modi di sentire.³³ Il modello di sé è un quadro stabile di riferimento attraverso il quale si conosce il mondo, non cessando di chiedersi se gli altri hanno la stessa esperienza della realtà. Da qui il paradosso dell'osservatore di Devereux che insiste sul movimento circolare insito nella situazione di osservazione: la creazione di perturbazioni nell'osservatore provoca un comportamento dell'osservato che influenza l'osservatore stesso. Ciò che si può direttamente osservare, e che quindi costituisce un dato, è la ripercussione – la perturbazione – che le parole/atti dell'osservato provocano nell'osservatore. L'etnografo dunque conosce gli altri perturbandosi, cioè conoscendo se stesso.³⁴

Con la costante operazione di decentramento del pensiero, l'antropologia ha maturato uno stile indagativo teso a superare il senso comune, per individuare stereotipi e pregiudizi insospettati, partecipare in modo diretto, e spes-

³² M. Kilani, *Antropologia. Una introduzione*, Bari, Dedalo, 1994.

³³ L. Piasere, *L'etnografo imperfetto*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

³⁴ *Ibidem*.

so suggestivo, al processo di ricerca della realtà dietro le apparenze.³⁵ Detto in altri termini, si tratta di acquisire consapevolezza del proprio posizionamento, localizzazione, ovvero del punto di vista da cui si guarda il mondo³⁶, collocandosi in una posizione di osservazione di se stessi. Per la costruzione di una competenza comunicativa interculturale, attenta al superamento di *cliché* che possono indurre a comportamenti costrittivi e lesivi della dignità altrui, acquisire una visione dei propri stili interpretativi diventa elemento imprescindibile.³⁷ La pratica del decentramento dell'osservatore è tesa all'ampliamento degli schemi analitici, per passare da una visione dicotomica della realtà (maschio/femmina, mente/corpo, pubblico/privato) a una multifocale, che contempla la moltiplicazione delle letture possibili, dei codici interpretativi, dei punti di vista, per individuare nella complessità della contemporaneità la coesistenza di più modelli, codici e orientamenti, abbassando così il rischio di rigide chiusure autoreferenziali.

La comunicazione interculturale in ambito educativo presuppone che quest'atteggiamento conoscitivo debba essere necessariamente accompagnato da pratiche che creano spazi di negoziazione delle soggettività: il rischio insito nel trattare la diversità solo dal punto di vista epistemologico è di oggettivarle, senza cogliere l'opportunità di rottura e discontinuità che la differenza introduce e che può alimentare l'agire educativo.

Nel dibattito sul multiculturalismo³⁸, ed in particolare su come il relativismo culturale e l'uguaglianza democratica possono coesistere, Seyla Behnabib propone un modello di dialogo culturale complesso, la *comunità di interdipendenza*, di cui sviluppa gli assunti epistemici a partire dalla critica delle teorie della incommensurabilità e intraducibilità delle culture del pensiero relativista contemporaneo³⁹. La forma di dialogo proposta dalla Behnabib si basa sull'*imperativo pragmatico* di «comprenderci l'un l'altro», in cui non ci sono né vincitori né vinti. Un tipo di comprensione che non avviene tramite traduzione del sistema di riferimento di uno entro i termini dell'altro, ma che è possibile solo attraverso l'acquisizione di familiarità con i modi di pensare e di vivere altrui che solo l'esperienza dell'altro permette.

Cogliere la prospettiva di altri presuppone quella che Anna Arendt chiama la «mentalità aperta»⁴⁰, ovvero la capacità di entrare in dialogo con sistemi di riferimento diversi, con la finalità di ampliare gli spazi della comprensione, verso quella che Hans-Georg Gadamer definisce la *Horizontversschmelzung*,

³⁵ M. Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.

³⁶ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.

³⁷ M. Kilani, *Antropologia. Un'introduzione*, cit.

³⁸ J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli, 1998.

³⁹ Benhabib S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, Il Mulino, 2005.

⁴⁰ H. Arendt, *Vita activa*, Milano, Bompiani, 1988.

cioè il fondersi e l'amalgamarsi degli orizzonti. Modificare gli assetti dei propri sistemi di riferimento per ricercare il compromesso e la cooperazione diviene una forma di apprendimento morale finalizzato a trovare modi reciprocamente accettabili di convivere gli uni con gli altri. Così la *comunità di conversazione* di Richard Rorty diviene, per la Benhabib, *comunità di interdipendenza*, dove ad ogni membro è riconosciuta pari diritto di partecipazione, e che può trasformarsi in *comunità morali* e quando i processi decisionali e deliberativi che si attivano al suo interno non sviluppano solo aspetti argomentativi, bensì comportano la ricerca di modi reciprocamente accettabili di cooperare e convivere⁴¹.

Sul piano prasseologico della comunicazione interculturale, il modello di dialogo culturale complesso della Benhabib richiede spazi di negoziazione fra punti di vista differenti⁴², che per certi versi riconduce al concetto di "arena" di Pierre Bourdieu, quale configurazione di relazioni oggettive tra posizioni diverse. Ciò comporta non solo un atto cognitivo, ma anche un atto morale e politico, che sul piano assiologico, presuppone il riconoscimento reciproco di tutte le culture, la parità di diritti e di valori, nel quadro di un *agire comunicativo*⁴³ che si definisce tramite un dialogo privo di dominanza e subordinazione fra gli interlocutori: questi si riconoscono reciprocamente come soggetti liberi, con gli stessi diritti e impegnati nella comprensione reciproca.

Tutto ciò concorre alla costruzione della «sensibilità interculturale», elemento imprescindibile della competenza comunicativa interculturale, la quale richiede una costante riflessione sulle modalità adottate nel momento stesso in cui si comunica e non solo rispetto all'esito finale che l'interazione può produrre. La sensibilità interculturale presuppone l'adozione di un atteggiamento che Gadamer definisce di "radicale apertura reciproca"⁴⁴, senza la quale non sussiste alcun legame umano e dunque nessuna comunicazione.

