

ANNO XXII, I-2019

F Studi *sulla* FORMAZIONE



ISSN 2036-6981



Studi sulla formazione Open Journal of Education

ANNO XXII, 1-2019

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENTE E FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Università di Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Winfried Böhm (Universität Würzburg), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Davide Bridges (University of Cambridge), Mirela Canals Botines (Universitat de Vic), Mauro Ceruti (IULM), Enza Colicchi (Università di Messina), Enrico Corbi (Università di Napoli), Michele Corsi (Università di Macerata), Carmela Covato (Università di Roma), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università de L'Aquila), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma 3), Mario Gennari (Università di Genova), Teresa González Aja (Università di Madrid), Sofia Gavriilidis (Aristotle University of Thessaloniki), Budd Hall (University of Victoria), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Francesco Mattei (Università di Roma 3), Paolo Mottana (Università di Milano Bicocca), Mutombo Mpanya (University of California), Fritz Osterwalder (Università di Berna), Dominique Ottavi (Université de Caen), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Agostino Portera (Università di Verona), Anna Rezzara (Università di Milano Bicocca), Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca), Rosalía Romero Tena (Universidad de Sevilla), Milena Santerini (Università di Milano), Otto J. Schantz (University of Koblenz-Landau), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania), Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova)

MANAGING EDITORS

Rossella Certini, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini

COMITATO DI REDAZIONE

Valeria Caggiano, Alessandro Cambi, Giuseppe De Simone, Elena Falaschi, Farnaz Farahi, Chiara Lepri, Anna Lazzarini, Paolo Levrero, Maria Rita Mancaniello, Romina Nesti

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

Luigi Ambrosoli †, Lamberto Borghi †, Egle Becchi (Università di Pavia), Enzo Catarsi †, Giacomo Cives (Università di Roma), Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Duccio Demetrio (Università di Milano), Remo Fornaca†, Franco Frabboni (Università di Bologna), Rosella Frasca (Università de L'Aquila), Carlo Fratini (Università di Firenze), Eliana Frauenfelder †, Norberto Galli (Università di Milano), Antonio Genovese (Università di Bologna), Epifania Giambalvo †, Alberto Granese (Università di Sassari), Raffaele Laporta †, Mario Manno†, Riccardo Massa †, Giovanni Mari (Università di Firenze), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Luisa Santelli Beccagato (Università di Bari), Vincenzo Sarracino (Università di Napoli), Nicola Siciliani de Cumis (Università di Roma), Francesco Susi (Università di Roma), Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria), Leonardo Trisciuzzi †.

REDAZIONE

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.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.

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

Copyright © 2019 The Author(s). Open Access. This is an open access issue published by Firenze University Press (www.fupress.com/sf) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

INDICE

EDITORIALE 5

DOSSIER – Plurilinguismo e registri di comunicazione in contesti formativi (secc. XV-XX)

MONICA FERRARI E MATTEO MORANDI, *Introduzione* 7

FEDERICO PISERI, *El facto de scrivere: modelli, lingue e registri comunicativi nell'educazione epistolare alla corte sforzesca* 9

MAURIZIO PISERI, *Le riviste pedagogiche dall'analogico al digitale: il caso di "Studi sulla formazione"* 23

MONICA FERRARI, *Prima alfabetizzazione e nation building nel progetto formativo di Ferrante Aporti* 31

MATTEO MORANDI, *La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice* 43

DOSSIER – Volumi recenti e categorie portanti della pedagogia

Nota 53

FRANCO CAMBI, ALESSANDRO MARIANI, COSIMO DI BARI, PAOLO LEVRERO, *Giuseppe Bertagna (a cura di), Educazione e Formazione* 55

FRANCO CAMBI, M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi* 69

ARTICOLI

AMIN BERNHARD, *Il sistema sociale dell'assenza organizzata di pace e la violenza strutturale. Punto di partenza, soggetto e compiti di una Pedagogia critica della Pace* 71

ELSA MARIA BRUNI, *La paideia di Odisseo* 83

MICHELA BALDINI, *Children's literature and hypermedia. The digitalization breakthrough in the children's publishing sector* 101

MIREIA CANALS-BOTINES, *La fantasía infantil y el rol del padre en Un monstruo viene a verme. De la novela al cine* 115

FRANCO CAMBI, *Formarsi tra i romanzi* 125

FRANCO CAMBI, *Sulle comunità di ricerca intellettuale: dal Quattrocento al Novecento. Una breve nota* 137

FRANCO CAMBI, *Manager nella Pubblica Amministrazione* 141

DAVIDE CAPPERUCCI, <i>From Competence Curriculum Design to Assessment and Certification of Achievement: two empirical models for TEFL</i>	147
COSIMO DI BARI, <i>Digital technologies in the 0-6-year educational services: a Media Education experience in nursery school and preschool</i>	177
MARIO GENNARI, <i>Pedagogie comparate</i>	187
MANUELA LADOGANA, <i>Life stories as a formative exercise for old women</i>	201
CHIARA LEPRI, <i>Antonio Gramsci: la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione</i>	211
MARIA RITA MANCANIELLO, <i>Il senso della morte in adolescenza: scoperta della caducità umana e risposta pedagogica</i>	225
EMANUELA MANCINO, <i>Aesthetic and ethic between beauty and learning. Different dimensions of the (envious) gaze in educational and knowledge relationships</i>	243
ELENA MIGNOSI, <i>Bridges between people: nonverbal mediation in an intercultural perspective and training proposals</i>	265
SILVIA ANNAMARIA SCANDURRA, <i>Valore educativo del lavoro: uno sguardo alla prospettiva della sinistra pedagogica italiana durante la metà del Novecento</i>	283
GIANCARLA SOLA, <i>Sul pericolo di un «mondo amministrato»: la Kritik di Horkheimer</i>	295
PAOLO TABACCHINI, <i>Per imitare gli antichi</i>	301
MICHELE ZEDDA, <i>Leopardi e la Crestomazia della prosa. Note pedagogiche</i>	309
MARGINALIA	
FRANCO CAMBI, <i>La pedagogia tra "identità" o "ricerca". Noterella a un editoriale</i>	321
FRANCO CAMBI, <i>Su i conti fatti o non fatti col fascismo dopo il '45</i>	323
FRANCO CAMBI, <i>Sulla laicità della Montessori. Noterella</i>	325
DANIELA SARSINI, <i>Seicentenario dell'Istituto degli Innocenti (1419-2019)</i>	327
RECENSIONI	329
NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA	339

Editoriale

Tra cronaca e interventi riflessivi siamo, ancora una volta, spinti ad affrontare il tema: “cosa sta succedendo all’Università”, qui in Italia? Il problema è antico ormai di quasi venticinque anni. Si aprì, doverosamente, con l’addio al modello ottocentesco di Humboldt e Gentile che fissava l’*identikit* nella libera ricerca intellettuale e nella cura delle professionalità alte o libere, scientificamente formate e nutrite. Un modello in sintonia con l’*Universitas* medievale e sviluppato dalla crescita esponenziale delle scienze umane come dalle rivoluzioni in quelle scientifico-tecniche, che reclamavano un ripensamento culturale, e dalla crescita di una università di massa sempre più centrale per formare cittadini consapevolmente attivi e competenti. Poi con l’avvento delle Società Complesse tale ruolo-chiave dell’Università fu ulteriormente potenziato per declinare anche nella loro articolazione interna le competenze e le professionalità. Guardando all’Europa e anche agli USA, pur nei loro modelli eterogenei. Lì, quindi, vennero in luce e presero quota tre effetti-chiave. 1) La semplificazione dei saperi per adeguarli alla realtà di massa e della stessa didattica, con trienni poi bienni, con crediti e riconoscimenti di quelli già acquisiti, con una prevalenza dei manuali nei vari insegnamenti (con conseguenze discutibili soprattutto nell’area umanistica). 2) La fine dell’unità di Università e lavoro intellettuale ai livelli più alti, connotata da criticità e metariflessione, da competenze allargate e incrociate, per favorire uno sviluppo in particolare tecnico (e nelle varie discipline) come regola sovrana. 3) L’attenzione al Mercato del lavoro come *ad quem* della formazione universitaria con aspetti nuovissimi di adeguamento necessario e insieme pericoloso; necessario per la massa degli studenti e per le nuove condizioni di professionalità e di offerta nazionale e non del posto-di-lavoro (in una Europa qui veramente a più velocità) e pericoloso per gli effetti-dispersione e de-intellettualizzazione con ricadute niente affatto positive sulla cittadinanza attiva e competente del soggetto “acculturato”.

E dopo altre luci, e poche, e altre ombre, più numerose. Una luce è il diffondersi dell’Erasmus pur con i limiti che lo riguardano e che ben si conoscono. Un’ombra la crescita di Università *on line* col rischio che divengano diplomifici di scarsa qualità e con pochi controlli. Anche se anni ormai fa si era pensato al ruolo di Università-che-facessero-regola-condivisa con la partecipazione di vari atenei e per corsi di laurea di ampio impatto pubblico, come fu fatto con il corso di laurea in scienze della formazione all’interno dell’INDIRE a Firenze, cammino oggi rappresentato con la volontà di prosecuzione di tale tradizione di ieri dalla IUL.

Oggi come ieri il problema è, ancora, come accordare il ruolo di massa e ricerca culturale e qualità formativa dell'Università? Le risposte non mancano anche se andrebbero meglio connesse tra loro e interpretate e rese operative. Da una classe politica veramente degna di questo nome. Che rilanci investimenti e idee mature e condivise, elaborate insieme e sviluppate in un confronto internazionale. Anche sulle pagine di questa rivista tale problema è stato più volte ripreso e sviluppato con equilibrio, ma sempre ricordando che il problema è urgente e epocale, poiché da come viene risolto si hanno effetti decisivi e per la Cultura e la Democrazia. Sarebbe utile sviluppare un Decalogo di principi e di regole, tenendo ben presente il dibattito già da tempo in corso e facendone sintesi operativa, sia in senso organizzativo sia politico, in modo lucido, coerente e ...attuale.

Per l'editoriale del secondo numero della rivista nel presente anno cercheremo di farne un abbozzo per aprire eventualmente un dibattito dentro l'Università e proporlo come pro-memoria ai politici. Un progetto troppo ambizioso per una rivista? Niente affatto, tra i loro ruoli le riviste scientifico-culturali hanno anche quello di parlare all'opinione pubblica e di richiamare a riflettere sui problemi aperti della comunità nazionale e non solo. E quello dell'Università è uno di questi. E niente affatto l'ultimo,...anzi!

La Direzione

Dossier – Plurilinguismo e registri di comunicazione in contesti formativi (secc. XV-XX)

Introduzione¹

MONICA FERRARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Pavia

MATTEO MORANDI

Ricercatore di Storia della pedagogia – Università di Pavia

Corresponding authors: monica.ferrari@unipv.it; matteo.morandi@unipv.it

Nei saggi che seguono si affronta il tema della prima alfabetizzazione nel rapporto con situazioni di plurilinguismo in contesti formativi assai differenziati della Penisola italiana e in momenti molto diversi della sua storia, dal XV al XX secolo.

Se Federico Piseri studia, tra latino e volgare, le valenze di un apprendimento della cultura scritta per le *élites* nella corte sforzesca del Quattrocento, Maurizio Piseri analizza alcuni aspetti dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione tra Sette e Ottocento nella Lombardia austriaca, con specifico riferimento al territorio mantovano, profondamente segnato, a partire dal 1775, dai progetti di riforma di Giovanni Bovara. Vi si sottolinea che la separazione tra le scuole latine e le nuove scuole elementari di base produsse un diffuso malcontento perché una certa idea di latino era connessa, nell'immaginario collettivo, a una certa idea di scuola. Il contributo di Monica Ferrari riprende dove s'interrompe il saggio precedente, entrando nel merito dell'intervento di Ferrante Aporti che, tra il 1828 e il 1831, apre a Cremona le prime scuole dell'infanzia per i "piccoli fanciulli" tra i due anni e mezzo e i sei. Questa volta si discute soprattutto, dal punto di vista dell'educatore, dei rapporti tra italiano, la lingua che Ferrante Aporti vuole insegnare a tutti e certamente ai figli del popolo fin dalla prima infanzia, in un momento genetico del processo di *nation building*, e dialetto, l'idioma che egli combatte in quanto riferito a un mondo popolare particolaristico e, nel contempo, a suo dire, veicolo di pregiudizi e di

¹ Il dossier che si propone è stato originato dalla partecipazione a un convegno svoltosi a Quimper (Francia) tra il 19 e il 21 maggio 2016 dal titolo *L'école et les langues dans les espaces en situation de partage linguistique à travers l'histoire*, organizzato dal Centre de Recherche Bretonne et Celtique (EA4451) e dall'Università della Bretagna occidentale, con il sostegno dell'Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation (ATRHE). Teniamo in particolare a ringraziare Jean-Luc Le Cam, organizzatore dell'iniziativa, per l'opportunità di riflessione che ci ha offerto in quella circostanza, dove i nostri contributi erano inseriti in diverse sessioni. Qui li abbiamo radunati, rinominati e in parte rivisti, dando nuova coerenza alle loro interrelazioni.

“errori” anche nel campo della fede e della religione. Di opinione assai diversa è Giuseppe Lombardo Radice, qui studiato da Matteo Morandi, che nel primo Novecento si propone di recuperare proprio la cultura popolare e folklorica dialettale «in funzione unitaria e mai antipatriottica».

Nel complesso i quattro contributi offrono, con specifico riferimento al nostro Paese in diverse epoche della sua storia, uno spaccato di giudizi e pregiudizi che regolano i rapporti tra le lingue (latino, italiano, dialetto), tra gli usi linguistici e le idee di lingua, senza trascurare alcuni aspetti connessi a particolari scelte metodologiche e didattiche in specifici contesti formativi (le corti, le scuole elementari, le scuole dell’infanzia), di progetti e pratiche educative rivolti a diversi destinatari, dai principi di cui discute Federico Piseri ai figli del popolo di cui parla Monica Ferrari.

Diversi contesti dell’educare sul lungo periodo si costituiscono come osservatori privilegiati dei nessi esistenti tra latino, italiano e dialetto, ma anche tra idee di scuola e di formazione, di società civile, di saperi funzionali a un certo ordine sociale, nelle interrelazioni con le metodologie didattiche più o meno consapevolmente attivate e con proposte pedagogiche a tratti innovative.

Al centro dei diversi saggi s’incrociano temi che convergono sul farsi di congegni pedagogici complessi, tra persistenze e innovazioni. Tra le pagine emergono tracce dei meccanismi messi in atto nelle corti italiane del XV secolo, dove la lettera, tra latino e volgare, occupa un posto centrale nei processi di alfabetizzazione ai saperi del vivere; e allo stesso tempo si discute delle scuole di antico regime e di una didattica imperniata su insegnamenti mnemonici che tardavano a staccarsi dalla grammatica latina, rispetto alla quale erano funzionali, nonché dei progetti proposti e realizzati nelle nuove agenzie educative, in un momento in cui, alla fine del XVIII secolo, va nascendo il metodo “normale”, e dei rapporti tra latino, dialetto e italiano, che incidono sulle pratiche didattiche, sulle questioni culturali, sui modi dell’educare. Il caso delle agenzie educative pensate da Ferrante Aporti per i più piccoli, figli del popolo, viene qui affrontato da Monica Ferrari proprio in relazione alle pratiche relative all’alfabetizzazione, tra latino, dialetto e italiano, in una fase cruciale per la storia dell’identità italiana. Come ricorda poi Matteo Morandi, nel Novecento Giuseppe Lombardo Radice rivisiterà radicalmente tale dibattito sul nesso fra dialetto e italiano, dando nuovo valore ai saperi del popolo e alla sua lingua.

I significati e i valori attribuiti all’uso delle lingue qui trattate (latino, italiano, dialetto), nel loro intrecciarsi con specifici contesti formativi, offrono uno spaccato di una questione identitaria di lunga durata, che mira alla formazione di specifici soggetti del sociale e che aiuta a ripensare il farsi di pratiche pedagogiche nelle loro diverse derive e contaminazioni culturali.

El facto de scrivere: modelli, lingue e registri comunicativi nell'educazione epistolare alla corte sforzesca¹

FEDERICO PISERI

Docente a contratto di Pedagogia generale e sociale – Università di Pavia

Corresponding author: federico.piseri@unipv.it

Abstract. In Milan, during the second half of the XV century, the Sforza princes' teachers chose the chancery letter over the humanistic one as a model for their pupils' letter-writing education. This kind of *littera* could be written in Latin or vernacular Italian and most of the times saw both languages used in different sections. In fact, the chancery letter is characterized by a great fluidity that allowed the writer to choose among many composition and expressive possibilities that emerge from intrinsic and extrinsic elements. The article aims to show how these choices (kind of handwriting, *mise en page*, and most of all language) contribute to create a wide variety of communicative registers.

Keywords. Sforza, autography, princes' education in the XV century, Latin and vernacular Italian, letter-writing education

Il cuore dell'apparato burocratico di uno Stato rinascimentale italiano, sia esso principato o repubblica, è la cancelleria. L'influenza dello *stylus cancellariae*, però, non si limita alle sole scritture amministrative, ma fornisce un modello retorico e formale ampiamente condiviso per quanto riguarda la corrispondenza personale e adatto anche a molte delle innumerevoli sfumature che, a cavallo tra comunicazioni pubbliche e private, caratterizzano la cultura epistolare e quella politica nel Rinascimento italiano.

Nel Ducato di Milano durante gli anni del dominio sforzesco, la seconda metà del XV secolo, la cancelleria segreta divenne lo snodo attraverso cui quotidianamente veniva gestito un imponente flusso documentario in entrata e in uscita, per lo più scritto in latino e volgare. Con una schematizzazione che non rende giustizia della varietà del carteggio sforzesco, possiamo dire che il latino era usato per le disposizioni ducali (*litterae patentes*) e per la documentazione ufficiale del Ducato, mentre l'italiano era la lingua più comune per le *litterae clause*, le lettere che garantivano la comunicazione tra gli uffici statali e lo scambio epistolare privato dei principi. Per gli affari esteri la lingua usata dagli ambasciatori per scrivere al duca era, per lo più, il volgare, ma sono conservate molte lettere diplomatiche in latino. Tale bilinguismo è chiaro anche in uno dei pochi registri rimasti che contengono istruzioni e modelli di lettere per i cancellieri². In que-

¹ Una prima versione di questo saggio è stata presentata al convegno organizzato nel 2016 a Quimper di cui si è detto nell'introduzione di questo *focus* monografico.

² Archivio di Stato di Milano (ASMi), *Archivio Visconteo Sforzesco, Registri Ducali*, 214. Su questo registro e

sto codice, conservato presso l'Archivio di Stato di Milano³, alcune istruzioni sono in volgare in modo da essere il più chiare possibile per il lettore, altre, in particolare quelle che fanno riferimento alla chiesa e alle potenze non italiane, sono in latino. Lo stesso si nota per i modelli di lettere che erano raramente anche redatte in altre lingue come, ad esempio, quella indirizzata allo zar di Russia in alfabeto cirillico seguita dalla sua traduzione latina⁴.

Non solo lingue diverse, ma anche diverse grafie erano comuni in una cancelleria rinascimentale. Nell'archivio del Ducato di Milano in età sforzesca possiamo trovare lettere o documenti scritti da notai e mercanti nelle loro caratteristiche grafie professionali, da umanisti e accademici in *italica* e molte altre scritture bastarde a seconda del livello culturale e di competenza grafica del mittente. In questo modo il potere comunicativo di una lettera non era solo determinato dal suo contenuto, dalle sue caratteristiche intrinseche, ma anche dalla sua forma estrinseca: la tecnica, la forma della lettera, la lingua erano scelte che uno scrivente faceva, spesso anche delegando il compito di scrittura⁵, al fine di adattare lo scritto alle proprie esigenze comunicative e al fatto di essere appropriato nei confronti del destinatario⁶.

L'epistolografia di stampo cancelleresco era ben codificata nel XV secolo e chi scriveva a un principe aveva molti modi per raggiungere il suo scopo a seconda dell'opportunità, dell'occasione e della vicinanza al sovrano. Nelle pagine seguenti ci concentreremo su una categoria di scrivente particolare: i figli dei duchi di Milano, in particolare della prima coppia ducale della dinastia sforzesca, negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza⁷. Ciò significa che in molti casi il contenuto delle lettere, fossero esse solo esercizi "scollastici" o dovute a un'effettiva esigenza di comunicazione, era fortemente mediato per ragioni educative⁸. Saremo comunque in grado di osservare come i principi erano tenuti

sugli altri cinque formulari di cancelleria conosciuti cfr. F. Senatore, «*Uno mundo de carta*». *Forme e strutture della diplomazia sforzesca*, Napoli, Liguori, 1998, pp. 375-378; cfr. anche L. Frati, *Un formulario della cancelleria di Francesco Sforza duca di Milano*, in «Archivio storico lombardo», 18, 1891, pp. 264-339, M.F. Baroni, *Elementi storici e diplomatici in un formulario di indirizzi della cancelleria di Francesco Sforza conservato nella Biblioteca Trivulziana di Milano*, in «Archivio storico lombardo», 96, 1969, pp. 298-304, F. Piseri, *Filius et Servitor. Evolution of Dynastic Consciousness in the Titles and Subscriptions of the Sforza Princes' Familiar Letters*, in «The Court Historian», 22, 2, 2017, pp. 168-188, in particolare pp. 171-176.

³ Per una storia della documentazione confluita nel fondo *Visconteo Sforzesco* dell'Archivio di Stato di Milano rimando a «Milano», in R.A. Natale *et al.* (a cura di), *Guida generale degli Archivi di Stato italiani*, II, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1983, pp. 897-991. Per il sottofondo *Potenze Sovrane*, da cui proviene la maggior parte dei documenti qui citati, rimando a T. Tiziana, E. Gamba, *Carteggio visconteo-sforzesco. Potenze sovrane e altre voci*, 2011, <www.archiviodistatomilano.beniculturali.it/getFile.php?id=144>.

⁴ ASMi, *Archivio Visconteo Sforzesco, Registri Ducali*, 214, pp. 427-428.

⁵ Sulla scrittura delegata si veda L. Miglio, «*Perché ho charestia di chi scriva*». *Delegati di scrittura in ambiente medico*, in Ead., *Governare l'alfabeto. Donne, scrittura e libri nel Medioevo*, Roma, Viella, 2008, pp. 133-162.

⁶ Cfr. F. Senatore, «*Uno mundo de carta*», cit.; I. Lazzarini, *Materiali per una didattica delle scritture pubbliche di cancelleria nell'Italia del Quattrocento*, in «*Scrineum Rivista*», 2, 2004, URL: <<http://www.fupress.net/index.php/scrineum/article/view/12103/11478>>.

⁷ Le ragioni per cui è stato scelto questo arco di età sono da ritrovare nel primo capitolo del volume M. Ferrari, I. Lazzarini, F. Piseri, *Autografie dell'età minore. Lettere di tre dinastie italiane tra Quattrocento e Cinquecento*, Roma, Viella, 2016.

⁸ Riguardo all'analisi delle valenze educative dell'esercizio epistolare dei principi Sforza, tra gli studi di Monica Ferrari (che ha aperto il campo di ricerche al riguardo) citerò soltanto: M. Ferrari, «*Per non mancare in tuto del debito mio*». *L'educazione dei bambini Sforza nel Quattrocento*, Milano, FrancoAngeli, 2000; Ead., *Lo*

a conversare *in absentia* con i genitori in diverse tappe del loro percorso formativo, usando diversi codici e diverse lingue per assecondare diverse occasioni e diversi scopi comunicativi. Prendendo una significativa formula del tempo, i figli dei duchi devono imparare a *scrivere iustificato*⁹, cioè nel rispetto della loro posizione nella gerarchia sociale nei confronti del destinatario, del grado di formalità o informalità che un'occasione permette loro, in base alla familiarità o al distacco che li lega a chi li leggerà.

1. Lingue: volgare e latino nell'educazione epistolare

A un principe, così come a una principessa, nelle corti italiane della seconda metà del XV secolo era richiesto di saper scrivere in italiano e latino, di avere una buona educazione letteraria, di essere abile nella caccia, nella danza e, ovviamente, di possedere le competenze politiche e diplomatiche necessarie per guidare uno Stato e dialogare con le altre potenze italiane ed europee. La scrittura epistolare, quindi, era essenziale nel percorso educativo dei figli dei signori ed era parte di quel complesso di valori etici e culturali che possiamo riassumere in una parola: *humanitas*. In quanto esercizio di auto-definizione, ritratto pubblico e privato dello scrivente, questa attività era considerata un esercizio che avrebbe dovuto accompagnare il principe durante tutto l'arco della vita: era quindi contemporaneamente scopo e strumento educativo. Nonostante i maestri di questi principi bambini fossero umanisti, i modelli epistolari che insegnavano loro non erano quelli classici, ma quelli cancellereschi: la lettera di cancelleria infatti era necessaria prima di tutto per governare, ma nel secondo Quattrocento «nel contesto dell'attiva società di scrittura dell'Italia tardo medievale» aveva ormai definito «una sorta di grammatica comunicativa condivisa»¹⁰.

La lettera cancelleresca si struttura seguendo una precisa sequenza di sezioni: il contenuto (*narratio*) è inquadrato da un protocollo, con nome e titoli del destinatario e una formula di raccomandazione (*recomandatio*) facoltativa, e da un escatocollo, con un'altra raccomandazione, la data topica, quella cronica e la sottoscrizione dello scrivente. Queste sezioni possono essere interamente in latino o in volgare, a seconda del registro comunicativo adottato dal mittente, ma nella maggior parte dei casi sono presenti entrambe le lingue. Spesso le sezioni più formali, protocollo ed escatocollo, erano stese in latino, mentre il contenuto era redatto in italiano.

specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi, Milano, FrancoAngeli, 2011. Si veda inoltre: F. Piseri, Ex Castroleone. *Vita materiale ed educazione sociale nelle epistole delle "corti" sforzesche*, in «Annuario dell'Archivio di Stato di Milano», 2, 2012, pp. 46-83; M. Ferrari, F. Piseri, *Una formazione epistolare: l'educazione alla lettera e attraverso la lettera nelle corti italiane del Quattrocento*, in A. Castillo Gómez, V. Sierra Blas (eds.), *Cartas - Lettres - Lettere. Discursos, prácticas y representaciones epistolares (siglos XIV-XX)*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2014, pp. 21-42; lid., *Tra resoconto della quotidianità e progetto di futuro: la lettera come strumento pedagogico nella corte sforzesca della seconda metà del Quattrocento*, in C. Högel, E. Bartoli (eds.), *Medieval Letters - Between Fiction and Document*, Turnhout, Brepols, 2015, pp. 431-443.

⁹ Cfr. F. Senatore, «Uno mundo de carta», cit., p. 237.

¹⁰ I. Lazzarini, *Introduzione*, in Ead. (a cura di), *I confini della lettera. Pratiche epistolari e reti di comunicazione nell'Italia tardo medievale*, numero monografico di «RM - Reti Medievali Rivista», 10, 2009, pp. 113-121, citazione a p. 114.

Illustrissima princeps et excellentissima domina mater et domina mea precolendissima. Per ciò ch'el debito mio et imprima il commandamento di vostra excellentia richedeno che ad di per di tegna quella chiara del ben stare de lo illustrissimo signore mio honorandissimo padre mio et tuti li nostri, l'avisio che Dio gratia tuti stasemo bene. A la excellentia vostra ex animo me recomandandomi. *Datum Laude, die xxiii^o septembris MCCCCLVIII.*

*Eiusdem illustrissime dominationis vestre devotus primogenitus Galeazmaria manu propria*¹¹.

Questo breve scritto è un caso esemplare di composizione redatta da Galeazzo Maria Sforza (1444-1476)¹² a 14 anni. Il contenuto è stereotipato e si ripete quasi identico in molte delle sue lettere adolescenziali: il primogenito di Francesco Sforza (1401-1466)¹³ è uno scrivente abbastanza pigro, spesso ripreso dai genitori per la sua mancanza d'applicazione¹⁴. Nonostante ciò, l'uso del latino, nella scrittura di una lettera formale, è preferito per il protocollo e l'escatocollo, perché in questo modo viene enfatizzata la distanza reverenziale tra il mittente e i destinatari. La lettera, inoltre, assume un tono più solenne adeguandosi alle regole cancelleresche. Ciononostante, questa formalità non è necessariamente il modo più opportuno con cui rivolgersi ai propri interlocutori, anche quando questi sono gerarchicamente superiori.

Nel carteggio tra genitori e figli, infatti, troviamo molti casi in cui la formalità lascia spazio a una più aperta, sebbene non spontanea, colloquialità: è il caso di una lettera inviata da Mantova nel 1463, durante una visita ai marchesi Gonzaga¹⁵. Galeazzo Maria, impegnato tra piaceri di corte e prove di diplomazia¹⁶, trova poco tempo per scrivere alla madre, ma può permettersi di farlo, ormai quasi ventenne, con un maggior distacco e lasciandosi andare nel racconto, entusiastico, delle sue attività e dei suoi spostamenti: c'è pochissimo spazio in questo scritto per le formalità, molto per l'eccitazione dovuta alle nuove esperienze. Il latino appare solo nella *datatio* e nella sottoscrizione.

¹¹ ASMi, *Archivio Visconteo Sforzesco, Carteggio Sforzesco, Potenze Sovrane* (d'ora in avanti *Potenze Sovrane*), b. 1462, doc. 46. Per meglio evidenziare la presenza del latino, nelle lettere in cui compaiono entrambe le lingue si è scelto di riportarlo in corsivo. Sull'argomento cfr. M. Ferrari, I. Lazzarini, F. Piseri, *Autografie dell'età minore*, cit., pp. 144-145.

¹² Cfr. F.M. Vaglianti, *Galeazzo Maria Sforza*, in *Dizionario Biografico degli Italiani* (DBI), 51, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1998, pp. 398-409, in particolare p. 399.

¹³ Su Francesco Sforza, condottiero che conquistò il Ducato di Milano nel 1450, rimando a A. Menniti Ippolito, *Francesco Sforza*, in DBI, 50, 1998, pp. 1-15. Mancano opere di sintesi sul Ducato di Milano in età sforzesca, per cui rimando a una storia del Ducato, sintetica ma molto aggiornata, che analizza i principali temi storiografici e ai relativi riferimenti bibliografici: F. Del Tredici, *Il quadro politico e istituzionale dello Stato visconteo-sforzesco (XIV-XV secolo)*, in A. Gamberini, I. Lazzarini (a cura di), *Lo Stato del Rinascimento in Italia*, Roma, Viella, 2014, pp. 149-166.

¹⁴ Pochi giorni prima di questa lettera Galeazzo Maria scrisse a sua madre «al facto mo del scrivere, quantunque non l'habia facto non è però stato che di continuo non l'habia havuto in animo di fare [...] oggi che per essere stato ad ucellare fin circa una hora di nocte, in vero ne sono impedito de non poter exequire l'opinione mia. Como se sia non voglio fare scusa con la excellentia vostra, ma più presto domandare ad quella che mi perdona»: ASMi, *Potenze Sovrane*, b. 1462, doc. 41, lettera datata 17 settembre 1458.

¹⁵ Sulla corte mantovana rimando a I. Lazzarini, *Fra un principe e altri stati. Relazioni di potere e forme di servizio a Mantova nell'età di Ludovico Gonzaga*, Roma, Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, 1996; T. Dean, *Ferrara e Mantova*, in A. Gamberini, I. Lazzarini (a cura di), *Lo Stato del Rinascimento in Italia*, cit., pp. 107-124.

¹⁶ Sul *training* diplomatico del primogenito di Francesco Sforza cfr. F. Piseri, «Qui m'è facto tanto honore [...] come se mai più non gli fosse stata». *Ospitalità e diplomazia tra Sforza e Gonzaga nella Cremona del Quattrocento*, in A. Bellardi, E. Giazzi (a cura di), *Storia e storie all'ombra del castello di Santa Croce a Cremona*, Cremona, CremonaBooks, 2018, pp. 87-100.

Illustrissima madona mia. Non havendo potuto già più di scrivere ala excellentia vostra de mia mano per le feste et perché el mè bisognato visitare speso quisti ambasciatori, adeso che ho uno pocho di tempo delibero suplire a parte del manchamento passado. Adoncha madona mia, io aviso la excellentia vostra che questa matina se me hano visitato l'ambasciatori firentini ali quali ho usato tute quelle bone parole me è stato possibile facendoli a sapere como la vostra celsitudine, lo illustrissimo signore mio patre, con la comunità di Firenze et nuoi altri seremo sempre una medesima cosa. Doppo el disnare se partireno et mi li fece ala nave, nela quale questa sira vano ad alloggiare a Quistello, compagnia. Per la littera dela vostra excellentia ho inteso quanto la me comanda circa el facto del stare mio qui, nela quale cosa l'obedirò. [...] Regratio la excellentia vostra de l'a[v]iso che la me ha facto del bene stare suo, et pregola che così ne l'avenire, [co]mo anche nel passato ha facto, la se degna tenirme avisato del bene stare suo che più grata cosa non me poria fare. Dio gratia, io sto bene, con tuta la compagnia. Similmente el signore meser lo marchese, madona marchesana et madona Dorothea mia, quale insieme con mi per mille volte se recomanda a vostra celsitudine. *Ex Mantua, die xi iunii MCCCCLXIII*
*Eiusdem excellentie vestris devotissimus filius et servus Galeaz maria manu propria scripsit*¹⁷.

L'uso pressoché esclusivo del volgare è applicato solo quando il mittente e il destinatario condividono una relazione molto forte di parentela, vicinanza o amicizia. In un caso come questo, il dovere di reverenza del figlio ormai quasi adulto può occasionalmente venire meno. Un simile grado di informalità, comunque, resta un'eccezione nel più ampio contesto del carteggio tra i membri della famiglia ducale, almeno per quanto si può osservare dalle lettere che ancora si conservano tra i duchi Francesco e Bianca Maria e i loro figli. Per quanto riguarda il primogenito, però, questo uso diventa più frequente negli anni Sessanta. Dopo il compimento del diciassettesimo anno di Galeazzo Maria, il primo segretario Cicco Simonetta e il duca Francesco Sforza, anche a causa di alcuni problemi di salute dello stesso Sforza¹⁸, iniziano a coinvolgere il conte di Pavia nella politica dello Stato. A partire dal gennaio 1461 diventa più usuale per Galeazzo Maria rivolgersi talvolta al padre e alla madre semplicemente con la formula *illustrissimo signor mio / illustrissima signora mia* invece che con quella formale latina preferita fino ad allora nell'*inscriptio*: *Illustrissime princeps et excellentissime domine, pater et domine mi precolendissime*¹⁹. Proprio in questi anni Galeazzo Maria scrive anche lettere esclusivamente latine, a volte anche in forma di piccole orazioni: un ibrido tra la lettera umanistica e quella di cancelleria. Lettere di questo tipo sembrano preparate per essere lette ad alta voce a corte per un pubblico più ampio rispetto ai soli genitori e denotano un uso particolare del latino a corte e nell'educazione dei giovani principi.

Dignum est, illustrissima princeps, mater et domina mea, non solum principibus et dominis, sed quibuscumque quidquid pollicentur bona voluntate servare. Quid dicam de excellentie vestrae prudentia: que sub ioci colore ad aliquem mei fructum sibi denotandum me astringit atque obligat. Sed quia in hoc mihi videtur excellentiae vestrae fore gratum a me intelligere et videre quo modo, qua via, qua industria ad facienda capitola aut aliquam strictam cum aliquo principe intelligentiam me accommodare sciam; desideriiis et voluntati vestrae quemadmodum me decet obtem-

¹⁷ ASMi, *Potenze Sovrane*, b. 1462, doc. 165. Per una trascrizione cfr. M. Ferrari, I. Lazzarini, F. Piseri, *Autografie dell'età minore*, cit., p. 155.