Per riassumere, la comunicazione interculturale che investe l'educativo, per essere efficace ed appropriata, necessita di competenze comunicative che possono declinarsi nelle capacità di:

- capire dove ci posizioniamo e come guardiamo il mondo (piano epistemologico);
- creare spazi relazionali intermedi tra universi culturali diversi (piano prasseologico);
- dare pari dignità e riconoscimento alla posizione dell'altro (piano assiologico).

Il passaggio da una posizione che postula la superiorità, anche relativa, della propria cultura e visione del mondo, verso lo sviluppo di una sensibilità

⁴¹ S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, cit.

⁴² P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

⁴³ J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, voll. II, Bologna, Il Mulino, 1986.

⁴⁴ H. G. Gadamer, *Verità e Metodo*, Milano, Bompiani, 1992.

per la diversità, fino alla sua accettazione, non comporta solo una generica disponibilità, ma di un percorso che conduce dalla comprensione di sé attraverso schemi irriflessi e pregiudizi costitutivi della realtà storica dell'individuo, più di quanto non lo siano i suoi giudizi, verso un'autocomprensione per mezzo della riflessione esplicita e la costruzioni attiva di quadri di riferimento comuni.

Bibliografia

- A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi ed ambiti di ricerca*, Milano, Apogeo, 2012.
- M. Apple, *Educação e poder*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- H. Arendt, *Vita activa*, Milano, Bompiani, 1988.
- Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2003.
- S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, il Mulino, 2005
- M. Bennet (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- M. Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- F. Cambi, L. Toschi (a cura di), *La comunicazione formativa*, Milano, Apogeo, 2006.
- A. Canen, M. A. Oliveira, *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*, in «Revista Brasileira de Educação», N. 1, 2002.
- A. Canen, M. Xavier Giseli Pereli, *Gestão do Currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores*, in «Currículo sem fronteiras», n. 2, 2012., pp. 306-325.
- H. G. Gadamer, *Verità e Metodo*, Milano, Bompiani, 1992.
- C. Geertz, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- I. F. Goodson, *Currículo: teoria e história*, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- S. Hall, *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A, 1997.
- J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, voll. II, Bologna, Il Mulino, 1986.
- J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- M. Kilani, *Antropologia. Una introduzione*, Bari, Dedalo, 1994.
- C. McCharty, *The use of culture: education and the limits of ethnic affiliation*, London, Routledge, 1998.
- P. McLaren, *Multiculturalismo revolucionário*, vPorto Alegre, 2000.
- A. Mucchi Farina, *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psico-sociale*, Roma-Bari, Laterza 2006.
- L. Piasere, *L'etnografo imperfetto*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- P. Q. Quiroz, *Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil*, in «Tempo Social», São Paulo, n. 1, 1989.
- J. G. Sacristàn, *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre,

ArtMed, 2000.

M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.

T. T. Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Autêntica, MG, 2010.

T. T. Silva (org), *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Vozes, Petrópolis, 2000.

Secretaria de Educação Fundamental, Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>.

Secretaria de Educação Fundamental, Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação aos Temas Transversais*, 1997, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>.

G. C. Spivak, *L'imperativo di re-immaginare il pianeta*, in «aut aut», 312, novembre-dicembre 1999, pp. 72-87.

G. C. Spivak, *Raddrizzare i torti*, in Owen N. (a cura di), *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*, Milano, Mondadori, 2005, pp. 193-285.

T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Torino, Einaudi, 1982.

RECENSIONI

Annacaterina Barocco Cantarella, *Il Destino dei Nani di Villa Valmarana*, Lecce, PensaMultimedia, 2013

Nella cultura veneta, custodita nelle splendide ville nobiliari tra Vicenza e il Brenta, in cui la classe egemone veneziana si ritirò, dal Cinquecento, passando dai commerci alla terra, emerge a ben guardare una ricca e complessa visione-del-mondo, in cui natura e cultura si allacciano, dando corpo a un immaginario di lunga tradizione e di netta innovazione insieme. Ciò accade nella planimetria delle ville (e si pensi a quelle palladiane, che saranno un vero modello europeo), nei loro giardini architettonici e fantasiosi, nelle pitture che le adornano (e si pensi a Tiepolo), nelle mitologie che accolgono. Aspetti tutti più e più volte sottolineati, prima dai viaggiatori del Grand Tour, poi da studiosi locali e specialisti di storia dell'immaginario e delle sue complesse forme e matrici.

Annacaterina Barocco si è soffermata, con un'opera di analisi precisa e sottile e di sintesi colta, sulla villa Valmarana, ripercorrendone la storia e le metamorfosi, il legame con la vita culturale locale e il patrimonio ideologico-figurativo che alimentava quella cultura. Ma, in particolare, sono le "statue dei nani" che ornano il giardino a focalizzare la sua attenzione. E per più ragioni. Furono uno degli aspetti più notati di quel giardino. Si fissò lì una volontà narrativa e simbolica e pedagogica di alto significato: il nano è sì deforme, ma sta vicino al senso della vita e al significato dell'umano. Nel primo aspetto fissano l'unione di vita e di morte, il richiamo al lavoro umano, la volontà di riso: una funzione "plurivoca". Nel secondo una comunità più disponibile e aperta, che sviluppa una conoscenza della terra e il legame col regno dei morti.

In questa loro complessa identità i nani sono inseriti nel complicato *iter* narrativo del giardino della villa, con le Ninfe, Tritone, il Pegaso e la Vittoria alata. E lì svolgono una funzione di *memento* e simbolico e esistenziale. Hanno identità narrativa e umana.