¹⁸ Cfr. F.M. Vaglianti, *Galeazzo Maria Sforza*, in DBI, cit.

¹⁹ Per meglio osservare questo passaggio rimando all'antologia documentaria dedicata a Galeazzo Maria in M. Ferrari, I. Lazzarini, F. Piseri, *Autografie dell'età minore*, cit.

perare deliberavi. Non mirabitur autem excellentia vestra si capitula quae supra nominavi hic non extendam, solum enim hoc dixisse volui, ut viderem si voluntas vestra hec erat, et si excellentiae vestrae verba bene assumpsi, quamvis sciam meo debili ingenio verba ab illustrissima et ornatissima dominatione vestra dicta non me ressumere posse, cui filius et servitor me recommitto et pro fructu quem hoc modo sua humanitate et clementia me recipere facit infinitas gratias habeo.

Mediolani, die xxviii novembris mccccclx.

Eiusdem illustrissime dominationis vestre filius et servito[r] Galeaz Maria²⁰.

Dalla trascrizione possiamo facilmente individuare le differenze formali rispetto a una comune lettera cancelleresca. La più significativa è l'*inscriptio* al vocativo, non al dativo, e il posizionamento di questa nella *narratio* e non in apertura. Questo uso è comune nelle epistole umanistiche. L'*infrascriptio*, invece, è quella tipica cancelleresca. Lettere di questo genere, nel *corpus* delle lettere di Galeazzo Maria giunte sino a noi, sono rare ed eccezionali per il loro contenuto e struttura formale.

I maestri dei giovani Sforza, quindi, insegnavano ai loro allievi un modello epistolografico diverso da quello sviluppato dalla cultura umanistica a partire dal tardo XIV secolo. Come il Petrarca, cancelliere dei Visconti prima dell'istituzione del Ducato²¹, molti altri umanisti durante il XV secolo erano impiegati nelle cancellerie degli Stati e conoscevano lo *stylus*, anche se adottavano un diverso modello per lo scambio epistolare privato. Lo stesso maestro di Galeazzo Maria e Ippolita Maria (1445-1488)²², Baldo Martorelli (1420/27-1475)²³, che scrisse per loro una grammatica latina²⁴, seguì a Napoli l'allieva, sposa di Alfonso d'Aragona, in qualità di segretario.

L'umanista bresciano Giorgio Valagussa (1428-1464) fu il coordinatore del progetto educativo dei figli cadetti della prima coppia ducale della dinastia sforzesca²⁵: Filippo Maria, Sforza Maria e Ludovico Maria²⁶. Si usa in questo caso il termine *coordinatore* per-

²⁰ ASMi, *Potenze Sovrane*, b. 1462: con questa lettera Galeazzo loda la *prudencia* della madre e ne riconosce il ruolo politico e di modello nel comportamento diplomatico. Egli si dimostra consapevole che la madre desidera che lui apprenda l'arte della diplomazia imparando, attraverso la simulazione e il gioco (*sub ioci colore*), a gestire rapporti diplomatici e a relazionarsi con gli altri principi del suo tempo. Lo stile aulico è evidente anche per la *captatio benevolentiae* nei confronti di una madre definita *ornatissima*, a cui egli contrappone il suo debole ingegno. Per un commento cfr. M. Ferrari, I. Lazzarini, F. Piseri, *Autografie dell'età minore*, cit., pp. 150-151.

²¹ Cfr. M. Simonetta, *Rinascimento segreto. Il mondo del Segretario da Petrarca a Machiavelli*, Milano, Franco-Angeli, 2004, specialmente pp. 25-36.

²² Cfr. E. S. Welch, *Between Milan and Naples: Ippolita Maria Sforza, Duchess of Calabria*, in D. Abulafia (ed.), *The French Descent into Renaissance Italy, 1494-95. Antecedents and Effects*, Aldershot, Variorum, 1995, pp. 123-136; V. Mele, *La creazione di una figura politica: l'entrata in Napoli di Ippolita Maria Sforza Visconti d'Aragona, duchessa di Calabria*, in «Quaderni d'italianistica», 33, 2012, pp. 27-75; Ead., *La corte di Ippolita Sforza, Duchessa di Calabria, nelle corrispondenze diplomatiche tra Napoli e Milano. Una enclave lombarda alla corte aragonese di Napoli (1465-1488)*, in «Mélanges de la Casa de Velázquez», 45, 2, 2015, pp. 125-141. Sulla sua formazione cfr. M. Ferrari, «Per non mancare in tuto del debito mio», cit.

²³ S. Bernato, *Martorelli, Baldo*, in DBI, 71, 2008, pp. 758-759.

²⁴ Ms. Trivulziano 786. Cfr. D. Cingolani, *Baldo Martorello da Serra de' Conti. Un umanista al servizio degli Sforza*, Serra de' Conti 1983; M. Ferrari, «Per non mancare in tuto del debito mio», cit., pp. 132-134.

²⁵ G. Resta, *Giorgio Valagussa umanista del Quattrocento*, Padova, Antenore, 1964.

²⁶ Su Filippo Maria (1448-1492) cfr. A. Giulini, *Filippo Maria Sforza*, in «Archivio storico lombardo», 40, 1913, pp. 376-388; su Sforza Maria Sforza (1451-1479) cfr. Id., *Di alcuni figli meno noti di Francesco I Sforza, duca di Milano*, in «Archivio storico lombardo», 43, 1916, pp. 38-43; Ludovico Maria (1452-1508) sarà duca di Milano. Per una biografia e una bibliografia essenziale cfr. G. Benzoni, *Ludovico Maria Sforza*, in DBI, 66, 2006, pp. 436-444. Non si fa qui riferimento ad Ascanio Maria e Ottaviano Maria: troppo esigua la consistenza dei car-

ché, come è noto, questi principi ebbero anche altri maestri. Il Moro, ad esempio, ebbe un *entourage* educativo che vide coinvolto, tra gli altri, anche Francesco Filelfo (1389-1481)²⁷. I maestri dei cadetti svilupparono un percorso di formazione differente da quello dei due fratelli maggiori, ponendosi comunque lo stesso obiettivo di un'educazione principesca di alto livello. Ancora una volta, sebbene la produzione epistolare di Giorgio Valagussa seguisse altri stili e modelli²⁸, questi insegnò ai suoi allievi quelle che riteneva essere la retorica, le forme e le formule più adatte a un giovane principe: quelle cancelleresche, indispensabili per chi in età adulta avrebbe avuto importanti responsabilità politiche e diplomatiche.

Il numero di lettere, autografe e non, per Filippo Maria, Sforza Maria e Ludovico Maria durante gli anni dell'infanzia e adolescenza è sensibilmente inferiore riguardo a quello del primogenito Galeazzo Maria²⁹. Comunque, la varietà e la buona distribuzione cronologica dei documenti nella prima metà degli anni Sessanta ci permettono di fare alcune considerazioni interessanti. Il contenuto e la forma delle lettere italiane dei tre non sono dissimili da quelle di Galeazzo Maria. Quelle latine, invece, sono molto diverse. Le epistole in lingua latina, inoltre, sono proporzionalmente maggiori rispetto a quelle del primogenito e della sorella maggiore, dato interessante che però deve fare i conti con le diverse fortune conservative delle raccolte epistolari che sembrano favorire i figli che effettivamente reggeranno lo Stato sforzesco³⁰. Sembra che il Valagussa volesse che i suoi allievi potessero usare indifferentemente il volgare e il latino anche per la corrispondenza quotidiana, non solo come lingua aulica.

Illustrissime princeps et excellentissime domine, domine mi pater praecolendissime. Vestras literas recepi, quibus dominationi vestrae excusationem quam apud illam feci minime approbari cognovi, et meis voluptatibus me vobis scribendi officium postposuisse, quo multo magis dolui quam litteris explicarem. Nulla enim tanta est voluptas quae me a desiderio removere posset quod semper habui et habeo rebus omnibus satisfaciendi, quas existimarem dominationi vestrae, cui me commendo, posse placere. Datum in arce Abiatis Grassi die XXVII octobris MCCCC°LXIII° Eiusdem illustris dominationis vestre devotissimus filius et servitor Sfortia Maria Vicecomes³¹.

teggi autografi rimasti per la fascia d'età presa in considerazione.

²⁷ Sul ruolo di maestro del Filelfo cfr. L. Firpo, *Francesco Filelfo educatore e il "Codice Sforza" della Biblioteca Reale di Torino*, Torino, UTET, 1967; M. Ferrari, "Per non mancare in tuto del debito mio", cit., *passim*; Ead., *Lo specchio, la pagina, le cose*, cit., *passim*.

²⁸ Trascrizioni complete e parziali delle lettere di Valagussa sono in G. Resta, *Giorgio Valagussa*, cit., pp. 120-317. Segue un esempio di lettera a Baldo Martorelli: questa si apre con una *salutatio* e una *captatio benevolentiae* e si chiude con il saluto latino *vale*: «G.V. Baldo Martorello sal.p.d. Quoniam, mi eruditissime Balde, dulcis amor patriae omnibus esse solet et iis praecipue qui ab ea in iam diu peregre fuerint, [...] De hoc prolixius scribendum non duco, ne amicitiae nostrae diffidere videar; nam nutu dumtaxat satis est amico indicare, ut aiunt. Donatus praeterea est meorum omnium consilium particeps: reliqua quaedam coram explanabit. Vale.»: ivi, pp. 213-215. Con questa lettera, secondo quanto scrive Resta, il Valagussa tentava «i suoi primi approcci al fine di sondare le possibilità di una sua eventuale sistemazione a Milano», da cui l'allusione a «Donato Milanese [...] forse latore [...] con il compito di esporre [...] le speranze e i desideri» dell'umanista: ivi, p. 215, note 1 e 2.

²⁹ Per una statistica che non vuole essere esaustiva, ma è sicuramente indicativa delle proporzioni, si veda F. Piseri, *Filius et servitor*, cit., tab. 1, p. 174.

³⁰ Si veda il saggio di F. Piseri in M. Ferrari, I. Lazzarini, F. Piseri, *Autografie dell'età minore*, cit., p. 107.

³¹ ASMi, *Potenze Sovrane*, b. 1481, Sforza Maria Sforza a Francesco Sforza, Abbiategrasso, 27 ottobre 1464: Sforza Maria, dopo aver ricevuto alcune lettere del padre, si scusa con lui per aver dato priorità al divertimento, trascurando il dover di scrivere al duca. Dichiarò, infine, che non esiste piacere più grande che assecondare la volontà del padre.

Quella appena presentata è una breve e semplice lettera di scuse in cui Sforza Maria chiede perdono al padre per non essere stato in grado di scrivergli spesso quanto dovuto, esattamente come la lettera già citata del settembre 1458 di Galeazzo Maria³², ma interamente in latino. Va ricordato, comunque, che queste lettere sono esercizi “scolastici” e non scritture latine spontanee. Possiamo avanzare questa ipotesi anche per tre lettere scritte lo stesso giorno dai tre cadetti che sviluppano lo stesso tema in modo diverso. Una di queste lettere, quella di Filippo Maria allora sedicenne, è ben conosciuta³³:

Illustrissimo et excellentissimo principi, domino, domino patri suo praecolendissimo. Filippus Maria se plurimum commendat. Dominationem tuam nulla teneat admiratio, si cum istinc abirem ad eandem ut filium decet capiendae licentiae, gratia non accessi. Illustrissima enim mater mea, tunc mihi de hoc secum verba facienti rettulit se munere nostro functam esse. [...] Postquae ut possimus interdum ad relaxandos animos proficisci a te peto, ut accipitres cum canibus ad nos propediem mittas. Restat ut illustrissime matri meae necnon dominae aviae meae me commendatum velis. Ex arce Abiatis Grasi die xvii augusti MCCCC^oLXIII^o34.

Questa lettera è interessante da un punto di vista diplomatistico perché non presenta una sottoscrizione: il nome del mittente è posto tra l'*inscriptio* e la *recomandatio* nel protocollo. Una simile anomalia rispetto allo standard cancelleresco, insieme alla composizione della lettera, grammaticalmente non banale e ricca di formule più ricercate di quelle comuni, sono stati gli elementi che hanno fatto dubitare Francesco Sforza riguardo alla genuinità della composizione del figlio. Inoltre, Filippo Maria sembra essere il meno dotato dei tre, come possiamo dedurre dalle frequenti lamentele dei genitori riguardo alla scarsa qualità dei suoi scritti e al livello di applicazione scolastica (rendimento insoddisfacente che trova riscontro anche nelle frequenti lettere di scusa da parte sua): difficile pensare che potesse autonomamente essere in grado di scrivere in questo modo. Francesco Sforza non manca di segnalare il suo disappunto al governatore dei bambini, Franchino Caimi (1413-1483)³⁵, dalla cui risposta veniamo a sapere come queste lettere fossero redatte dai principini. Il testo era composto insieme al maestro che forniva i modelli retorici di cui avevano bisogno: la riproduzione del modello nella minuta e poi, in un secondo passaggio, sull'originale era un modo per interiorizzare il contenuto e il formulario da usare in futuro nel caso di vere corrispondenze in lingua latina. In questo caso, molto probabilmente, uno dei maestri superò il limite nell'influenzare la composizione dell'allievo in modo da impressionare il padre, destinatario di questa corrispondenza latina “simulata”. Il duca, consapevole delle competenze dei figli, anche con-

³² ASMi, *Potenze Sovrane*, b. 1462, doc. 41, si veda n. 11.

³³ Su questa lettera cfr. M. Ferrari, *Lettere di principi bambini del Quattrocento lombardo*, in «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», 109, 1, 1997, pp. 339-354.

³⁴ ASMi, *Potenze Sovrane*, b. 1477, Filippo Maria Sforza a Francesco Sforza, Abbiategrasso, 17 agosto 1464: Filippo Maria si raccomanda al padre e gli scrive di non stupirsi se andandosene da Milano non l'ha salutato chiedendo licenza di lasciare la città come si conviene a un figlio obbediente. La madre, però, aveva detto a lui e ai fratelli di aver ottemperato per loro a tale obbligo. Sapendo di fare cosa gradita al padre, comunque conferma che i suoi fratelli e sua sorella, che per un certo periodo risiederanno nel castello di Abbiategrasso, stanno tutti bene, si impegnano negli studi e attendono uccelli e cani da caccia per potere anche svagarsi. Cfr. M. Ferrari, I. Lazzarini, F. Piseri, *Autografie dell'età minore*, cit., p. 172.

³⁵ Sul Caimi, nobile milanese al servizio degli Sforza, cfr. F. Piseri, *Governatori e “magistri a schola” nelle corti sforzesche. Un primo approccio prosopografico*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 20, 2013, pp. 41-54.

frontando la composizione con quelle di Sforza Maria e Ludovico Maria, che al tempo avevano rispettivamente 13 e 12 anni, si rese immediatamente conto della “frode”. Non c’è menzione, nella lettera al Caimi, delle composizioni degli altri due cadetti, che evidentemente erano conformi alle aspettative del duca.

Illustrissime principi et excellentissime domine, domine mi pater colendissime, post commendationem.

Non miretur dominatio vestra si meo in discessu licentiam ab illa non accepi. Illustrissima nanquam mater mea se ab illa licentiam accepisse pro nobis omnibus dixit. Quoniam autem dominationem vestram de valetudine mea meorumque fratrum libenter audire accipio, quam semper, ut filios decet, et colimus et veneramus, eadem certiore facio nos bene valere. Studere quidem et legere pro viribus nitimur donec eadem dominationem vestram nobis accipitres et canes miserit. Cum illis enim aliquando licentia vestra solatia capiemus. Alia non occurrunt, nisi quod me prelibatae vestrae dominationi et dominae matri et aviae me semper et humillime commendo. Ex arce Abiatigrasi, die xvii augusti 1464.

Illustrissime vestre dominationis devotissimus filius et servitor Sfortiamaria manu propria³⁶.

Illustrissime et excellentissime princeps et domine, domine pater mi colendissime, post commendationem.

Rogo dominationem vestram ut mihi parcere velit si in iamscripto meo recessu licentiam non accepi. Nam, domina mater mea, pro nobis omnibus se postulasse licentiam dixit. Pro consolatione autem dominationis vestrae illam certam facio quemadmodum nos omnes fratres sororque nostra bene valemus, gratia Dei, et illud idem desideramus intelligere de praelibata vestra dominatione, quam precor ut me sibi commendatum habere dignetur et sigillorum nostrorum recordari velit, quibus hi mei fratres et ego litteras nostras munire possimus. Domine matri et aviae meae facio me recommissum. Datum in arce Abiatis grasi, die xvii augusti 1464.

Eiusdem vestre illustris dominationis fidelissimus servus et filius Ludovicusmaria Sfortia Vicecomes manu propria³⁷.

Questo confronto mostra chiaramente che le lettere sono state scritte sotto una guida comune come si può intuire dall’uso di formule leggermente diverse e dallo stesso ordine argomentativo. Questi tratti sono comuni anche nella lettera di Filippo Maria, da cui, per la differenza di età ci si potrebbe aspettare qualcosa di meno lineare, di meno vicino a una latinizzazione della sintassi italiana. L’eccessivo intervento del maestro, però, porta Filippo Maria a ottenere il risultato opposto rispetto a quello sperato, facendolo sfigurare agli occhi dei genitori. Francesco Sforza e Bianca Maria Visconti³⁸ erano perfettamente consapevoli che uno scambio epistolare in latino con i figli fosse artificioso³⁹, ma si aspettavano un certo standard di genuinità, in questo

³⁶ ASMi, *Potenze Sovrane*, b. 1481, Sforza Maria Sforza a Francesco Sforza, Abbiategrasso, 17 agosto 1464. La struttura argomentativa della lettera segue lo stesso ordine di quella di Filippo Maria scritta nella stessa data. Per un commento cfr. M. Ferrari, I. Lazzarini, F. Piseri, *Autografie dell’età minore*, cit., pp. 175-176.