Questo viaggio dentro la simbologia del giardino Valmarana è condotta dall'autrice attraverso un'assimilazione articolata e sottile di una ricchissima bibliografia locale e generale, come pure attraverso un'ascesa verso il simbolico-narrativo che sottolinea la figura del nano nella narrativa colta e nella fiaba ponendolo come figura esemplare nel folklore occidentale e da rileggere alla luce della sua ambiguità psicoanalitica e, nel contempo, nella sua permanenza letteraria e critica. Da Oberon all'"omino con la gobba" dell'*Infanzia berlinese* di Benjamin.

Un lavoro, questo della Barocco, ricco e denso e con un *focus* preciso: narrativo-pedagogico, legato al fiabesco e ai suoi simboli e alla loro fertilità nell'immaginario

e nella letteratura. In tale prospettiva i Nani divengono nuclei organici e forti della cultura e della formazione delle nuove generazioni, come testimoni di un passato che si proietta sull'avvenire: essi ci svelano sì la forza della "terra" ma anche, e forse soprattutto, ci "aiutano a percepire, nella spaesatezza del mondo, la nostra esistenza, senza rinunciare a sentirsi vivi, senza suggerire distacco" (p. 259). E ciò avviene proprio nella e per la loro ambiguità.

Franco Cambi

Pantaleo Carabellese, *Introduzione alla lettura Berkeley* (a cura di E. Giambalvo e M. Manno), Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer", 2013

Presso l'Archivio della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer" di Palermo si trovano le lezioni tenute da Carabellese nel 1928-'29 presso quella Università e fin qui rimaste inedite. La cura di Epifania Giambalvo e di Mario Manno ci ha restituito tali lezioni se pure "restaurate e ricostruite" e ci vengono offerte come *exemplum* di un modo di fare filosofia di ieri (con i suoi "arcaismi", "intellettualismi", "tecnicismi", sottolineava Filiassi Carcano nel 1960 – cfr. *Giornate di studi carabellesiani*, Milano, Silva, 1964 –, con le sue "astuzie", nota Giambalvo qui; sì, ma anche con la sua forte valenza teoretica, capace di stimolare risveglio filosofico nei giovani, di "portare" dentro quell'universo culturale alto e di sintesi e di interpretazione della "vita", come ci sottolinea, ancora qui, Manno). Forse altre lezioni di Carabellese sono, anche per l'interpretazione del suo pensiero, più significative, soprattutto quelle romane del '41-'43, poi del '43-'46e infine quelle del '47-'48, dedicate a *L'attività spirituale umana* e da ritenere la sintesi forse più viva e matura del suo pensiero a base antropologica che mette al centro la coscienza-come-essere e la lega alle altre coscienze in una elevazione dal vissuto al pensato e alla comunicazione con altri-io-coscienze-come-pensieri. Sì, come bene sottolineava Semerari sempre a Bologna nel 1960, l'ontologismo critico del Carabellese è un umanesimo critico-storistico, se riletto oltre i suoi formalismi gnoseologici e riportato nel suo *identikit* di "filosofia dell'esperienza" delineata oltre ogni realismo e ogni idealismo di parte e riportata invece a essere fenomenologia di quel *sinolo* soggetto/oggetto che appunto è il "concreto" della "coscienza". Questo è, alla fine, il Carabellese di Mario Manno, che lo ebbe a Roma come maestro di filosofia teoretica alla fine degli anni Quaranta. Quello palermitano di queste lezioni "ritrovate" è un altro Carabellese. Quello più neokantiano, tutto immerso nella gnoseologia moderna, teso a superare con Kant ogni empirismo e ogni astrazione idealistica, ben saldo nel ripensare l'*iter* della filosofia da Cartesio a Kant, per rilevarne la funzione-chiave che avrà in essa la "sintesi a priori" di Kant e il suo attacco alla metafisica, per riprendere quest'ultima solo come "metafisica critica", tutta collocata nei confini dell'esperienza di cui fissa, appunto, gli a-priori. Come faceva lo stesso Carabellese nel suo *opus magnum*, ripubblicato tre volte (1921, 1940, 1948), e tutto di "sapore" kantiano: *Critica del concreto*.

Le lezioni su Berkeley sono (pur nel loro lessico ostico, teoreticistico, astratto/astruso) un documento efficace di questo cammino di Carabellese verso il "concreto", che è coscienza-essere che salda vita e pensare e si apre alla molteplicità del reale" (di "cose" e di "coscienze") e li costituisce una convivenza più propriamente umana, illuminata dai Valori. Certo, qui è proprio l'*iter* dello gnoseologismo moderno che sta al centro e di cui Berkeley è un punto focale: lì si brucia la tentazione dell'immaterialismo e lì si chiama Dio a garante dell'oggettività e, pertanto, si apre sì a Kant

col primato del “percipi” e con la problematizzazione del “reale”, ma anche si va per altra strada: verso la teologia, verso un immaterialismo appunto. Sono tesi, queste, articolate in un fitto dialogo tra Cartesio (e i razionalisti Malebranche, Spinoza e Leibniz) e Locke (e poi Hume), chiamando in causa costantemente la *lectio* kantiana come punto-di-arrivo, da tener fermo anche rispetto a quell’idealismo “dopo Kant” così metafisico nel porre l’autocoscienza a principio trascendentale e fondante. Sono lezioni che, al tempo stesso, vogliono comunicare il *sensu* del fare-filosofia. Come riflessività radicale che salda criticamente esperienza e pensiero e dove quel criticamente vale come analiticamente e dialetticamente ad un tempo. Ed è un modo di pensare-in-pubblico (almeno così ci appare nella trascrizione dal vivo) che fa “rivivere” la filosofia nella specifica identità. E non è poco.

E questo è il secondo aspetto di qualità didattica di tali lezioni (il primo è quello che invita a ripensare la dialettica stessa della “filosofia moderna, matrice primaria di ogni coscienza filosofica attuale, anche se lo fa dentro un quadro troppo gnoseologico). C’è poi un terzo. Ed è quello del commento filosofico al testo posto come “chiave-di-volta” di tutto il corso. Qui il *Trattato* di Berkeley, che viene analizzato a partire dalla VI lezione e seguito nella sua struttura (richiamata nella XLVI lezione) e nelle sue parti diverse e nei suoi passi più illuminanti. Letti e commentati e sviluppati proprio in quel duplice senso: di processo verso Kant e di sensibilizzazione del pensare filosofico. Con esiti sì d’epoca, ma metodologicamente ancora oggi significativi. Tra l’altro proprio Manno ci ricorda che “il fascino di Carabellese era anzitutto nella sua didattica” (p. IX) e che il suo Berkeley ci indica proprio nell’io-tu posti in un *habitat* mondano/storico il fondamento stesso del *philosophari*, come pure la sua stessa “coerenza sistemica” (p. XIII) posta quale forma e destino di tale *philosophari*.

Allora, anche e proprio per questa valenza didattica (oltre che per il *repechage* di un testo “sepolto”) bisogna ringraziare i due curatori di questa loro “fatica” e per averci indicato quel testo minore come un ulteriore principio di attualità di quel pensare carabellesiano: di ieri nelle forme, ma di oggi e anche di domani nella sostanza.

Franco Cambi

Clementina Gily, *La didattica della bellezza. Dallo specchio allo schermo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014

La studiosa napoletana, da lungo tempo attenta ai problemi dell’estetica e a quelli dello storicismo internazionale (inglese in particolare), affronta in questo testo un tema, e lo fa su due fronti (formativo e didattico), connesso alla “pedagogia della bellezza”. Questa è una pedagogia che rilegge nel paradigma estetico l’apice del processo educativo e ne decanta, proprio in queste pagine, sia la valenza di modello formativo (come unità di libertà e di ordine nella forma: si è maturata dai Greci a noi) sia il ruolo di struttura-chiave della stessa formatività in senso spirituale, connesso al soggetto, a ogni soggetto. Così l’arte ci guida nell’avventura del proprio formarci, ha funzione di “specchio” e di “senso”, al tempo stesso (come la stessa musica in particolare ci ricorda), dando ordine e valore alle emozioni –, attraverso suoni e ritmi e variazioni etc. nel caso della musica –, ma anche al pensiero vissuto, alle esperienze del reale, alle dinamiche sfumate e complesse della vita spirituale. E già lo aveva capito, e nettamente, Platone nel *Simposio*.

L'esperienza estetica nutre il soggetto, lo apre al "contemplare", ne esalta le capacità creative, lo introduce in un mondo più alto, lo "esalta". E introduce, da una porta grande, dentro il mondo della cultura che è quel Mondo 3 in cui l'uomo realmente vive e di cui deve nutrirsi per declinare la propria forma spirituale. Ma tale esperienza anche accomuna e lega i soggetti, li unisce e li vivifica, declinando una socializzazione più partecipata e più egualitaria. Allora alla formazione estetica si deve dare ampio spazio nella formazione, anche scolastica e fissarla come una frontiera da coltivare in modo costante. Sì, tutto vero e tutto giusto, pedagogicamente. Ma il volume non si ferma qui.

Sviluppa anche un itinerario più didattico, individuando le varie modalità per tener viva nella scuola (e non solo) la formazione estetica. Richiama all'incontro con le opere narrative, coi consumi artistici, con le stesse pratiche di tipo estetico che ampliano la stessa fisionomia della mente, oltre che favorire apprendimenti attraverso le immagini, rivolti all'interpretazione e che attivano un uso binario della mente: sì logica, ma anche fantastica. Ed è nei laboratori (di scrittura, di ascolto, di visione etc.) che tale processo di potenziamento dell'approccio estetico al reale può trovare la sua più incisiva applicazione. Apprendo a una mente "reticolare" e agendo anche *on line*, oggi. Così da svilupparne tutta la ricca potenzialità didattica dell'estetico. E per una didattica formativa. Capaci di determinare nel soggetto... "entusiasmo".

Così la Gily può concludere la sua ricca indagine richiamando alla centralità della "competenza estetica" da coltivare a scuola, assegnandole una "forza curricolare" da tener ferma e per fare dell'allievo un soggetto più libero e sensibile e un cittadino più colto e più democratico (più uguale nella diversità: del proprio io e tra quelle degli altri). E non è una conclusione di poco conto. In pedagogia!

Franco Cambi

Angelo Nobile, *Il pregiudizio. Natura, fonti e modalità di risoluzione*, Brescia, La Scuola, 2014

Nobile ci invita a riflettere, pedagogicamente, sul pregiudizio e sui suoi effetti sulla mente, la comunicazione, la socializzazione e, più in generale, sulla formazione delle personalità. Il pregiudizio è condizione quasi biologica dell'*Homo sapiens*: che ha bisogno di certezze, che le trae dal suo *habitat* sociale e le rende operative come proprie strutture mentali, rigide e chiuse. Sì, ma la storia moderna ha ben mostrato gli effetti disastrosi (pubblici e privati) del pregiudizio e la sua stessa non motivazione e cognitiva e etica. Esso produce condizionamenti, stereotipi, autoritarismi e poi razzismi, esclusioni, persecuzioni. Il suo *top* negativo assoluto è stato l'Olocausto. Dopo di esso il lavoro critico sul pregiudizio si è intensificato e oggi ne possediamo una radiografia critica, teorica e pratica, finalmente radicale e articolata e del tutto de-legittimante. Oggi il pregiudizio va combattuto. Va smascherato e va "braccato" nella società e nella mentalità. Esso purtroppo è ancora tra noi e si annida nelle figure sociali spesso meno istruite e più deboli e da lì si dilata nella vita sociale e riproduce personalità rigide, prigioniere di stereotipi e di aggressività verso la diversità. Tutte: etniche, religiose, sessuali, di genere, rivolte all'*handicap*. Da lì poi lo stesso razzismo resta sempre in agguato. Allora il pregiudizio va rimosso, sempre e il più possibile.