³⁷ ASMi, *Potenze Sovrane*, b. 1468, doc. 1. La struttura argomentativa della lettera segue lo stesso ordine di quella di Filippo Maria e Sforza Maria scritta nella stessa data.

³⁸ Sulla duchessa Bianca Maria Visconti cfr. M.N. Covini, *Tra patronage e ruolo politico: Bianca Maria Visconti (1450-1468)*, in L. Arcangeli, S. Peyronel (a cura di), *Donne di potere nel Rinascimento*, Roma, Viella, 2008, pp. 247-280; Ead., *Tra cure domestiche, sentimenti e politica. La corrispondenza di Bianca Maria Visconti duchessa di Milano (1450-1468)*, in I. Lazzarini (a cura di), *I confini della lettera*, cit., pp. 315-349; Ead., *Donne, emozioni e potere alla corte degli Sforza. Da Bianca Maria a Cecilia Gallerani*, Milano, Unicopli, 2012.

³⁹ Su questi aspetti del carteggio familiare sforzesco cfr. F. Piseri, *Ex Castroleone*, cit., pp. 59-60.

caso di vera e propria onestà, anche quando le lettere non erano dovute a un'effettiva necessità di comunicazione.

Latino e volgare, quindi, si sovrappongono occasionalmente anche a livello retorico, ma le due lingue, per questi giovani studenti, restano legate a esperienze comunicative e di studio differenti: «una lingua porta con sé una retorica e a maggior ragione ciò accade per il latino in età umanistica quando le arti del discorso acquistano sempre maggiore centralità nell'*institutio principis*»⁴⁰. Il latino, infatti, non ha un ruolo essenziale solo nella formazione epistolare di questi fanciulli. La British Library e la Biblioteca Reale di Torino conservano due codici scritti *manu propria* sotto dettatura da Ippolita Maria e Ludovico Maria; rispettivamente il *De senectute* di Cicerone e la pseudo ciceroniana *Rhetorica ad Herennium*⁴¹. Questi esercizi richiedevano buona conoscenza e familiarità con una lingua latina che andava ben oltre il livello richiesto per la redazione di lettere quotidiane come quelle esaminate. L'espressione più alta dell'educazione latina di questi bambini, quindi, non era la composizione epistolare, ma la stesura e l'esposizione di orazioni per alcune particolari occasioni sociali⁴². Queste *orationes* sono spesso composizioni originali, comunque concordate e composte insieme a un maestro, che poi i principi dovevano declamare a memoria di fronte a un pubblico. Nella corrispondenza diplomatica riguardo alle missioni dei piccoli Sforza presso altre corti o repubbliche⁴³ i cortigiani al loro seguito rendono conto del successo di queste declamazioni, di solito con toni enfatici ed entusiasti. Altre occasioni adatte per queste prestazioni da parte dei principi erano le feste, sia laiche che religiose. Due di queste composizioni, conservate alla Bibliothèque Nationale de France, sono state declamate durante la celebrazione del Natale a corte da Ludovico il Moro e Sforza Maria. In entrambe nell'ultima pagina troviamo la descrizione del percorso svolto: l'orazione veniva preparata, esposta in pubblico, scritta *manu propria* su pergamena, in modo da ricavarne un piccolo codice destinato a esser preziosamente miniato nel frontespizio:

Ego Ludovicusmaria Sfortia Vicecomes pronunciaui hanc orationem ad illustrissimum principem Franciscum Sfortiam, et illustrissimam Blancham Mariam Vicecomites, Mediolani duces, parentesque meos, anno nativitatís domini M^oCCCC^oLX^oIII^o in die Natali, et manu propria scripsi anno aetatis meae undecimo, et mensibus IIII, et diebus XXI^o⁴⁴.

⁴⁰ M. Ferrari, *Retorica epistolare e apprendistato alla scrittura*, in M. Ferrari, I. Lazzarini, F. Piseri, *Autografie dell'età minore*, cit., pp. 199-240, citazione a p. 210.

⁴¹ Il *De senectute* di Ippolita Maria Sforza è conservato a Londra (British Library, Additional 2984) e fu scritto nel 1458, quando la principessa aveva 14 anni. Il commentario alla *Rhetorica ad Herennium* (trasmesso nel «Codice Sforza», Biblioteca Reale di Torino, ms. Varia 75) fu dettato al quindicenne Ludovico Maria nel 1467: cfr. M. Ferrari, «Per non mancare in tuto del debito mio», cit.; Ead., *Lo specchio, la pagina e le cose*, cit., pp. 151-155; Ead., *Lettere sforzesche dal castello di Cremona*, in «La Scuola classica di Cremona», 2003, pp. 141-152.

⁴² Cfr. M. Ferrari, *L'éducation du prince par les arts du discours au XV^e siècle: l'oratio comme outil de formation et jeu de regards à la cour de Francesco Sforza*, in «Histoire de l'éducation», 143, 1, 2015, pp. 9-36; sulle orazioni si veda inoltre Ead., *Carte da conservare: lettere e documenti di giovanissimi principi in fieri tra Quattro e Seicento*, in A. Bobbio, A. Traverso (a cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, Pisa, ETS, 2016, pp. 17-34.

⁴³ Cfr. M.N. Covini, *Emozioni e diplomazia. Principini e principesse di casa Sforza nelle missioni politiche a Venezia*, in Ead., *Donne, emozioni e potere*, cit., pp. 71-87.

⁴⁴ Bibliothèque Nationale de France (BNF), ms. lat. 7855, c. 6v.

Ego Sfortia Maria Vicecomes pronuntiavi hanc orationem coram illustrissimo principe Francisco Sfortia Mediolani duce patre meo anno nativitatibus Domini nostri Iesu Christi M^oCCCC^oLXIII die xxv decembris in die Natali, et manu propria scripsi anno nativitatibus meae duodecimo et mensibus quattuor et diebus septem⁴⁵.

Come sostiene Monica Ferrari in una serie di recenti studi al riguardo⁴⁶, il latino è parte essenziale dell'educazione retorica che, ai suoi più alti livelli per i principi che vivevano nelle corti italiane del Quattrocento, rinviava poi a orazioni di carattere diplomatico e dunque preparava all'uso orale del discorso pronunciato ad alta voce, con adeguate modalità, in occasioni pubbliche. Le regole della comunicazione epistolare invece, nella maggior parte dei casi studiati, erano sempre legate allo *stylus cancellarie* e non all'*epistola* umanistica.

2. Registri di comunicazione non linguistici nelle lettere dei bambini Sforza

La lingua non era il solo registro comunicativo utilizzabile dai bambini Sforza nello scrivere ai loro genitori, parenti e affini. La modalità di redazione di una lettera, la scelta della grafia opportuna e, in generale, l'aspetto danno al lettore, già dal primo sguardo, una serie di informazioni sul tono e sul contenuto dello scritto. Per ciò che possiamo osservare nelle lettere giunte sino a noi (lettere che sono solo una parte del carteggio), i figli degli Sforza, già in giovane età, erano in grado di usare differenti tipi di scrittura a seconda delle loro necessità comunicative. Sappiamo infatti che da adolescente Galeazzo Maria sapeva gestire due grafie: un'umanistica e una bastarda. La prima era usata per gli esercizi, sia in latino sia in italiano, che richiedevano una resa calligrafica. Quando, invece, sapeva di poter scrivere in modo più colloquiale, poteva usare una grafia bastarda più semplice, meno elegante, ma più veloce.

Tutte le lettere latine, così come le orazioni, sono scritte nella miglior umanistica possibile da parte dei bambini: questo significa che il latino era considerato la lingua più alta, degna del massimo sforzo anche nella stesura del testo e non solo nella composizione. Le lettere che non riportano un contenuto standardizzato, anche se non sono sempre genuine, sono un esempio del massimo impegno che questi allievi potevano offrire da un punto di vista retorico e calligrafico. Al contrario, quando una lettera era scritta in una grafia rapida e comune, può contenere diversi errori sia di carattere ortografico che sintattico⁴⁷, segno questo di un'urgenza comunicativa che manca spesso alle lettere più formali e più mediate da maestri o altri membri dell'*entourage* educativo. In alcuni casi una lettera che si presenta come trascurata era, però, il modo migliore per esprimere un particolare contenuto.

Sono diversi gli esempi che si possono trarre dal carteggio sforzesco. Due casi estremi si possono trovare nel *corpus* epistolare di Galeazzo Maria, il più ricco tra quelli conservatisi. La già citata lettera latina scritta dal primogenito alla madre nel novembre 1460 si presenta con una *mise en page* estremamente curata, con il testo ben distribuito e alline-

⁴⁵ BNF, ms. lat. 7856, cc. 7v-8r.

⁴⁶ Rimando ancora a M. Ferrari, *L'éducation du prince par les arts du discours au XV^e siècle*, cit.; Ead., *Carte da conservare*, cit.

⁴⁷ Bisogna ricordare che l'ortografia di una lingua *in fieri* (l'italiano) non era ancora definita, si può però parlare di errori ortografici quando, di mano dello scrivente o di altra mano, si trovano correzioni *a posteriori*. Sono frequenti, in questi casi, anche diverse varianti ortografiche della stessa parola.

ato su entrambi i margini. Lo stesso si può dire per un'altra lettera, destinata al marchese di Mantova e scritta l'8 agosto 1463⁴⁸, caratterizzata però dalla spigolosa grafia bastarda del conte di Pavia. La cura nel rispetto dei margini, in questo secondo caso, è assoluta per quello sinistro e più approssimativa per quello destro; il rigo di norma è ben rispettato. Il *ductus* è rapido: le lettere alte (*t, d, f e s*) non sono verticali ma seguono l'inclinazione della mano, molto spesso per evitare tratti curvi, complicati con la penna, lo strumento scrittorio si stacca dalla carta. L'attenzione all'impaginazione del testo indica che questa grafia non era necessariamente destinata alla redazione di lettere esteticamente "brutte" o di scarsa importanza comunicativa. La missiva in questione, infatti, non è di poco conto. È composta da Galeazzo per confermare il suo affetto a Ludovico Gonzaga, padre della promessa sposa Dorotea, dopo la diffusione delle prime voci dei propositi di rottura del patto matrimoniale da parte di Francesco Sforza. Il testo non è di lettura immediata a causa del suo procedere molto emozionale, caratterizzato da incoerenze sintattiche che lo rendono a tratti ostico da interpretare. È opportuno, però, concentrarsi sulla concordanza tra le caratteristiche estrinseche e intrinseche. Il tono è personale e tale deve essere anche la grafia: non perfetta, ma il più possibile "sincera". Il giovane si definisce "figlio" nel dialogo epistolare con il Gonzaga, dichiara di amare il marchese tanto quanto il vero padre e cerca di toccare corde molto profonde perché di certo a Mantova le voci della rottura del contratto matrimoniale da parte degli Sforza, qui smentite ma puntualmente verificate, sicuramente non erano state ben accettate. La grafia, diretta e immediata, rende al lettore un'idea di intimità che lo scritto di un segretario, più curato nell'estetica e nella sintassi, ma distaccato e fortemente mediato, non avrebbe potuto restituire. Il risultato è una lettera genuina, lontana dall'esercizio epistolare che caratterizza la maggior parte dei testi redatti *manu propria* da Galeazzo Maria. L'erede al Ducato di Milano già da tempo sapeva applicare le competenze imparate nell'ambito dell'educazione epistolare impartitagli e questa lettera mostra come, anche in un periodo in cui raramente si impegnava nella scrittura autografa⁴⁹, era perfettamente consapevole di come comporre una missiva per raggiungere gli obiettivi comunicativi che si era proposto.

Caratteristiche intrinseche ed estrinseche, quindi, possono essere combinate per scrivere nel modo più opportuno al destinatario in modo da veicolare messaggi attraverso codici impliciti ed espliciti. La lingua, lo stile, la struttura formale della lettera sono parte di un sistema di comunicazione e di metacomunicazione che è la base di un modello di dialogo *in absentia* estremamente diffuso tra le *élites* del Rinascimento italiano. *L'occhio del Quattrocento*⁵⁰, quindi, era in grado di leggere questi codici, essendo parte della quotidianità. Se la scrittura epistolare classica era un codice adatto solo nelle cerchie umanistiche, la lettera cancelleresca in volgare, latino o entrambi era un minimo comune denominatore per quasi chiunque in una comunità di scriventi molto ampia che includeva principi e nobiltà, umanisti e artisti, mercanti e professionisti⁵¹.

⁴⁸ Archivio di Stato di Mantova (ASMN), *Archivio Gonzaga, Carteggio Estero*, Milano, b. 1607, doc. 315, Galeazzo Maria Sforza a Ludovico Gonzaga, Milano, 8 agosto 1463.

⁴⁹ Sul rapporto delle lettere autografe rispetto al *corpus* epistolografico dei figli di Francesco Sforza e Bianca Maria Visconti cfr. F. Piseri, *Filius et servitor*, cit., in particolare pp. 181-183.

⁵⁰ Faccio qui riferimento al lavoro di M. Baxandall, *Pittura ed esperienze sociali nell'Italia del Quattrocento* (1972), trad. it. Torino, Einaudi, 2001.

⁵¹ Ancora Baxandall: «un uomo del Quattrocento trattava affari, frequentava la chiesa, conduceva una vita sociale e da tutte queste attività acquisiva delle capacità di cui si serviva per osservare i dipinti. È vero che

3. La scuola a corte, la corte come scuola

La scuola non è qualcosa di rigidamente definito quanto a spazi e tempi per i piccoli Sforza. Nella biblioteca del castello di Pavia era conservata una notevole raccolta di manoscritti, e sicuramente anche nella corte milanese erano presenti codici pregiati, ma nelle lettere dei maestri non si fanno riferimenti a questi ambienti come luoghi in cui si svolgono le lezioni con sistematicità. Era “scuola”, in senso formale e informale, ogni situazione della vita di corte: sotto il controllo di governatori e maestri, genitori e cortigiani la vita di questi bambini era costantemente disciplinata e tenuta sotto controllo. Il tempo passato a studiare non era probabilmente regolato in maniera vincolante, ma ogni occasione sociale, privata o familiare poteva diventare il punto di partenza per sviluppare un momento educativo. In questa organizzazione pedagogica che è stata definita “panottica”⁵², le due lingue erano concepite come un *unicum* perché erano entrambe considerate intrinseche alla formazione di un buon principe. Il diretto contatto con il passato garantito da latino, che era anche la lingua con la quale il principe promulgava le leggi, era considerato necessario per governare uno Stato, mentre il volgare divenne sempre più importante per mantenere vive quelle relazioni che si giocavano sulla sottile linea tra pubblico e privato, tra amicizia e alleanza diplomatica. L’obiettivo ideale dei maestri della corte sforzesca era di permettere ai propri allievi di conoscere e usare entrambe le lingue con la stessa facilità. Lo strumento perfetto per ottenere tale scopo era la lettera, soprattutto perché, potenzialmente, la scrittura epistolare era un esercizio costante in grado di definire le relazioni di questi principi per tutta la loro vita. Tale ideale, tuttavia, con poche eccezioni è lontano da una realtà in cui, una volta cresciuti e ottenuta una posizione di governo, questi principi si ritroveranno a ricorrere necessariamente a uno scrittore delegato per evadere la notevole quantità di corrispondenza quotidiana, rinunciando all’esercizio autografo e perdendo, nel tempo, competenze sia grafiche che compositive.

uno poteva essere più dotato di capacità concernenti gli affari, un altro di quelle relative alla religione, un altro ancora di quelle riguardanti le buone maniere; ma ognuno aveva in sé qualcosa di ciascuna, qualunque fosse l’equilibrio individuale, ed è proprio al comune denominatore delle capacità presenti nel suo pubblico che il pittore si uniformava per soddisfarlo»: ivi, p. 51.

⁵² Cfr. M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose*, cit.; Ead. *Il sovrano, il medico, il Delfino. Dispositivi panottici nella Francia del primo Seicento*, in «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», 25, 2018, pp. 243-257.

Le scuole latine tra percezione popolare e riforme scolastiche nella Lombardia del Settecento¹

MAURIZIO PISERI

Associato di Storia della pedagogia – Università della Valle d'Aosta

Corresponding author: m.piseri@univda.it

Abstract. In 18th century Lombardy a well-developed offer of grammar schools granted rural bourgeoisie and some artisans and shopkeepers easy access to Latin education. The Habsburg school reforms (1774, 1786) aim to reduce the offer of Latin education and transform the grammar schools into normal schools for “common education”. The opposition of rural municipalities produced a body of proof concerning the perception of the meanings of Latin education in the countryside of Lombardy.

Keywords. Grammar schools, school reform, Habsburg Lombardy, normal school, gymnasium.

1. La riforma di Giovanni Bovara (1775) e l'eredità delle scuole latine

Fra le scuole primarie o elementari [...] e gl'Istituti consecrati agli studj classici esiste un immenso intervallo. Questo in ogni società è riempito da un grandissimo numero di famiglie (di negozianti, commercianti, amministratori, manifatturieri, artisti, artigiani), i cui interessi, i cui lavori, la cui posizione sociale non le chiama a procurare a' loro figli una educazione al tutto letteraria. Nullameno codeste famiglie hanno bisogno di far acquistare a' loro figli un'educazione, cognizioni, ed istruzioni ben superiori a quelle che possono fornire le scuole primarie ed elementari².

Le parole di Ferrante Aporti affrontano un problema emerso con forza nel corso del processo di statizzazione della scuola lombarda e ormai datato, all'epoca della loro stesura, di oltre settant'anni. Per comprendere appieno il problema posto da Aporti dobbiamo riferirci a questo assunto di Lawrence Stone: «Social stratification affects the educational systems by raising or lowering obstacles to expansion and mobility at and between the various levels, by which means the pattern of education is adjusted to the pattern of society»³. Guardando all'Europa moderna, Stone individua nel *limen*, ossia nei rudimenti

¹ Una prima versione di questo saggio è stata presentata al convegno organizzato nel 2016 a Quimper di cui si è detto nell'introduzione a tale gruppo di contributi.

² F. Aporti, *Lettere a diverse cospicue persone (1843-1844)*, a cura di M. Piseri, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 152.

³ L. Stone, *Literacy and Education in England 1640-1900*, in «Past and Present», 42, 1969, p. 71.

latini, la barriera sociale all'istruzione⁴. Ecco spiegato l'apparente paradosso dei sistemi educativi di antico regime: le città offrivano studi ginnasiali pubblici e gratuiti, ma per accedervi era necessario pagare per sei o sette anni un maestro privato in grado di condurre il giovane dall'alfabeto ai rudimenti della grammatica latina.

L'apprendimento delle basi della lingua latina acquisiva, pertanto, una tale rilevanza sociale e culturale da piegare ai suoi scopi i modi di trasmissione della lettura e della scrittura. Essi si conformavano a un impianto rigorosamente grammaticale e, fin dall'alfabeto, l'allievo era immerso in un universo latino⁵. Da qui la difficoltà a separare l'alfabeto dai rudimenti latini, tanto a livello didattico quanto a livello istituzionale. L'insegnamento dell'uno e degli altri ricadeva sotto una fitta rete di maestri privati, in grado di soddisfare gran parte della domanda di istruzione primaria nell'Europa moderna. Tale separazione, volta a offrire un'identità istituzionale all'insegnamento del *limen*, divenne una necessità quando, nella Lombardia austriaca, si mise mano alla riforma degli studi tra il 1773 e il 1786.

Prima di inoltrarci nell'oggetto del contributo è opportuno richiamare i cardini delle riforme scolastiche lombardo-austriache⁶. La riforma attuata da Giovanni Bovara tra il 1773 e il 1775 investe soprattutto gli studi secondari, preso atto della necessità di statizzare le scuole gesuitiche (ora ginnasi regi imperiali) dopo la soppressione dell'ordine. I nuovi regi imperiali ginnasi sono riordinati nel loro impianto organizzativo e didattico. In ambito amministrativo la riforma si focalizza sul principio della uniformità gestionale e disciplinare delle scuole, cui si aggiunge l'assunzione dei docenti per concorso o chiara fama. Ancora più incisivo è il riordinamento didattico, che vincola non solo i ginnasi regi imperiali, ma anche gli istituti rimasti in carico agli ordini insegnanti (in Lombardia, soprattutto i Barnabiti). I corsi inferiori (grammaticali) sono ridotti da sei a tre anni⁷, l'insegnamento deve svolgersi in lingua italiana e i corsi superiori (filosofici) assumono un netto indirizzo sensistico e sperimentale.

La riforma della scuola primaria conosce invece due momenti. Il primo, dal 1773 al 1781, si inserisce nella riforma di Giovanni Bovara e investe le sole città di Cremona,

⁴ Ivi, p. 135.

⁵ Basti pensare al salterio, il primo libro di lettura. Esso consisteva in una tavola dell'alfabeto (contenente le lettere e una serie di esempi di sillabazione) seguita dai testi latini delle principali preghiere, sul modello dei salteri ecclesiastici. L'alunno, ancora incerto nel possesso delle lettere, poteva esercitarsi nelle prime letture su testi già noti e, probabilmente, già memorizzati nella quotidianità delle pratiche devote familiari: P. Lucchi, *La Santacroce, il Salterio e il Babuino. Libri per imparare a leggere nel primo secolo della stampa*, in «Quaderni storici», 38, 1978, pp. 593-630; M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 19-53.

⁶ Per un inquadramento generale cfr. A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia-Veneto-Umbria*, Brescia, La Scuola, 2008, 2 voll.; Id. (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali*, Brescia, La Scuola, 2012, 2 voll.; S. Polenghi (a cura di), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, SEI, 2012.

⁷ Tale riduzione fu frutto della maggiore efficacia dei nuovi metodi didattici. Inoltre, in tutti i regi imperiali ginnasi fu soppressa la scuola di grammatica inferiore, che venne affidata alle regie scuole di grammatica (istituite nelle sole città di Cremona, Lodi e Casalmaggiore) e ai maestri privati. Il provvedimento aveva lo scopo deliberato di rendere più oneroso alle famiglie il procacciarsi le competenze in lingua latina necessarie per l'ammissione ai ginnasi. Se prima l'accesso era offerto dall'acquisizione del *limen*, ora era necessario prolungare gli studi presso un maestro privato di circa due anni. M. Piseri, *I lumi e l'onesto cittadino», Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 151-174.

Lodi, Casalmaggiore e alcuni borghi delle loro province. L'iniziativa assume una dimensione sperimentale al fine di poter verificare la copertura finanziaria delle nuove regie imperiali scuole elementari per l'alfabetizzazione del popolo, ottenuta attraverso la soppressione delle confraternite laicali prive di utilità sociale. L'azione sugli studi primari si tradusse nell'apertura di un centinaio di scuole⁸, ma lasciò nel vago alcuni principi fondamentali affermati dalla stessa riforma. Se si ottennero buoni risultati nei meccanismi di abilitazione e di assunzione per concorso dei maestri, rimase indefinito il principio di uniformità di metodo e di disciplina, sia perché non fu individuata una didattica⁹, sia per l'assenza di un'amministrazione scolastica in grado di vigilare sul rispetto delle norme e dei regolamenti. A queste lacune pose rimedio la ben più incisiva riforma avviata nel 1783, che introdusse nella Lombardia austriaca, a partire dal 1786, il metodo normale¹⁰, già avviato negli Stati ereditari degli Asburgo con la riforma scolastica di Ignaz Felbiger del 1774. Le scuole vennero così ordinate su un rigoroso impianto didattico e amministrativo, la cui osservanza era garantita da un sistema di ispettorati provinciali.

Questo quadro sintetico della riforma scolastica lombarda è sufficiente a comprendere la cesura instauratasi nel *curriculum* degli studi tra scuola elementare e ginnasio: la prima destinata alla comune educazione di tutto il popolo, il secondo destinato a quei gruppi socioprofessionali bisognosi di una formazione latina. La tradizionale commistione, propria della scuola di antico regime, tra istruzione di base e latino ne usciva spezzata. Tale rottura era consapevole e, a livello istituzionale, sancita dagli stessi riformatori, tanto che dal 1775 varie ordinanze e circolari governative vietarono ai maestri di rudimenti latini, sia pubblici che privati, di insegnare a leggere, scrivere e far di conto.

I rudimenti latini assumono una loro specifica identità al punto da tradursi in problema politico. E il nucleo del problema politico è individuabile nelle strategie educative di quell'ampia categoria sociale di artigiani, negozianti, impiegati, menzionata da Aperti, ben disposta ad attribuire al latino quella utilità altrimenti negata dai riformatori¹¹.

Le radici cameraliste della riforma lombarda (è bene ricordare i forti legami della politica lombarda con il pensiero economico austro-tedesco)¹² portavano a vedere con preoccupazione un facile accesso agli studi latini, percepito come un fattore di incremento degli inattivi, fossero essi ecclesiastici, fossero essi spostati, insofferenti verso la professione del padre e non assorbibili dalla domanda di professionalità intellettuali. Una preoccupazione ancor più motivata da una particolarità lombarda: la forte identità comu-

⁸ Oltre alle scuole regie imperiali nelle tre città e province investite dalla riforma, si istituirono cappellanie scolastiche di patronato regio e si obbligarono gli ordini religiosi a mantenere una scuola in sede di contrattazione governativa dei loro piani di consistenza. Ivi, pp. 116-121 e 128-131.

⁹ A riguardo ci si limitò a sollecitare l'uso di metodi fonetici per l'apprendimento della lettura (ispirati all'esperienza di Port Royal) e di modelli calligrafici francesi per l'insegnamento della scrittura. Archivio di Stato di Milano (d'ora in avanti ASMi), *Studi*, p.a., b. 205, *Riforma e nuova sistemazione degli Studj provinciali* (22 maggio 1775).

¹⁰ Su questi temi cfr. J. Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of the Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988; si vedano inoltre, almeno, i saggi di M. Piseri e S. Polenghi in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

¹¹ Per maggiori dettagli su questa problematica rimando a M. Piseri, *La grammatica nel villaggio. Le scuole latine in Lombardia da Maria Teresa a Napoleone*, Milano, Unicopli, 2012, pp. 91-97 e sgg.

¹² A proposito cfr. C. Capra, *Lo sviluppo delle riforme asburgiche nello Stato di Milano*, in P. Schiera (a cura di), *La dinamica statale austriaca nel XVIII e XIX secolo*, Il Mulino, Bologna, 1981, pp. 161-178.

nitaria della regione aveva favorito nelle campagne, a partire dal Cinquecento, la diffusione di una discreta rete scolastica pubblica e gratuita fondata sui lasciti testamentari (legati e cappellanie scolastiche) e sulle finanze comunali. Le disposizioni testamentarie e i capitoli stipulati tra comune e maestro definivano con precisione i contenuti dell'insegnamento. Tra essi, il latino era spesso contemplato, il più delle volte non limitato ai soli rudimenti, ma esteso a tutta la grammatica e, in alcuni casi, anche all'umanità e alla retorica. Nei borghi più grandi poteva capitare che, a una scuola di leggere, scrivere e rudimenti latini (mantenuta da un legato o da un comune), potesse aggiungersi un maestro pubblico comunale di grammatica, umanità e retorica¹³.

L'azione politica del Governo di Milano, pertanto, non poteva limitarsi alla rigorosa separazione tra le scuole di alfabetizzazione e le scuole di latino. Da un lato era necessario stabilire percorsi alternativi al *curriculum* latino, funzionali alle esigenze dei ceti intermedi, dall'altro lato urgeva intervenire sugli accessi gratuiti all'istruzione latina presenti nelle campagne. Fin dalla riforma di Giovanni Bovara le città furono dotate di un apparato di scuole professionali: scuole di disegno d'ornati per gli artigiani, di contabilità (aritmetica superiore), di algebra e meccanica, di agrimensura. Ad esse, dal 1786, si sarebbero aggiunte le quarte classi delle scuole capo-normali istituite nei capoluoghi di provincia¹⁴. Tuttavia l'offerta di istruzione professionale si esauriva nelle città.

2. La riforma scolastica giuseppina (1786) e il destino delle scuole latine

Nelle campagne gli effetti delle politiche scolastiche sugli insegnamenti latini furono impalpabili fino al 1786. La situazione mutò rapidamente con l'introduzione del metodo normale. Il Governo di Milano non era disposto a tollerare oltre la presenza di scuole grammaticali nelle campagne, non ultimo per timore che andassero a pregiudicare il buon funzionamento delle scuole normali. Da qui un deciso processo di "normalizzazione" delle antiche scuole di grammatica, che andò a colpire la provincia più ricca di offerta di studi latini: il Mantovano, dove 35 comuni offrivano accessi di vario grado alla latinità. Dopo il 1786, 27 comuni videro le loro scuole convertite al metodo normale, mentre altri 8 poterono conservare una scuola di latinità purché non interferisse con gli insegnamenti della scuola normale. Se estendiamo lo sguardo sull'intera Lombardia austriaca, dopo il 1786, solo 24 comuni rurali erano in grado di offrire insegnamenti grammaticali, contro i 59 degli anni precedenti¹⁵.

¹³ Per un'analisi del fenomeno cfr. X. Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 94-156. Nello specifico delle disposizioni a favore degli insegnamenti grammaticali cfr. M. Piseri, *La grammatica nel villaggio*, cit., pp. 13-40.

¹⁴ Il regolamento normale introdotto nel 1786 prevedeva 4 classi di studi elementari: la prima e seconda classe di leggere, scrivere e conti; la terza classe, propedeutica agli studi latini, di grammatica; la quarta classe, propedeutica alle professioni di concetto e alla mercatura, di algebra, meccanica e geometria. Al vertice del sistema scolastico primario si trovava la scuola normale di Brera (Milano), dotata di tutti gli insegnamenti normali. Ai suoi regolamenti e alle sue didattiche dovevano uniformarsi tutte le scuole primarie della Lombardia austriaca. In ogni capoluogo di provincia era attiva una scuola capo-normale, dotata degli stessi insegnamenti della scuola di Brera. Alla base del sistema si trovavano le scuole triviali di due classi, destinate all'alfabetizzazione del popolo: E. China, *La Riforma Scolastica Teresio-Giuseppina nello Stato di Milano e le prime Scuole Elementari Italiane*, Milano, Cordani, 1939.

¹⁵ M. Piseri, *La grammatica nel villaggio*, cit., pp. 91-92.

La decisa azione di “normalizzazione” intrapresa dal Governo fu malaccolta da molte famiglie della piccola borghesia rurale (un ceto diffuso nelle campagne lombarde), spesso incapace di sostenere i costi di un figlio studente in città. Del resto, ridotti drasticamente gli accessi al latino, lo Stato non predispose *curricula* alternativi, di natura professionale, nelle campagne. A prescindere dalla disponibilità delle risorse, incapaci a sostenere un’offerta di istruzione professionale nei contadi, la volontà del Governo era di concentrare i suoi investimenti sull’alfabetizzazione delle popolazioni rurali, delegando alle tasche dei privati tutto quello che andasse oltre il leggere, scrivere e far di conto. Non di meno, se ci poniamo sul versante delle famiglie, un’eventuale offerta di istruzione professionale avrebbe conseguito scarsi effetti, a causa dei valori riservati al latino nelle strategie educative dei genitori. Tali valori emergono con evidenza nei carteggi tra l’amministrazione statale e le comunità rurali, sollecitate a difendere le loro scuole e i retaggi educativi familiari.

Una memoria del 1789, affastellata tra i protocolli del carteggio sulla riforma scolastica tra Milano e Vienna, offre un quadro conciso degli stati d’animo della piccola borghesia rurale. In essa si sottolinea il malumore dei grossi borghi,

che nella Lombardia Austriaca sono popolati di civili famiglie, e ricchi mercanti. In alcuni di questi non so per quale mal combinata direzione sono cessate le scuole di lingua latina, per convertirne i Legati, e gli assegni nella dotazione delle Scuole normali da introdursi. Ciò ha ragionevolmente indisposto li Borghigiani benestanti, e civili, i quali soffrono il doppio danno di aver perduto il relativo comodo in Paese, e di dover mantenere i figlj con maggiore dispendio fuori delle loro case senza averne un corrispettivo nell’introduzione delle Scuole normali, le quali si limitano ai primi ammaestramenti del leggere, scrivere, e conti. La istruzione della lingua latina inclusivamente sino alla Grammatica superiore è molta opportuna nei più cospicui Borghi, ove la Gioventù quando ha imparati li primi elementi delle scienze, che servono a sviluppare l’intelletto, ed a rischiarire le idee, si applica alla negoziazione, o a perfezionare l’agricoltura. Sarà quindi imperfetto per non dire pregiudizievole quel sistema che toglie a Pubblici un vantaggio così importante¹⁶.

La testimonianza contraddice la versione offerta da Aporti oltre mezzo secolo dopo: ossia l’esistenza di un ampio ceto medio privo di alternative al latino. In realtà la scelta del latino era deliberata e rispondeva a una strategia educativa di matrice etica e antropologica piuttosto che strumentale. Il latino, nelle viste delle famiglie, apre la mente e sviluppa il ragionamento: qualità apprezzate e percepite come più utili, rispetto a uno specifico addestramento, per l’esercizio di una professione. Le strategie educative delle famiglie, pertanto, rispondevano a criteri di natura etica e culturale, le cui radici affondano nella tradizione umanistica e ai significati associati dall’umanesimo alla classicità. Del resto la funzione del latino come chiave d’accesso al patrimonio etico e valoriale dell’antichità è un concetto ribadito in più di una petizione inviata al Governo. È il caso degli abitanti del borgo mantovano di Poggio Rusco. Nel 1778 sostengono presso il Governo la necessità di una scuola di grammatica per rimediare alla

fatale ignoranza che ordinariamente regna nel loro Paese, per mancanza di chi instruisca la numerosa loro Figliolanza nelle belle lettere, almeno per quanto richiedesi ad esser buon Padre

¹⁶ ASMi, *Studi, p.a.*, b. 286, minuta s.d.

di famiglia [...]. Quindi è che con sommo loro rammarico sono costretti di vederla crescer negli anni e nella ignoranza, con detrimento della Religione, della Società, e dell'industria Nazionale¹⁷.

Il latino, pertanto, secondo tale fonte, non apre solo la mente, ma infonde quei valori di etica e di decoro personale, propri del buon padre di famiglia, posti a fondamento di una società ordinata e prospera. Si tratta di un concetto ribadito dai genitori di Bozzolo, altro borgo mantovano, nel timore di vedersi sottratta la scuola comunale di grammatica latina:

Essendosi vociferato, che le Scuole di Gramatica, Umanità, e Rettorica esistenti in Bozolo, composte di circa quaranta scolari, siano per essere dimesse; i Padri di Famiglia sensibilissimi a nuova così fatale, conoscendo di quanto grave danno sarebbe al pubblico, ed al privato interesse tale soppressione, attesa la ristrettezza dell'Entrate di molti Genitori, i quali non potendo mantenere altronde allo Studio i Figli suoi, sarebbero costretti abbandonarli in un ozio deplorabile¹⁸.

La testimonianza dei genitori di Bozzolo contiene un ulteriore argomento frequente nelle suppliche: lo studio del latino come antidoto all'ozio. Siamo di fronte a una lettura che offre una prospettiva ribaltata rispetto a quella dei riformatori asburgici, che vedono proprio nei lunghi e incompresi studi latini una fucina di oziosi. Ma, non di meno, una lettura coerente con la tradizione: i lunghi e penosi esercizi di memoria su regole astruse e su testi avulsi dalla realtà, come impone la tradizione retorico-scolastica gesuita, si giustificavano come esercizi capaci di rafforzare lo spirito e la volontà¹⁹.