Come? La via maestra è quella educativa. Attraverso letture che lo denunciano. Attraverso lo studio di casi quotidiani, ricavati dalla stampa. Attraverso visioni di film. E poi con saggi, video, TV, giochi di ruolo. Attraverso anche un'analisi *ad hoc* della

pubblicità. Le canzoni, i proverbi, le barzellette che rivelano pregiudizi e ci invitano a rifletterci sopra. Così si potrà prevenire e curare il pregiudizio per attivare un “rivoluzione” socio-culturale via via sempre più ampia e incisiva. Da dove partire? Dalla scuola soprattutto: essa può snidare il pregiudizio e allenare a pensarlo come limite e come rischio, a rinnovare le coscienze rispetto alle “idee correnti” e a staccarsene e a rivederle criticamente. Con attività didattiche articolate e diverse, partendo il più possibile dal concreto: dagli episodi di bullismo di cui la scuola stessa è assai spesso teatro.

Il testo di Nobile riaggiorna tale complessa categoria e la declina pedagogicamente in modo fertile sul piano della formazione individuale e sociale. Un testo rivolto in particolare agli insegnanti, visti come attori-chiave contro il pregiudizio, fissando tale prospettiva come un fattore di professionalità specifica e da coltivare già nella loro formazione, come operatori in ogni ordine e grado di scuola. Così da fondare meglio quell’agire-emancipativo che contrassegna e regola tale professionalità. E che sempre di più deve contrassegnarla, in una società aperta: multi e ancor più inter-culturale. E renderla vigile custode della democrazia soprattutto come *forma mentis*.

Un testo questo di Nobile utile e significativo e che aggiorna una categoria pedagogica di lunga e alta tradizione recente da Allport a Tentori, da Adorno a Borghi. E lo fa con decisione e precisione.

Franco Cambi

M. Gallerani, *L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico*, Napoli, Loffredo Editore, 2012.

Questo nuovo libro di Manuela Gallerani ci guida in un tempo tra i più entusiasmanti, “belli” e “nobili” della storia del Novecento filosofico e pedagogico italiano. Sono pagine che ricostruiscono, con quell’attenzione, cura e acribia che connotano da sempre il lavoro dell’Autrice, l’emergere negli anni ’30 di tutta una generazione di studiose e di studiosi. Gravitanti attorno all’opera prestigiosa di Antonio Banfi, alla sua figura umana e magistrale, alla rivista *Studi filosofici* (definita qui giustamente “una voce fuori dal coro” p. 15) che diede vita, in tempi assai difficili, alla nascita della Scuola milanese. Già si è scritto molto sul pensiero di un filosofo la cui stessa vita tentò di incarnare, con successo, ideali di libertà, ragione, problematicità esistenziali. Si trattò di messaggi che tra i primi, e molto anche in seguito, grazie soprattutto all’allievo poi celebre Giovanni Maria Bertin, ebbero il merito di rivisitare tradizioni del pensiero non soltanto marxiano. Ma nondimeno nietzscheano, heideggeriano, husserliano. L’analisi attenta, fluente, accorta e propositiva di Gallerani percorre così le vicende importanti, le temperie umane, di un’intera generazione di intellettuali impegnati non soltanto nelle avventure teoretiche. Gli approdi del razionalismo critico del maestro non poterono che compromettersi coraggiosamente con le vicende della Resistenza, contribuendo alla nascita della Repubblica; così come furono in grado di generare un’ulteriore nuova leva postbellica di filosofi e filosofe, i cui epigoni hanno lasciato tracce non irrilevanti, oltre che nel capoluogo lombardo, a Bologna, a Torino, a Firenze, a Venezia ed altrove. Se si considera, come in queste pagine traspare, l’importante ruolo del “problematicismo” che conversò attivamente con i diversi esistenzialismi europei. Sovente emancipandoli, come appunto accadde grazie a Banfi e a Bertin, dalle estremizzazioni più negative e nichiliste. Riconducendo, ad esempio, la categoria del tragico in un alveo fecondo per la presa di consapevolezza della nostra finitezza, alla luce di un ritrovamento dell’importanza a livello di

valori educativi di concetti e pratiche salienti: quali la cura, la relazione, il dubbio, il rispetto, la bellezza. All' insegna di quell' "abitare etico" che la lezione milanese, e quindi bolognese, ancor oggi ci invita ad interconnettere con la dimensione poetica, il mondo delle cose stesse e con la nostra effimera o sublime rappresentazione.

L' A., nelle pagine in particolare della II Parte, con grande chiarezza si sofferma soprattutto sul nesso tra ideale estetico ed ideale civile, quasi inaspettatamente mettendoci a confronto con la categoria di "lievità": così trascurata dalle ricerche precedenti, benché dedicate a tale "movimento filosofico e pedagogico". *Lievità*, che mi piace prima di tutto ricondurre alla parola "lievito" ad intenderne l' intrinseca fecondità e gli effetti accrescitivi. Senza che, con questo, si sia indotti a smarrirne le sfumature connesse con le dimensioni dell' *essere-insieme-a*, improntate a gentilezza, discrezione, amabilità, timidezza, essenzialità eidetica ed esperienziale.