Dai carteggi tra periferia e centro emerge un'ulteriore evidenza: gli studi latini non precludevano la possibilità di una formazione professionale. Diverse testimonianze svelano la prassi di inviare i giovani impegnati negli studi latini presso maestri privati di aritmetica superiore o di geometria (agrimensura) in vista di una futura attività nel commercio, nell'agricoltura o negli uffici²⁰. Quando ne era in grado, era lo stesso maestro pubblico di grammatica a offrire questi insegnamenti. Esempio, oltre che curioso, l'episodio accaduto nel villaggio mantovano di Gazzuolo. Nel 1787 le autorità comunali espellono due studenti dalla scuola. Motivo del provvedimento è il disturbo arrecato ai compagni per il loro continuo andirivieni per recarsi a «imparar i computi mercantili» presso il geometra Bitassi. Tuttavia, una testimonianza successiva svela la vera ragione della sanzione: anche il maestro pubblico di grammatica istruiva nella computisteria e non poteva tollerare che due alunni si allontanassero dalla sua scuola per rivolgersi a un altro maestro²¹.

¹⁷ ASMI, *Studi, p.a.*, b. 309, supplica s.d. [ma ottobre 1778] di alcuni abitanti di Poggio Rusco all'arciduca governatore.

¹⁸ Archivio di Stato di Mantova (d'ora in avanti ASMn), *Intendenza Politica di Casalmaggiore*, b. 85, supplica s.d. (ma ottobre 1788) dei padri di famiglia di Bozzolo all'Intendenza Politica.

¹⁹ Su questi significati associati al latino, nonché al suo studio e ai percorsi storici del suo insegnamento rimando al fondamentale F. Waquet, *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)* (1998), trad. it. Milano, Feltrinelli, 2004.

²⁰ Su questi e altri aspetti cfr. M. Morandi (a cura di), *Formare alle professioni. Commercianti e contabili dalle scuole d'abaco ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

²¹ ASMn, *Intendenza Politica di Casalmaggiore*, b. 84, *Relazione 28 marzo 1787 dei deputati dell'estimo di Gazzuolo all'Intendenza Politica di Bozzolo*.

Gli anni napoleonici fecero venir meno l'efficace disciplina scolastica lombardo-asburgica. L'assenza di una legislazione scolastica primaria, unita alla latitanza dello Stato che fece cadere le competenze della scuola elementare sui comuni (legge 4 settembre 1802) riaprì nuove possibilità alle scuole rurali di latino, che almeno fino al 1805 godettero di una nuova fioritura. Fu, tuttavia, un successo effimero. Sotto la guida di Giovanni Scopoli, dal 1810 la Direzione generale della pubblica istruzione (ufficio del Ministero degli interni) avvia una politica di riduzione delle scuole latine, autorizzate solo nei comuni con almeno 5.000 abitanti. L'obiettivo fu raggiunto solo in parte, sebbene diverse scuole furono chiuse e i loro fondi destinati al potenziamento dell'offerta di alfabetizzazione²². Tuttavia alle antiche scuole latine sarebbe rimasto ancora poco tempo. L'attivazione, nel 1821, del *Regolamento Elementare nel Regno Lombardo-Veneto* (varato il 7 dicembre 1818) segna la fine definitiva delle scuole latine²³. I comuni potevano offrire un'istruzione pubblica latina, ma solo se erano in grado di rispondere ai vincoli della legge: mantenere una scuola elementare a 3 classi, una scuola elementare femminile di almeno 2 classi e un ginnasio con attive almeno le prime tre classi. In breve, per garantire un'offerta di istruzione latina un comune rurale era tenuto a mantenere 3 maestri, 2 maestre e almeno 3 professori; una spesa che solo i più popolosi e ricchi centri di campagna potevano permettersi²⁴. Il *Regolamento* del 1818 realizzò gli obiettivi della riforma scolastica giuseppina: portare l'istruzione elementare maschile e femminile in tutte le parrocchie, costituire un'offerta pubblica di istruzione tecnico-professionale, riservare ai ginnasi l'offerta di istruzione latina.

Il *Regolamento* del 1818 segna la fine della secolare vita delle piccole scuole di grammatica dei borghi e dei villaggi della Lombardia. Come abbiamo osservato, queste scuole rispondevano a una domanda di istruzione grammaticale diffusa tra la borghesia rurale, un ceto molto presente nelle campagne lombarde; un bisogno di istruzione, inoltre, capace di coinvolgere anche alcuni gruppi di artigiani e di piccoli commercianti, i quali vedevano nella grammatica un investimento educativo (la formazione del "buon padre di famiglia") prima ancora che professionale.

L'epilogo delle scuole di latinità e grammatica non segnò l'esaurimento della domanda di istruzione latina, che si incanalò per altre strade, istituzionalizzate dal governo lombardo veneto: i ginnasi comunali e i collegi privati²⁵. Si trattava di soluzioni più onerose sia per i comuni (ora tenuti a mantenere un corpo insegnante di almeno 8 persone)²⁶ sia per le famiglie; un onere che famiglie e municipalità rurali non si negarono di affrontare, confidanti nei valori etici e culturali affidati al latino.

²² M. Piseri, *La grammatica nel villaggio*, cit., pp. 97-103.

²³ Per i contenuti del *Regolamento* del 1818 rimando a X. Toscani, *La politica scolastica nel Regno Lombardo-Veneto (scuole elementari)*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 317-353.

²⁴ Purtroppo manca uno studio sui ginnasi rurali. Una rapida rassegna dell'*Allgemeines Verwaltungsarchiv* – Wien, *Studienhofkommission*, FF. 421-426 ha permesso di individuare la presenza di un ginnasio pubblico in 14 comuni di campagna, quasi tutti compresi tra i 5.000 e i 10.000 abitanti.

²⁵ La diffusione dei collegi privati è stata studiata da X. Toscani, *I collegi-convitti privati in Lombardia 1750-1848*, in A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli*, cit., pp. 89-156.

²⁶ Tre maestri del ginnasio (era obbligatoria l'attivazione delle prime tre classi), tre maestri di scuola elementare maggiore a tre classi, due maestre della scuola elementare femminile.

Prima alfabetizzazione e *nation building* nel progetto formativo di Ferrante Aporti¹

MONICA FERRARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Pavia

Corresponding author: monica.ferrari@unipv.it

Abstract. The essay discusses, with particular reference to the didactic proposals theorized and realized by Ferrante Aporti for children aged two and a half to six in the schools that he “invents”, the theme of an early literacy to the Italian language at a crucial moment of the Italian unification process, between 1828 and 1858. According to Aporti, the dialect cannot be the language of early childhood, certainly not in his schools, where a patriotic pedagogy is based on the sharing of Italian.

Keywords. Patriotic pedagogy, history of nursery school, history of education, history of teaching, literacy

Ferrante Aporti (1791-1858), nativo di San Martino dall’Argine in diocesi di Cremona², è un sacerdote, un educatore e un patriota (così lo definisce Cristina Sideri nella sua biografia a lui dedicata)³, un intellettuale che ha lasciato un profondo segno, in Italia, nelle istituzioni educative non soltanto in quelle per la prima infanzia, per le quali tuttavia ha raggiunto, da subito, già ai suoi tempi, notorietà internazionale, come testimonia la sua ricchissima corrispondenza, ancora in parte da esplorare⁴. Aporti si è occupato non solo della scuola elementare, nel suo ruolo di funzionario del sistema dell’istruzione del Lombardo-Veneto, ma anche degli altri ordini e gradi del sistema formativo, ideando, progettando, realizzando nuovi laboratori dell’educare, anche nel campo post-elementa-

¹ Una prima versione di questo saggio è stata presentata al convegno organizzato nel 2016 a Quimper di cui si è detto nell’introduzione a tale gruppo di contributi, tuttavia qui lo si è poi modificato, riveduto, ripensato, integrato, aggiornato nella bibliografia.

² Su Aporti si è scritto molto. Per un primo riferimento al riguardo, ricordo soltanto che Angiolo Gambaro gli dedica nel 1961 una voce sul *Dizionario Biografico degli Italiani* (DBI), Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 3; ricordo poi, in riferimento agli ultimi dieci anni, le voci dedicate in *Dizionario biografico del Risorgimento cremonese*, in «Bollettino Storico Cremonese», n. s., XVIII [2011-2012], 2013, e nel *Dizionario Biografico dell’Educazione. 1800-2000*, a cura di G. Chiosso e R. Sani, Milano, Editrice Bibliografica, 2014. Per una bibliografia rimando solo, per brevità, ai seguenti testi: C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*, Milano, FrancoAngeli, 1999; M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008; M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

³ C. Sideri, *Ferrante Aporti*, cit.

⁴ Oltre a F. Aporti, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di A. Gambaro, Torino, Chiantore, 2 voll., 1944-1945, si vedano Id., *Scritti pedagogici e lettere*, a cura di M. Sancipriano e S.S. Macchietti, Brescia, La Scuola, 1976; Id., *Lettere a diverse cospicue persone (1843-1844)*, a cura di M. Piseri, Milano, FrancoAngeli, 2016.

re, con particolare riguardo all'auspicata fondazione di una scuola utile a rinnovare le figure del contesto rurale a partire dai loro saperi⁵. Noto a livello europeo per aver aperto a Cremona nel primo trentennio dell'Ottocento scuole per bambini dai due anni e mezzo ai sei degne di chiamarsi tali, inaugurando per i figli dei più poveri grazie alla beneficenza privata una nuova agenzia educativa extradomestica, che egli mirava a differenziare fortemente dalle sale di custodia, dopo il 1848 abbandonerà il Lombardo-Veneto e si recherà a Torino ove venne incaricato di importanti compiti nell'organizzazione del sistema dell'istruzione sabauda, destinato quindi ad avere larga presa sul disegno complessivo che porterà alla legge Casati del 1859.

1. Aporti nel suo tempo

Aporti viveva in un tempo di guerre e di conflitti che devastavano il territorio della Penisola, diviso in Stati separati talvolta solo da un fiume che, al contrario, aveva nei secoli saputo unire la gente nello stile del vivere, mentre gli Italiani si interrogavano sulla propria identità, tra codici comportamentali e costumi vecchi e nuovi; egli nasce in terre di confine che segneranno tutta la sua vita e la rete delle sue relazioni. Il suo paese natale è, infatti, San Martino dall'Argine, tra Mantova e Cremona, vicino a Mantova ma in diocesi di Cremona, partecipe dunque della storia di due territori limitrofi, se vogliamo per certi versi simili, eppure assai diversi per vicende politiche e tradizioni culturali nella frammentazione delle comunità che da sempre caratterizza il nostro Paese, anche a distanze così esigue. Aporti si prepara alla sua missione pastorale nel Seminario di Cremona, una città separata, ancora una volta, solo dal Po dal territorio di Parma e Piacenza (dal quale pure trarrà tante influenze culturali nell'urbanistica e nei modi della vita associata). A Cremona egli vivrà a lungo, ricoprendo ruoli importanti: qui lascerà un segno profondo della sua influenza, forse anche in quella storia del "sentimento dell'infanzia", dell'atteggiamento della città, della società civile riguardo ai più piccini, che egli contribuirà a modificare grazie alle "nuove" scuole che aprirà, ai suoi libri, ai maestri e agli allievi che formerà, ai rapporti con i suoi amici, con i suoi collaboratori, con la rete della filantropia non solo locale⁶.

Dopo la sua prima formazione nel Seminario di Cremona egli si reca a perfezionare gli studi teologici nel Frintaneum di Vienna, studi che non conclude per un profondo dissidio ideologico; poi torna a Cremona e qui viene incaricato della direzione delle scuole elementari maggiori della città, insegna in quel Seminario dove aveva studiato e anche così, grazie alla sua opera di docente, darà un importante contributo alla formazione di una nuova generazione di preti. Anche dopo l'Unità sarà questa nuova generazione a continuare la sua opera di carità, di impegno civile e di educazione popolare, oltre che di gestione del sistema dell'istruzione nel suo complesso proprio nello stesso

⁵ Si allude al *Piano di un istituto di educazione e ammaestramento teorico-pratico per i giovani che intendono consacrarsi all'agricoltura...*, pubblicato nel 1842 nel «Giornale agrario lombardo-veneto» e poi a Milano nel 1843.

⁶ M. Morandi (a cura di), *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carutti*, Cremona, Kiwanis club Cremona, 2015.

territorio, nonostante crisi di coscienza e sofferte apostasie⁷, che tuttavia non ostacoleranno la loro attività culturale e sociale nella nuova nazione.

Le sue idee per il rinnovamento della formazione del clero si tradurranno anche in specifici progetti e piani di istruzione oltre che nella costante pratica didattica e nell'instancabile lavoro di tessitura di una fittissima rete di rapporti culturali⁸, forse anche nel disegno di quello che oggi definiremmo "sistema educativo integrato" tra diverse tipologie di istituzioni formative, talune davvero "inventate", progettate *ex novo*, altre gestite con sapienza e vissute come docente, altre solo ipotizzate, per diverse fasce d'età. Dopo il 1848, nel suo esilio torinese, verrà insignito di importanti onorificenze nel Regno sabauda che riconobbe anche così l'importanza del suo lavoro, del suo impegno civile, del suo particolare modo di interpretare la missione pastorale.

In un periodo particolarmente difficile della storia della Penisola, nonché dei rapporti tra le istituzioni degli antichi Stati italiani e lo Stato della Chiesa, ove si incrinano equilibri di lungo periodo e nasce una nuova idea di nazione e di cittadinanza, quando nuove figure e nuove realtà sociali iniziano a incidere nei rivolgimenti politici sulla scorta di nuovi eroi⁹, Aporti troverà il modo di operare, da sacerdote, italiano e patriota. Il suo modo di intendere al tempo stesso la carità, la missione educativa, «la passione civile»¹⁰ è ben espresso in un trinomio di non facile coerenza che proprio per questo viene ribadito da Cristina Sideri nel titolo della sua biografia aportiana ove emerge un affresco dell'impegno di un uomo capace di lavorare instancabilmente per gli ultimi. La figura e l'opera del prete sanmartinese si comprendono appieno solo nell'ambito di una riflessione su di un periodo particolarmente tormentato del processo di individuazione di un Paese povero come il nostro, che aveva dovuto affrontare miseria, pestilenze, periodiche devastazioni, che giungerà solo nel 1861 a una sofferta unificazione. Anche per questo, per la volontà e il desiderio di farsi unito, in questo Paese si svilupperà progressivamente una forte esigenza di costruzione identitaria del mito nazionale grazie a una pedagogia della patria alla quale Aporti darà un apporto significativo¹¹. Spazi e modi dell'educare i cittadini, anche e soprattutto i più piccini, uomini e donne del domani, sono pertanto – e non solo per Aporti – al centro di progetti e concrete esperienze, di

⁷ Cfr. G. Gallina, *Il vicariato Tosi (1867-1871) e la crisi del clero cremonese: preti "retrivi", preti "liberali" e preti "apostati"*, in A. Caprioli, A. Rimoldi, L. Vaccaro (a cura di), *Storia religiosa della Lombardia. Diocesi di Cremona*, Brescia, La Scuola, 1998, pp. 289-308. Con specifico riferimento alle questioni educative cfr. M. Morandi, *Dopo Aporti. Note a margine di un dibattito d'epoca*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 344-354; Id., *Una battaglia nel nome del progresso: istruzione popolare e divulgazione scientifica a Cremona in epoca postunitaria*, in A. Bellardi, L. Falomo, M. Ferrari (a cura di), *Per dissipare le loro tenebre ed errori...*. *Strumenti, modi, ragioni della formazione scientifica nelle scuole di Cremona tra età moderna e contemporanea: il Liceo Ginnasio 'D. Manin', il Seminario Vescovile, l'Istituto Tecnico 'P. Vacchelli'*, Cremona, Fantigrafica, 2009, pp. 149-161.

⁸ Su questi aspetti cfr. M. Marocchi, *L'insegnamento della teologia nel seminario di Cremona tra Settecento e Ottocento*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp.119-161; M. Compiani, *L'interpretazione della Bibbia in Ferrante Aporti*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 83-107.

⁹ Riguardo ai processi di cambiamento nel sistema dei valori e alla contrastata nascita di nuovi miti cfr., anche per una bibliografia, S. Cavicchioli, *Anita. Storia e mito di Anita Garibaldi*, Torino, Einaudi, 2017.

¹⁰ Su questi temi cfr. G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Torino, SEI, 2007, p. 35.

¹¹ Cfr. al riguardo A. Arisi Rota, M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

discussioni, di speranze, di tentativi operativi, di esperimenti e di fallimenti, ma certamente nuovi soggetti stanno al centro delle preoccupazioni di tanti intellettuali che mirano a rifondare il discorso pedagogico e nel contempo il sistema dell'istruzione e dell'assistenza al popolo, a tutti i cittadini della nuova Italia.

2. Verso l'italiano

In tale momento e in tale contesto il tema della lingua italiana e della didattica della lingua è al centro del dibattito pedagogico e politico: si è consapevoli che per “fare gli Italiani”¹² bisogna anzitutto costruire la lingua nazionale, individuandola come tale e differenziandola dai mille e uno dialetti che ancora sussistono e che sono di fatto alla base della vita quotidiana e dei meccanismi di identificazione connessi al divenire del senso di appartenenza. D'altro canto, lo sappiamo, anche nel nostro Paese di oggi permangono spaccature vecchie di secoli, in realtà culturalmente eterogenee che hanno vissuto in un passato non troppo remoto una continua ridefinizione degli assetti geopolitici e istituzionali, sanciti spesso da culture politicamente dominanti in rapida alternanza e dalle loro consolidate lingue nazionali¹³.

Il periodo immediatamente precedente l'insediamento di Aporti nelle sue funzioni di direttore delle scuole elementari maggiori di Cremona aveva visto, tra la fine del XVIII secolo e il primo quindicennio del XIX, francesi e austriaci alternarsi a Cremona e dunque lasciare un segno nella vita delle istituzioni educative cittadine, dalla scuola di base fino al ginnasio, divenuto liceo nel 1802 proprio per effetto di una disposizione napoleonica¹⁴. Scuole vecchie e nuove avevano cambiato di denominazione e di padrone per poter continuare il loro operato, mentre la soppressione degli ordini religiosi, comunque ribadita, aveva contribuito significativamente ad alterare il quadro di un sistema dell'istruzione al quale si cercherà di dare, dopo il ritorno degli Austriaci, nuova sistematicità. Il Regolamento austriaco per la scuola elementare del 1818 contribuisce a riorganizzare significativamente, non solo a Cremona ma certo a Cremona, il sistema dell'istruzione preparato sul finire del Settecento da un altro sacerdote e funzionario austriaco, Giovanni Bovara (1734-1812)¹⁵. Sono quelli gli anni nei quali vengono gettate le fondamenta di una scuola pubblica, uguale per tutti al livello di base, che sorge sulle

¹² Su questi temi si rinvia a un volume ormai classico cfr. S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993, 2 voll.

¹³ Sulla conquista dell'alfabeto in Italia prima e dopo l'Unità si citeranno qui, senza pretesa di esaustività, solo alcuni volumi: G.P. Brizzi (a cura di), *Il catechismo e la grammatica*, Bologna, il Mulino, 2 voll., 1985-1986; X. Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993; M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1999; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011; M. Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2012; V. Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole, saperi*, Brescia, ELS La Scuola, 2017.

¹⁴ Sulla scuola a Cremona tra XVIII e XIX secolo si vedano: M. Ferrari, *La scuola e l'istruzione: problemi, momenti, figure*, in M.L. Betri (a cura di), *Storia di Cremona. L'Ottocento*, Azzano San Paolo, Bolis, 2005, pp. 204-249; M. Piseri, *La scuola a Cremona nell'età delle riforme*, in C. Capra (a cura di), *Storia di Cremona. Il Settecento e l'età napoleonica*, Azzano San Paolo, Bolis, 2009, pp. 188-213.

¹⁵ Su Bovara rimando alla voce a lui dedicata sul DBI da Lucia Sebastiani (vol. 13, 1971).

ceneri del sistema educativo mercenario dell'antico regime¹⁶, cancellato progressivamente dalle riforme teresiano-giuseppine volte a incidere significativamente sui processi di formazione di cittadini conformi a rinnovate esigenze economiche e politiche.

Potremmo dire che Ferrante Aporti riprende in qualche modo in terra cremonese il testimone di Bovara e che non solo lo raccoglie, ma a sua volta lo ripensa, muovendo coraggiosamente, anche ben al di là di quanto gli competesse come funzionario del sistema scolastico del Lombardo-Veneto, verso l'idea di una scuola per tutti, anche per i più piccini, a partire dai due anni e mezzo. Nel 1828 la prima scuola infantile aportiana per "agiati" inizia la sua esistenza, poi, tra il 1830 e il 1831, se ne aprono altre per i figli di coloro che non potevano permettersi una retta e che, invece, in tali contesti educativi extradomestici trovano non solo istruzione, ma anche cure mediche e sostentamento, mentre le visitatrici si occupano delle relazioni tra istituzioni e famiglie¹⁷, inaugurando nuove forme di rapporto tra scuola e società. Il fenomeno delle scuole infantili aportiane, interamente fondato sulla beneficenza privata di filantropi provenienti dalla nobiltà cittadina e dalla borghesia delle professioni, diventa ben presto un modello, un caso particolare che spinge all'azione e che crea aggregazione culturale e politica: se se ne parla all'Accademia dei Georgofili di Firenze già nel 1833, mentre a Milano e a Mantova vengono aperte, tra il 1836 e il 1837, le prime scuole per l'infanzia di ispirazione aportiana¹⁸.

Ma tale scuola era legata a una certa idea di cittadino e di società civile, era legata a un progetto culturale e soprattutto a una lingua. Nelle sue scuole per bambini dai due anni e mezzo ai sei Aporti voleva che si parlasse italiano: in italiano sono scritte le sue pubblicazioni pedagogiche su note riviste dell'epoca, nonché, tra il 1833-1834 (edito dapprima a Cremona e in seconda edizione nel 1846 a Lugano) quel *Manuale d'educazione e ammaestramento per le scuole infantili* che diverrà il modello per molti altri testi rivolti alle educatrici e agli amministratori degli asili d'infanzia del secondo Ottocento. In italiano è scritto il suo *Catechismo per l'infanzia* (1834, edito a Milano), in un'epoca in cui la Chiesa cattolica, alla quale Aporti apparteneva, insegnava in latino il catechismo ai suoi fedeli.

In una sua lettera quale socio corrispondente dell'Accademia dei Georgofili, diffusa tra il 1834 e il 1835¹⁹, il sacerdote spiega le ragioni della sua metodologia didattica, definita da lui stesso «dimostrativa» e centrata su esercizi di nomenclatura a partire dall'ostensione della cosa (o dell'immagine della cosa) significata per la parola: «La voce *educazione* soglio considerarla come segno d'una idea compostissima, mentre per l'educazione impariamo la lingua sin da bimbi, e colla lingua le idee vere o false significate dalle parole che c'insegnano e spiegano»²⁰.

La lingua²¹, nel rapporto tra parole che significano e cose significate, è al centro delle riflessioni aportiane che mirano a sviluppare nel bambino capacità di retto giudizio, come

¹⁶ Cfr. M. Piseri, *I lumi e l'«onesto cittadino». Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, Brescia, La Scuola, 2004.

¹⁷ M. Morandi, *Le visitatrici degli asili aportiani. Alla ricerca di uno status patriottico*, in E. Musiani (a cura di), *Non solo rivoluzione. Modelli formativi e percorsi politici delle patriote italiane*, Roma, Aracne, 2013, pp. 47-59.

¹⁸ Per queste e altre notizie, si rimanda a M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit.

¹⁹ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, cit., p. 738.

²⁰ Ivi, p. 740.

²¹ Già nel 1999 C. Sideri sottolineava l'importanza del tema della lingua nella didattica aportiana: cfr. C. Sideri, *Ferrante Aporti*, cit., p. 78.

di un dibattito culturale che in Lombardia nel primo trentennio dell'Ottocento è venato, con diverse derive, di istanze gianseniste²². La lezione della *grammaire* e della *logique* di Port Royal, alla ricerca di una ermeneutica capace di aiutare l'uomo a ritrovare i segni di Dio nascosti nella confusione del mondo²³, si fa sentire nella didattica della lingua italiana di tanti intellettuali e sacerdoti che si faranno variamente carico della controversa questione inerente la prima alfabetizzazione dei più giovani nel primo Ottocento, proprio a partire dalle scuole infantili aporiane, destinate a divenire principio aggregatore di una rete culturale e politica interessata alla formazione dell'uomo in generale e del cittadino della nuova Italia in particolare. Sull'onda di un dibattito importante che, tra XVII e XIX secolo, tra Francia e Italia, trae spunto da motivazioni ideologiche, politiche e teologiche, in una riflessione sulla natura umana nel rapporto con ciò che la trascende, un dibattito che non si risolve in questioni meramente istruzionali, ma che le ricomprende, Alessandro Manzoni (in odore di giansenismo) scriverà *I promessi sposi*. Così si getteranno le basi di un canone letterario che ancora oggi fa ricorso a questo capolavoro nell'insegnamento dell'italiano nelle scuole della Repubblica, che ha ormai compiuto settant'anni, mentre l'Italia ha celebrato nel 2011 il 150° anniversario dell'Unità riflettendo tra l'altro sul farsi del discorso nazionale²⁴, di nuove istituzioni educative, sulla circolazione di certe idee di cultura, sulla storia dell'alfabetizzazione e delle sue ragioni, mentre si fa strada, a livello internazionale, sulla scorta degli studi di André Chervel, la consapevolezza della necessità di studiare il farsi situato delle discipline scolastiche, del curriculum e del canone che le accompagna²⁵ e si discute di storia della scuola in un contesto memoriale²⁶.

Quel fenomeno del giansenismo lombardo che lascerà un segno profondo, a partire dalle vicende del Seminario teologico di Pavia, di cui ancora si discute, in diocesi di Cremona, quando il trentino Carlo Emanuele Sardagna, legato ad Antonio Rosmini, diventa vescovo della città nel 1831²⁷, non lascia indifferente Gian Battista Vertua, un sacerdote amico e collaboratore di Aperti, che, nel 1817, ridisegna il piano d'educazione per le fanciulle dell'educandato di Soresina²⁸, ponendo la lingua – italiana, s'intende – a fondamento di tutto il suo progetto d'istruzione.

²² Cfr. G. Perego, *Un ministero «tutto spirituale». La teologia del ministero ordinato nel Giansenismo lombardo tra Illuminismo e Liberalismo (1755-1855)*, Roma-Milano, Pubblicazione del Pontificio Seminario Lombardo-Glossa, 1997.

²³ Su questi temi cfr. L. Marin, *La critique du discours. Sur la "Logique" de Port-Royal et les "Pensées" de Pascal*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1975. Si veda inoltre, con specifico riferimento alla didattica della lingua in funzione della costruzione del giudizio in Aperti: M. Ferrari, *Scuola e bambini aporiani a Cremona tra essere e dover essere*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aperti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 321-343.

²⁴ Solo ad esempio: M.L. Betri (a cura di), *Rileggere l'Ottocento. Risorgimento e Nazione*, Roma, Carocci, 2010.

²⁵ P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010.

²⁶ P. Caspard, *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques*, in «Histoire de l'éducation», 121, 2009, pp. 67-82; C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A.Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

²⁷ Sul tema cfr. P. Sirini, *Aperti, Rosmini e le istituzioni caritative al tempo del vescovo Carlo Emanuele Sardagna (1831-1837)*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aperti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 135-154.

²⁸ G.B. Vertua, *Esecuzione del Piano d'istruzione proposto alle fanciulle educate nel Ven.o monastero della Visitazione di S. Maria di Soresina*, Cremona, Giuseppe Feraboli, 1818. Su questi temi cfr. M. Ferrari, *L'educazione delle giovani donne nell'Ottocento. La proposta di Giovanni Battista Vertua*, in E. Musiani (a cura di), *Non solo rivoluzione*, cit., pp. 23-46.

In un mondo in cui la cultura accademica e la Chiesa scrivevano i loro testi ufficiali prevalentemente in latino, mentre sempre in un latino usato a sproposito il popolo recitava preghiere imparate a memoria (lo ricorda Aporti nella sua *Guida* per le scuole infantili di carità pubblicata a Milano nel 1836)²⁹, e in particolare in un contesto come quello del Lombardo-Veneto asburgico che parlava tante lingue, nelle loro scuole infantili per i figli del popolo Ferrante Aporti e i suoi collaboratori sottolineano la necessità di introdurre una metodologia didattica dell'italiano destinata ad aver fortuna anche dopo di loro, mentre la gente utilizza fuori e dentro casa dialetti diversificati tra quartiere e quartiere della stessa città, tra città e campagna, tra comune e comune. Legata al rinnovato metodo normale pensato per i maestri della scuola austriaca e ormai declinato in una specifica manualistica³⁰, influenzata da diverse derive culturali che non si possono risolvere interamente nel giansenismo, ma a una diffusa riflessione sulle facoltà umane e sullo sviluppo individuale, la metodologia aportiiana, specificamente pensata per la prima alfabetizzazione dei più piccini, centrata sulla nomenclatura e sull'ostensione dell'oggetto e/o dell'immagine, si propone a bambini dai due anni e mezzo ai sei che, non solo per la loro età, fino a quell'epoca non avevano mai frequentato, in Lombardia, una scuola degna di loro.

3. La didattica della nuova lingua

Sempre nella sua *Guida* Aporti critica i modi di pratiche educative che corrompono lo sviluppo delle loro «facoltà»:

Relativamente alla coltura intellettuale, ogni ammaestramento è ristretto ad imprimere nella memoria alcune sciocche e talvolta laide tantafere, al raccontare storielle di streghe, di fate, d'apparizioni d'ombre e di folletti, atte ad ingombrar l'animo loro di vani terrori; nessun sviluppo vien dato alle facoltà intellettuali, nessuna direzione atta a formare il loro piccolo criterio, anzi tutto insieme il sistema delle cognizioni che s'insinuano nella vergine loro mente sembra atto piuttosto a guastarla sin coi primi esercizi e dal primo svilupparsi di essa. Che se quei tenerissimi cervelli sono capaci di apprendere la lingua e delle sciocchezze, perché non apprenderebbero invece cose utili e in ordine tale da educare a rettitudine la ragione?³¹

Sulle orme di una proposta didattica che, almeno a partire dal Seicento, combatte l'astrattezza di parole avulse dalle cose significate, che cerca una nuova grammatica, in connessione con una nuova logica, che s'interroga sulla relazione tra immagini, parole e cose nella formazione umana, discutendo, tra persistenze e innovazioni, un'antropologia delle facoltà, Aporti, utilizzando un lessico razionalista, riflette sulla metodologia didattica da proporsi fin dall'infanzia. Nelle sue parole emerge una certa idea di infanzia, intrisa della tradizione secondo la quale il bambino è un essere aristotelicamente ancora privo di capacità di giudizio, che merita di essere tutelato, educato, istruito e tut-

²⁹ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, cit., p. 713.

³⁰ Sul metodo normale cfr. S. Polenghi, *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia* e M. Piseri, *Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e i suoi maestri. Il caso della Lombardia*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, cit., pp. 398-418 e pp. 361-397.

³¹ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, cit., p. 714.

tavia, secondo Aporti, in quella mente «vergine» si dischiudono nuove possibilità perché quel «piccolo criterio» è comunque in formazione, si esprime imparando con curiosità e può essere condotto a sviluppare correttamente una compiuta capacità di discernere³². Non solo nel suo *Manuale*, egli sostiene la necessità di costruire un'idea «chiara e distinta» a partire dalla lotta alla polisemia che il dialetto, con le sue diverse inflessioni e declinazioni, proprie di una lingua legata solo all'oralità, porta con sé. Inoltre egli ribadisce le diffidenze secolari della cultura dotta nei confronti di altre istanze culturali, legate alle tradizioni popolari. Secondo Aporti la cultura folklorica è fatta di «sciocchissime fole»³³, ben lontane da quella «divina poesia dei Salmi» biblici che egli consiglia, trascogliendoli dall'opera del calabrese Saverio Mattei³⁴, e dalle lezioni di storia sacra che egli propone nelle sue scuole. Anche per Aporti la veridicità del verbo divino, presente nella Bibbia e nel Vangelo, incarnata nella storia sacra, deve combattere le credenze che la cultura folklorica porta con sé e che trasmette ai figli del popolo a partire dalla prima infanzia.

Bisogna dunque, a suo avviso, partire dalla prima alfabetizzazione, da pratiche pedagogiche capaci di prevenire comportamenti scorretti e false credenze, da una didattica volta a costruire corretti abiti di pensiero. Per questo egli raccomanda³⁵ l'uso dell'*Abbecedario e sillabario per l'infanzia* (Cremona, 1836-Milano, 1839) e il suo *Metodo per adoperarlo fruttuosamente*, edito a Cremona nel 1838. È qui, sul terreno della prima alfabetizzazione, che si fa più aspra la lotta al dialetto: il dialetto è, secondo Aporti, la lingua delle donne che intrattengono e disciplinano i bambini in quelle sale di custodia che egli vuole abolire e che contrasta perché vuole garantire ai figli del popolo la possibilità di sviluppare le loro «facoltà» come tutti gli altri bambini. Lo ricorda nei *Cenni sull'indole propria delle scuole infantili di carità e sul loro scopo*, pubblicati a Venezia nel 1837 ove riporta, a titolo esemplificativo, le canzoni e le filastrocche dialettali insegnate ai bambini nelle sale di custodia³⁶.

In questo libro, in cui si propone di mostrare le metodologie didattiche in uso per far comprendere la gravità del danno che egli, come sacerdote e come educatore, ravvisa, afferma: «È questa una vergogna nostra (lo ripeto) che per secoli durò inavvertita: era meglio di tacerla, ma perché si conosca la ragionevolezza ed efficacia della medicina si pensò di porre in luce il male cui vuolsi applicata»³⁷.

Ma in cosa consiste tale «vergogna»? Ecco cosa Aporti trascrive perché tutti possano comprendere come avviene l'insegnamento dell'alfabeto nel dialetto cremonese, a suo avviso specchio di altri comportamenti analoghi in altre località:

³² Su questi temi cfr. M. Ferrari, *Scuola e bambini aportiiani a Cremona tra essere e dover essere*, cit. Ed inoltre E. Becchi, *I "teneri alunni" di Ferrante Aporti*, in S. Angori, S. Bertolino, R. Cuccurullo, A.G. Devoti, G. Serafini (a cura di), *Persona e educazione. Scritti in onore di Sira Serenella Macchiotti*, Roma, Armando, 2010, pp. 451-457.

³³ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, cit., p. 655 (ci si riferisce qui al *Manuale*).

³⁴ Ivi, p. 669.

³⁵ Ivi, p. 685.

³⁶ Si veda la nota a p. 635 dei citati *Scritti pedagogici e lettere*. Su tale dibattito cfr. C. Sideri, *Ferrante Aporti*, cit., specie p. 84, nel rapporto con R. Saccani, *Rime popolari infantili raccolte da Ferrante Aporti*, in R. Leydi, G. Bertolotti (a cura di), *Mondo popolare in Lombardia*, VII, *Cremona e il suo territorio*, Milano, Silvana editoriale, 1979, pp. 273-293. A questi due lavori si rimanda per una bibliografia.

³⁷ F. Aporti, *Cenni sull'indole propria delle scuole infantili di carità e sul loro scopo*, Venezia, Dalla tipografia di G.B. Merlo, 1837, p. 21.

L'Alfabeto

Slarga la bocca...A-a

El pegoreen..... B-bée

La mezzaluna.....C-ce

[...]³⁸.

Ed inoltre riporta lunghi passaggi di filastrocche dialettali in cremonese che vengono solitamente insegnate ai bambini anche nelle sale di custodia. Eccone uno stralcio:

Santa Ciara Monicara

Imprestem la vostra scala

Per andà in ciel

A trovà San Michel

San Michel l'è mort

La Madonna l'è in de l'ort

A cattà i gessumen³⁹.