Un'attenzione, questa, che fa di questo libro senz'altro un prezioso *unicum* nel panorama dei molti tentativi di ricondurci a quella lunga e coraggiosa stagione. Dove la nozione in questione, giustamente, mai viene sottratta al nesso con l'operare *comprensivo*: ad indicarci quel nesso non solo possibile, bensì necessario, tra un lavoro filosofico, in grado di attraversare l'impegno educativo come prassi, e un lavoro poetico. La "lievità" si trasforma, come in Maria Zambrano – dove però la parola trova altre dizioni più late (*vivencia*) – in quel principio ispiratore, in quell'orizzonte di senso, capace di ispirare i gesti dell'educatore e del pedagogo. La cui perseveranza critica, non per questo lo esime dal possedere modi, metodi, parole riconducibili all' agire "leviter". Scrive la Gallerani già nell'Introduzione, chiarendo i suoi intenti, che la sua proposta consisterà nel "verificare in che misura l'*impegno lieve* possa incidere sugli stili del vivere contemporaneo e come possa contribuire a prefigurare e prospettare nuovi, alternativi stili di relazione, comunicazione e azione, attraverso l'esercizio della partecipazione e della responsabilità verso l'Altro" (ivi, p. 9). Il concetto verrà poi ritrovato e argomentato alla luce degli scritti poetici e dei diari di una tra le più significative allieve di Antonio Banfi: la poetessa Antonia Pozzi. Le cui liriche seppero aprire spiragli sflogoranti, proprio laddove il pensiero dei filosofi tedeschi citati, più sembrasse guidarci a luci spente nel buio dell'essere. Il più profondo, ma sporto sul crinale dell'annichilimento. Tanti sono gli spunti che dunque Manuela Gallerani offre al lettore, il quale non soltanto desidera conoscere, probabilmente scoprendoli per la prima volta, i motivi evocati da questo importante saggio. La sua lezione va appunto ben oltre: quando la studiosa si sofferma sul rapporto silenzio e lievità, sul nesso piacere e desiderio non soltanto di conoscere ma di "sentirsi esistere", sul ruolo della scrittura di sé – ricorrendo alle liriche della Pozzi in ampie citazioni – come tramite per avvicinarsi agli altri e non per eluderne mai la presenza. Tutto questo, inoltre, nel richiamo al rigore di mai interrompere, nel flusso della coscienza dubitante, inquieta, vigile e dedita a scandagliare impudicamente ogni anfratto, interiore ed esterno al soggetto, il contatto con la ragione come arte della consapevolezza. Gallerani ci propone un viatico laico, per opporsi ai suoi possibili, pericolosi e insidiosi "sonni" (p. 77), alle esercitazioni senza scopo e inautentiche. *L'impegno lieve* ci richiede, in conclusione, un avvicinamento altrettanto sottile e delicato. Per tale sua qualità va a mio parere letto – sfogliando la Prima parte – abbandonandosi ai controluce della memoria di un'epoca ormai lontana che sarebbe irresponsabile rimuovere; nella Seconda, invece, esso ci invita ad accogliere quelle penombre che l'incontro tra poesia e pensiero riescono a donarci. Senza mai reciprocamente spegnersi e danneggiarsi. Per il nostro godimento estetico, per quel doveroso rialzarci dalla poltrona, oltre ogni assopimento della mente, per parlarne al mondo.

Duccio Demetrio

“Testimonianze”, n. 492-493, novembre 2013-febbraio 2014 di Daniela Sarsini

La rivista *Testimonianze*, fondata da Ernesto Balducci, ha dedicato il numero 6-1 del 2013/2014 alla *questione giovanile*, offrendo ai lettori uno spaccato ricco e articolato dell'argomento sia per il diverso approccio interpretativo che per la dimensione territoriale e nazionale utilizzata. La sezione, infatti, curata da Severino Saccardi, si avvale del contributo di politici, pedagogisti, scrittori, insegnanti, psicologi e del significativo apporto dei giovani che riflettono, in modo critico e consapevole, sulle loro condizioni economiche, sociali ed esistenziali mettendo ben in luce i problemi e le potenzialità che la loro generazione si trova oggi ad affrontare.

Al di là delle diverse chiavi di lettura, emergono con forza alcune direzioni di senso che connotano tutti gli interventi e che collocano la “questione giovanile” in ambito storico, lontano dai soliti stereotipi che spesso la tratteggiano in modo negativo, paragonandola alle generazioni precedenti. Qui, infatti, al posto degli atteggiamenti predicatori e svalutativi che attribuiscono ai giovani una serie di mancanze – di valori etici e sociali, di formazione culturale, di capacità affettive e comunicative – si evidenziano le difficoltà legate alla crisi economica e finanziaria della società contemporanea e si mette in risalto quanto la condizione precaria ed incerta che si trovano a vivere possa essere anche occasione per una maggiore apertura e flessibilità cognitiva e comportamentale da renderli protagonisti consapevoli nella costruzione delle proprie identità. Emerge così un'immagine inquieta e complessa della gioventù attuale legata ad una serie di variabili fra le quali spicca la rivoluzione digitale, considerata – si veda l'articolo di Daniele Pasquini – una vera “mutazione antropologica” che ha effetti, fino a pochi anni fa impensati, sia sulla formazione individuale che sul conflitto intergenerazionale; quest'ultimo infatti, di per sé naturale e biologicamente giustificato, potrebbe tendere a scomparire dando luogo ad un dialogo fertile e positivo se le due modalità principali di “fare esperienza” – analogica e digitale – diventano occasione di interazione, di conoscenza reciproca e di condivisione di codici linguistici. Già oggi questo passaggio è innegabile per i “nativi digitali”, le cui identità si formano anche attraverso le relazioni virtuali, se poi si dovesse affermare un'alphabetizzazione digitale, tutti quanti potrebbero essere più vicini e il rapporto tra le differenze anagrafiche potrebbe mutare attraverso la Rete che consente, appunto, di sfumare la distinzione tra ciò che è pubblico e ciò che è privato. Grazie a *Facebook* e ad *Internet* “i professori conosceranno gli alunni non solo dietro i banchi e gli studenti capiranno che i docenti hanno una loro vita” (pag. 48).

Certo, il fronte politico e sociale non è stato in grado di rispondere in modo adeguato ai sogni e alle aspettative dei giovani, garantendo loro un futuro accogliente e autenticamente umano, come riconoscono, fra gli altri, gli interventi di Cristina Giachi, Enrico Rossi e di molti studenti liceali; interventi nei quali accanto alle critiche si rimarcano però le opportunità offerte dalla condizione planetaria che consente, pur nel frenetico mutare, una costellazione di destini potenziali con i quali misurarsi, crescere, confrontarsi e che possono nutrire culturalmente i legami sociali per riconoscersi, per condividere passioni, idee, progetti e per custodire il senso di partecipazione e di solidarietà. Come affermano gli studenti del Liceo Scientifico «Leonardo da Vinci» di Firenze, i giovani oggi non hanno né un futuro solido né prospettive certe ma sono il futuro, hanno le carte vincenti di questa partita. “Sta a loro saperle giocare al momento migliore e nel modo giusto” (pag. 117).

Emerge, insomma, dalla lettura di questa sezione della rivista *Testimonianze* una consapevolezza critica da parte dei giovani di autocomprensione e di interrogazione che non accantona le difficoltà e neppure le loro fragilità ma che non vuole rasse-

gnarsi né schiacciarsi fra derive nichiliste e immagini consumistiche; anzi manifesta un'energia e una voglia di cambiamento che solo quest'età ha la forza di esprimere, lottando per conquistarsi, a fatica, un futuro migliore.

Come sottolinea, infatti, l'intervento di Franco Cambi, la giovinezza è un'età carica di incertezze, di attese e di inquietudini ma è anche l'età nella quale la volontà di autoformazione è più forte e incisiva, specialmente là dove, come nel presente, le logiche ideologiche sono cadute e la socializzazione si è fatta "più volatile". Nella società liquida e globale, ha preso sempre più quota la coscienza di sé e il bisogno dei giovani di farsi soggetti, unici e irripetibili, di darsi "una forma" e di costruirsi il proprio destino, pur nell'incertezza del cammino e nel travaglio delle scelte. Questa forza dei giovani "deboli del nostro tempo" (pag.31) costituisce, secondo Franco Cambi, il baricentro della nuova giovinezza e il paradigma della vita autentica che postula l'analisi di sé, l'autocomprensione e la "presa in cura di se stessi" al centro dell'esperienza individuale e collettiva. Sì, perché la società attuale per farsi più aperta, democratica e plurale ha bisogno che l'io si renda più consapevole e più umano in modo che il vissuto personale diventi paradigma dell'agire economico, politico e sociale, dove l'impegno a prendersi cura di sé si fa, il più possibile, cura del mondo e degli altri, impegno per una comunità più solidale, risorsa per il comune sentire. Ed è qui che il ruolo degli adulti – maestri, genitori o educatori che siano – svolge un ruolo-chiave per "dare sostegno, aprire alla cura, dare occasioni e creare esperienze per autoformarsi e per far riflettere su quella «vita autentica» che poi ogni io deve rielaborare per sé e rendere propria" (pag. 32).

Certo maestri di vita sono anche le letture, come ci ricorda Paola Del Pasqua, che, richiamando due titoli "nel bosco di una libreria", sottolinea la fertilità formativa di un approccio destrutturato al pensiero e alla riflessione, spostando il *focus* dell'attenzione dall'istruzione alla scoperta: del significato delle cose, delle scelte personali e deliberate, del "perder tempo" per chiarire a se stessi la posizione di fronte agli altri. E come mostrano Rainer Maria Rilke e David Foster Wallace nei testi qui individuati, il rapimento dell'attenzione e la passione dei giovani si conquista là dove la voce del maestro si fa fiduciosa e umile, quando proviene dal "basso", ovvero dal sentire condiviso, pur nell'esortazione e nel sostegno dall' "alto" di una guida forte e autorevole capace cioè di dare ai giovani quel supporto culturale che essi stessi reclamano e auspicano. Perché i giovani, ci conferma Antonella Landi, insegnante e scrittrice, "sono assorbenti, duttili, educabili. Là dove non funzionano, la colpa è solo nostra" (pag. 36).

Daniela Sarsini

LIBRI RICEVUTI

- M. Baldacci, *Per un'idea di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2014
- P. Barone, A. Ferrante, D. Sartoni (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*, Milano, Cortina, 2014
- G. Burgio (a cura di), *Oltre la nazione*, Roma, Ediesse, 2014
- M. Anichini, *Professione docente: verso un cambiamento possibile*, Pontedera, DSG Servizi, 2014
- S. Calvetto, *Pedagogia del sopravvissuto. Canetti, Améry, Bettelheim*, Como-Pavia, Ibis, 2013
- F. Chello (a cura di), *La formazione come transazione*, Napoli, Liguori, 2013
- G. Cives, M. A. D'Arcangeli, F. Pesci, P. Trabalzini, *Verso una scuola di tutti. Pedagogisti italiani del Novecento*, Roma, Universitalia, 2014
- F. Cortimiglia, *La competenza digitale e le comunità di rete*, Palermo, Edizioni della Fondazione Vito Fazio-Allmayer, 2014
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Una scuola per il Duemila*, Palermo, Sellerio, 2014
- G. Franceschini, P. Borin, *Il curriculum nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2014
- M. Gechele, *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014
- G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014
- E. Giambalvo, *Aneddoti e paradossi*, Palermo, Edizioni della Fondazione Vito Fazio-Allmayer, 2014
- "Liber", *Leggere le emozioni*, 102, aprile-giugno 2014
- "Liber", *Inventori di sogni*, luglio-settembre 2014
- E. Menesini, G. Pinto, A. Nocentini (a cura di), *Apprendimento e competenza sociale nella scuola*, Roma, Carocci, 2014
- "Paideutika", *Politiche del gesto*, 19, 2014
- R. Piumini, *Il portatore di baci*, Torino, Edizioni Angelo Manzoni, 2013
- C.D. Pontecorvo (a cura di), *La pedagogia scomoda del Novecento. Lette e ansie della scuola italiana*, da "Il Golfo", 2014
- "Rivista di educazione familiare", 2, 2013
- C. Rodia, *Fiabe e leggende di Terra d'Otranto*, Bari, Progedit, 2014
- L. Tognon, *Est-etica. Filosofia dell'educare*, Brescia, La Scuola, 2014
- G. Zago, *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014

ABSTRACT

Franco Cambi, Philosophers of education as heirs of critical rationalism. Colicchi, Fadda, Xodo and Mortari: four models

The article presents four contemporary Italian philosophers of education, that are inspired by critical rationalism and it points out their critical function.

Franco Cambi, Epochal problems of philosophy of education, today. Technology, posthuman, neuroscience

The article presents three crucial aspects of philosophical research in pedagogy: the role of technology, the post-human, the relation with neurosciences. These aspects should be rethought critically, always.

Franco Cambi, Toward an intercultural pedagogy

The intercultural pedagogy has an ontological horizon, that is defined in this article by a complex net of ontological categories. The function of ontology isn't only constitutive, but also (and especially) regulative.

Giovanna Campani, Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe

The article presents the models of the intercultural curriculum in Europe, today; it points out that explicit intercultural curricula are not part of the mainstream European education systems. The author denounces also the attack to multiculturalism done by some European governments.

Angela De Piano, Didattica per studenti con disabilità visiva: una lezione multimediale di "Metodologia della Riabilitazione"

This research was born with the aim of improving the logistical and educational support for university students who are visually impaired. For this purpose it has been developed a prototype of multimedia lesson concerning the field of Physical Therapy. The prototype has been tested on a representative sample of visually impaired students of the University of Firenze. Below I would like to present a description of the phases of this research, from the planning to the doing.

Tommaso Fratini, Resilience: light and shadow of a current construct

The article conducts a critical reading of the concept of resilience, discussing the implications for pedagogy. In the first part of the work, after reviewing the origins of the concept of resilience in evolutionary studies on risk and protection factors in the life cycle, the original psychoanalytic matrix is put into place, which extends the concept of coping and defense mechanisms. In the second

part of the work, the pedagogical value of the concept of resilience is discussed within a critical view of adaptation and social change. This is expressed within a model of critical pedagogy already well defined and aimed at enhancing the significance of resistance against the social pathologies of our time, such as the basis of educational action in a particularly democratic and valuable sense.

Mario Gennari, The origin of Bildung

The article considers the question of Bildung as it has been interpreted in the medieval history. The analysis therefore moves off from the tradition of Plato and Platonism of Aristotele and Aristotelism to Meister Eckhart. In this respect, the concept of Bildung is introduced through a lens of German mysticism and with a close examination of the Latin language jointly the *Mittelhochdeutsch*. The result is a work around the birth of Bildung in the Christian and medieval culture, in a particular manner inside Eckhart's German language orientated to the idea of divine self-formation.

Marcia Aparecida Gobbi, Imagination, cultura and designs as documentary source for girls and boys of the Brazilian Childhood Education

This article presents aspects of imagination and culture of Brazilian girls and boys of Sao Paulo childhood education from some of his drawings. In dialogue with studies of sociology and anthropology it is considered that the drawings are documentary sources and expressions of childhood imagination.

Marta Ilardo, The "educational event": a pedagogical glance to the "independent thought" of Hannah Arendt

The article aims at seeking the possible connection between Hannah Arendt's thought and a few categories of the "pedagogical problematicism". Key Concepts like Evil, Action and "Vita Activa" are investigated in relation to the "educational event" and its implications for the pedagogical reflection.

Daniele Martinez, Gramsci and the moviment of new education

This paper traces the considerations of Gramsci about the New Education Movement. We have analyzed the relationships between the Educational Activism and the Gramsci's work. In particular we evaluated similarities and differences with the Pragmatism of Dewey, with the Educational Spontaneism, inspired by the tradition of Rousseau, and with the Italian Neo-idealist Pedagogy represented by the figure of Lombardo Radice. In conclusion, in the history of the italian school after the Second World War, we examined the meaning of the position of Gramsci and Educational Activism.

Luana Salvarani, The didactics of passions. Peculiarities and paradoxes of Jesuit theatre of the origins

The article considers the pedagogical function of the Jesuit theatre of the origins. Speaching about the "didactics of passions", the article catches the significant role of theatre to "show" and to "form" passions.

Laura Cristina Pizzi, Glenda Galeotti, Multicultural curriculum and intercultural communication skills of teachers: Reflections from the Brazilian case

This article proposes a reflection on multicultural curriculum in Brazil and its implications in the relationship between education, identity and citizenship. From these considerations, the reflection continues on the training of teachers working in multicultural contexts, with a specific focus on their intercultural communicative skills. The analysis relies, in particular, on the contributions of cultural and postcolonial pedagogical framework in which, from its origin in the Anglo-Saxon context, engage in unmask hegemonic tendencies of certain policies, models and educational practices, which for years have been prevailing in the contexts of formal education.

I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO

FRANCO CAMBI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

GIOVANNA CAMPANI

Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

DUCCIO DEMETRIO

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Milano Bicocca

ANGELA DE PIANO

Assegnista di ricerca, Università di Ferrara

TOMMASO FRATINI

Dottore di ricerca in psicologia, Università di Firenze

GLENDIA GALEOTTI

Assegnista di ricerca, Università di Firenze

MARIO GENNARI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Genova

MARCIA APARECIDA GOBBI

Docente di pedagogia, Università di São Paulo (Brasile)

MARTA ILARDO

Dottoranda di ricerca, Università di Bologna

DANIELE MARTINEZ

Esperto di pedagogia

LAURA CRISTINA PIZZI

Associato di pedagogia, Università Federale di Alagoas (Brasile)

LUANA SALVARANI

Ricercatore di Storia della Pedagogia, Università di Parma

DANIELA SARSINI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi per e-mail al seguente indirizzo: cambi@unifi.it

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr.; vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazioni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....?.....?.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. CAMBI, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. BETTI, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore.

Es.: L. TRISCIUZZI, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. FEDERICI VESCOVINI, «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. ULIVIERI, *Storia della pedagogia*, in F. CAMBI, P. OREFICE, D. RAGAZZINI (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. CATARSI, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «*Studi sulla formazione*», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia. 1949.