Nella nota relativa egli osserva: «Eccovi un'altra eresia: la morte dell'Arcangelo Michele, oltre le non poche scipitaggini e indecenze che si contengono nel rimanente»⁴⁰. Dunque Aporti critica le modalità didattiche e i contenuti culturali di pratiche educative per cui fin dall'infanzia, attraverso una serie di «scipitaggini», quelli che diventeranno i cittadini di domani memorizzano aspetti della tradizione folklorica assai discutibili ai suoi occhi di sacerdote, «eresie» vere e proprie che vengono dal passato e che perdurano nel presente, dissimulate nelle filastrocche per i bambini. Inoltre dalle sue informazioni possiamo capire che l'insegnamento dell'alfabeto non associava la vocale o la consonante da apprendere a un oggetto secondo una logica invariante, quanto piuttosto a un suono o a una figura, a un gesto, senza un preciso ordine.

Aporti vuole combattere l'ignoranza⁴¹, partendo dalla musica dei suoni dell'alfabeto italiano rettammente pronunciati⁴² perché: «l'uomo parla, ragiona, progredisce sempre nelle sue cognizioni, perfeziona se stesso», sempre⁴³.

La tradizione culturale dell'Occidente, mediata dall'Umanesimo che ha dato nuovo valore ai classici, dal *De liberis educandis* dello Pseudo-Plutarco a Quintiliano, assegna alla pronuncia, parte essenziale della retorica, un ruolo importantissimo in un processo di apprendimento nel quale aspetti fisici e cognitivi sono inscindibilmente congiunti; anche per Aporti ci deve essere coerenza tra lo sviluppo di facoltà fisiche, intellettuali e morali. Nel suo *Manuale* leggiamo:

³⁸ Ivi, p. 12.

³⁹ Ivi, p. 13.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, cit., p. 658 (in riferimento al *Manuale*): «Servono finalmente all'educazione e istruzione morale anche i *Salmi* che furono scelti tra quelli di insegnamento morale, e che essi mandano a memoria per l'esercizio del canto. È vero che non tutto di quanto contengono si comprenderà da loro, ma verrà il tempo in cui ne intenderanno il significato, ed allora invece delle idee di laidezze o assurdità significate dalle parole, di cui si compongono le canzonacce solite ad apprendersi nelle così dette scuole della maestre o di custodia, si troveranno istruiti e corroborati con sentenze e massime di una morale tutta divina».

⁴² Ivi, p. 661.

⁴³ Ivi, p. 672.

Per apprendere a ben pronunciare le parole di una lingua qualunque è necessario il saper da prima proferire *nettamente e giustamente tutti i suoni elementari di cui si compongono le parole stesse*. Nelle scuole infantili entrano i fanciulli che appena sanno balbettare e spesse volte assai viziosamente le parole medesime del proprio dialetto; quindi il primo esercizio da istituirsi versar deve sulla retta pronunzia degli elementi *alfabetici e sillabici* della lingua Italiana, perché si preparino a pronunziar bene le parole⁴⁴.

L'apprendimento della corretta pronuncia delle lettere dell'alfabeto e degli elementi sillabici è essenziale per Aporti, che di seguito illustra tutta una serie di esercizi da compiersi a scuola, ma certo anche in questo caso quando si parla della lingua degna di essere appresa si parla dell'Italiano. Quando poi discute di metodologia didattica scrive:

I fanciulli di età ancor tenera al vedere un nuovo oggetto tosto ne chiedono il *nome*. E perché non potrebbesi, e assai utilmente, profittare della loro curiosità, or per accrescere la somma delle cognizioni coll'offrire alla loro considerazione oggetti di necessaria od utile conoscenza, or chiedendo i nomi a loro ignoti di oggetti che già ben conoscono? Si otterrebbe così il sensibile vantaggio di apprendere loro i primi elementi della lingua e ciò non per mezzo di regole grammaticali superiori a quelle deboli intelligenze, ma per la via *di fatto*, la quale è sommamente appropriata a quell'età. Invece d'impiegare il loro tempo nell'imparare il dialetto provinciale, assai più utilmente lo occuperebbero coll'apprendere i proprj e veri nomi di tutti gli oggetti, di cui hanno contezza per mezzo dei sensi⁴⁵.

La dialogica catechetica, declinata nella lingua italiana, la sola lingua che si vuole insegnare ai bambini, viene applicata non solo agli aspetti dell'educazione religiosa e viene introdotta, nel *Manuale*, da nuovi cenni alla «curiosità» infantile. Tale prerogativa caratterizzante per i più piccini inizia a farsi strada in positivo nell'idea di infanzia propugnata dal *Manuale* aportiano, che pure, tuttavia, non esita a riproporre, rigorosamente in italiano, esempi di esercizi mnemotecnici e di conversazioni, tra allievo e maestro.

Le ragioni di queste scelte culturali, politiche e pedagogiche a un tempo, si ritrovano in tanti passaggi dei suoi scritti, non ultimo nella sua corrispondenza. In una lettera all'intellettuale reggiano Antonio Peretti, anch'egli riparato nel Regno sabauda, del 20 aprile 1852, leggiamo⁴⁶: «*guarite presto, presto e operate quel gran bene di cui supremamente abbisogna l'infelice nostra patria, cioè la migliore e più civile educazione cristiana e civile diffusa a tutti giusta la condizione. Noi siamo troppo infetti in un vecchio errore, ed è, che si studia per far professione di scienze e lettere; e invece si deve anche studiare da tutti onde perfezionarsi nella propria condizione*».

L'idea aportiana dell'insegnamento come occasione di perfezionamento e di riscatto umano e civile di ogni cittadino (e di ogni cristiano) è forse uno dei punti maggiormente innovativi della sua scuola, così legata all'apprendimento della "lingua nazionale", dell'italiano. Di fatto le scuole aportiane, nella pratica didattica che doveva fare i conti con rapporti numerici assai elevati e con un'esistenza precaria, non seppero scostarsi da una nomenclatura da impararsi a memoria, legata a insegnamenti pre-elementari. Ben pre-

⁴⁴ Ivi, p. 661.

⁴⁵ Ivi, pp. 654-655.

⁴⁶ Ivi, p. 568.

sto il metodo fröbeliano⁴⁷ si imporrà in Italia e nella seconda metà dell'Ottocento verrà presentato come innovativo da un dibattito pedagogico che contribuirà a costruire, nella pratica didattica, quel "metodo misto" poi criticato da Rosa Agazzi al congresso pedagogico di Torino del 1898⁴⁸.

E tuttavia nell'idea del necessario perfezionamento di tutti e di ciascuno si misura la distanza di Aporti dai detrattori suoi contemporanei, non ultimi i Gesuiti de «La Civiltà Cattolica»⁴⁹, che non condividevano l'idea di una scuola infantile popolare, per tutti, indipendentemente dalla loro condizione sociale. D'altro canto, anche nella nuova Italia, dopo l'Unità, tanta manualistica pedagogica per le scuole "rurali", legata a programmi di insegnamento differenziati tra campagna e città⁵⁰, tra maschi e femmine, ribadiva la necessità di mantenere ogni individuo nella sua condizione sociale, garanzia di un ordine che verrà messo in discussione solo dopo il 1946, nella scuola della Repubblica che ancora oggi cerca di farsi davvero inclusiva⁵¹.

⁴⁷ Per una riflessione d'insieme sul metodo fröbeliano in Italia cfr. in particolare, senza pretesa di esaustività: R.S. Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6, 1999, pp. 179-218; M. Morandi, *La riflessione pedagogica postaportiana*, in M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Spaggiari-Junior, 2011, pp.29-38; F. De Giorgi, *Il tramonto dell'aportismo dal compimento dell'Unità d'Italia alla fine del secolo*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 366-383.

⁴⁸ R.S. Di Pol lo ripubblica in appendice a *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla Riforma Moratti*, Torino, Marco Valerio, 2005.

⁴⁹ Cfr. M. Grazzini, *La "Civiltà Cattolica", gli asili infantili e Ferrante Aporti*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 299-318.

⁵⁰ Ci si riferisce qui in particolare al *Manuale per gli asili infantili di campagna* di P. Cavazzuti, pubblicato a Milano nel 1888 (in prima edizione): cfr. M. Ferrari, *Il bambino contadino nella manualistica pedagogica per gli asili rurali. Il testo di Pietro Cavazzuti (1888)*, in M. Ferrari, G. Fumi, M. Morandi (a cura di), *Formare alle professioni. I saperi della cascina*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 188-209.

⁵¹ Sul lungo cammino della scuola italiana verso un'educazione inclusiva cfr. M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice¹

MATTEO MORANDI

Ricercatore di Storia della pedagogia – Università di Pavia

Corresponding author: matteo.morandi@unipv.it

Abstract. Since Unification in 1861, the linguistic issue has been in Italy a topic of fundamental importance in the schooling-nationalization process. For a long time refused in school and considered as a “bad” and “dirty” language, it is only since the first decades of the twentieth century that dialect acquires a new dimension in the classroom. Among the main supporters of this new development is Giuseppe Lombardo Radice, author, in particular, of the programmes for elementary school of 1923. The essay reconstructs his thought on the matter and the new elements he introduced in the didactic field.

Keywords. Giuseppe Lombardo Radice, dialect, history of school in Italy, 1923 Gentile Reform, pedagogical activism.

Nell'intricato quadro dei rapporti fra dialetto e lingua nazionale nella scuola italiana degli ultimi centocinquanta anni, la posizione di Giuseppe Lombardo Radice (Catania, 1879 – Cortina d'Ampezzo, 1938) costituisce un capitolo importante soprattutto per il ruolo ricoperto dal pedagogista siciliano nell'elaborazione dei programmi per il grado elementare del 1923, nell'ambito della riforma Gentile.

Amico e collaboratore dello stesso Giovanni Gentile, conosciuto alla Scuola Normale di Pisa, Lombardo Radice fonda con lui a Palermo nel 1907 la rivista «Nuovi doveri», voce di una risvegliata coscienza magistrale aperta al rinnovamento della scuola. Dal 1911 è professore ordinario di Pedagogia all'Università di Catania, esponente di spicco dell'idealismo pedagogico, con robuste caratterizzazioni pratico-scolastiche². Il suo ideale attivista, distante dalla lezione di Maria Montessori ancora satura di positivismo³, assume il nome di “scuola

¹ Una prima versione di questo saggio è stata presentata al convegno organizzato nel 2016 a Quimper, di cui si è detto nell'introduzione a tale gruppo di contributi.

² «Altri contemporanei – osservava Ernesto Codignola – lo hanno sorpassato per vigoria di ingegno speculativo o per larghezza d'orizzonte mentale, p. es. il Gentile o il Varisco, ma nessuno di essi ha posseduto quanto lui il senso vivo delle esigenze della scuola e della educazione nella loro concreta attualità»: E. Codignola, *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. XVI. E ancora, ad es., il direttore delle scuole di Lugano, Ernesto Pelloni: «Il Lombardo procede da Croce e da Gentile. Ha nel sangue la filosofia più scaltra e catafratta che forse sia mai apparsa in Italia. Parrebbe che nelle conferenze e nei libri e in tutta l'azione sua pedagogica e didattica dovesse perdersi nelle nuvole, armeggiare filosofemi e sbalordire lettori e uditori. L'opposto. Niente metafisicherie. Gentile, Croce, Hegel e Vico fanno ancora aderire il Lombardo alla realtà come i licheni alle rocce»: E. Pelloni, *Le conferenze del prof. Lombardo Radice*, in «L'Educatore della Svizzera italiana», gennaio 1924, p. 2.

³ Si veda il profilo di F. Cambi, in *Dizionario biografico degli italiani*, 65, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2005, *ad vocem*. Inoltre, per approfondimenti ulteriori, cfr. soprattutto I. Picco, *Giuseppe Lombardo-*

serena», all'interno del movimento dell'«educazione nuova», in aperta polemica con l'indirizzo tradizionale, nella migliore delle ipotesi «spolveratore di dottrina» anziché «risvegliatore delle attività», scuola «di elementi» (elementare) anziché «di avviamenti»⁴.

Dopo la marcia su Roma, nell'ottobre 1922 egli è chiamato da Gentile, fatto ministro della Pubblica Istruzione nel primo governo Mussolini, a ricoprire l'incarico di direttore generale per il grado elementare, ruolo che gli permette di lavorare con assiduità e profonda convinzione alla riforma. Rassegna le dimissioni il 6 giugno 1924, quattro giorni prima del delitto Matteotti, insofferente della piega autoritaria assunta dal regime⁵. Da allora, riprende la carriera universitaria presso l'Istituto superiore di magistero di Roma, proseguendo fino alla morte nel suo impegno politico-sociale a favore dell'educazione nazionale.

1. Dialetto e scuola popolare

È ampiamente noto come la questione della lingua costituisca in Italia, a partire dall'Ottocento, un tema di assoluto valore nel processo di scolarizzazione-nazionalizzazione. Nell'ottica risorgimentale, «fare gl'italiani» significa, infatti, diffondere a tappeto, soprattutto mediante la scuola, un modello unitario di lingua identificatosi nell'italiano fiorentino, secondo le indicazioni di Alessandro Manzoni⁶. All'interno di questa operazione, il dialetto, unica lingua di solito conosciuta dal popolo, subisce da subito due sorti differenti: da un lato, esso è censurato senz'altro tra i banchi a favore della parlata toscana, dall'altro diventa parte di una strategia didattica ben precisa, per la quale l'idioma popolare si fa lingua ponte, risorsa comunicativa degli alunni e punto di partenza per una comparazione linguistica naturale⁷. È il cosiddetto metodo «dal noto all'ignoto», che trova sostenitori anche illustri lungo la Penisola, tra cui, all'inizio del XIX secolo, il «purista» Antonio Cesari, propugnatore di un ritorno dell'italiano del Trecento⁸.

Radice, Firenze, La Nuova Italia, 1951 e G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo-Radice*, Brescia, La Scuola, 1958. Sulla riforma del 1923 e la politica scolastica del fascismo, rimando a M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo* (1980), trad. it. Roma-Bari, Laterza, 1981 e J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)* (1994), trad. it. Scandicci, La Nuova Italia, 1996.

⁴ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondate sul concetto di autoeducazione*, Firenze, Sandron, 1951 (1ª ed. 1916), p. 171. Sulla partecipazione dell'Italia al movimento mondiale delle «scuole nuove» si veda M. Tomarchio, G. D'Aprile, *Istanze di rinnovamento educativo in Europa agli inizi del XX secolo, tra clichés interpretativi e nuove frontiere della ricerca*, in «Annali della Facoltà di Scienze della formazione. Università degli studi di Catania», 7, 2008, pp. 3-24.

⁵ Spiegava il pedagogista sulle pagine dell'«Educazione nazionale», il periodico da lui fondato nel 1919: «Rimasi al Ministero finché mi parve un dovere sperare che ci fosse davvero nei dirigenti del fascismo la capacità di avviare ad un miglioramento morale la vita italiana, non solo nella scuola. Caduta nel mio cuore questa speranza, il rimanere – dopo il tristissimo episodio che rivelò l'impotenza di quel partito verso i peggiori suoi elementi – significava per me vivere nella menzogna»: G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri*, in «L'Educazione nazionale», settembre 1924, p. 2.

⁶ Su Manzoni come modello di lingua e di prosa nella scuola italiana, G. Polimeni, *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

⁷ Sulle due tendenze, L. Serianni, *Il primo Ottocento. Dall'età giacobina all'Unità*, in F. Bruni (a cura di) *Storia della lingua italiana*, Bologna, Il Mulino, 1989 e Id., *Saggi di storia linguistica italiana*, Napoli, Morato, 1989. In generale, sul dialetto a scuola, P. Bianchi, *Dialetti e scuola*, in M. Cortelazzo et al. (a cura di), *I dialetti italiani. Storia, struttura, uso*, Torino, UTET, 2002, pp. 977-995.

⁸ Ricordato dallo stesso Lombardo Radice, ad es., in *Il dialetto nella scuola*, in «L'Educazione nazionale», settembre 1924, p. 36, nota 3.

Con l'Unità, fatte salve alcune posizioni, i programmi per la scuola elementare confermeranno qua e là tale uso didattico, quasi sempre circoscritto alla nomenclatura e comunque nel giudizio negativo del dialetto come lingua "cattiva" e "imbrattante"⁹. Una parabola di dialettofobia e di modernizzazione forzata insieme, che troverà il suo punto di massima, alla vigilia della prima guerra mondiale, nei programmi Orlando del 1905¹⁰. Del resto, sorte difficilmente differente avrebbe potuto subire il vernacolo, pressoché del tutto circoscritto alla dimensione orale, senza troppi controlli né di logica né di grammatica, dal momento che il programma di scolarizzazione dell'Italia unita finiva per identificarsi quasi esclusivamente, nella stragrande maggioranza della popolazione, con interventi di alfabetizzazione di base¹¹.

È in questo contesto di scuola popolare, al tempo stesso propedeutica e alternativa a corsi superiori¹², che si porrà Lombardo Radice fin dai primi anni Dieci¹³ con le sue proposte di recupero della tradizione dialettale e folklorica, in funzione unitaria e mai antipatriottica (identità nazionale come somma delle identità locali¹⁴). Per lui il popolo «non deve rimanere chiuso agli ideali, dai quali attinge forza la vita nazionale, ignaro dei problemi che per essa sono essenziali», e la scuola ha da offrirsi «a ogni nuovo essere per aiutare il suo affrancamento»¹⁵. Essa dev'essere primaria, popolare, democratica, obbligatoria, laica e autonoma (ovvero non subordinata a gradi ulteriori di scuola), e il suo sapere non va identificato col «sapere degli adulti, impicciolito», ma con «l'approfondimento dello stesso reale sapere dei bambini, quello che essi si sono venuti facendo da sé, vivendo nella loro famiglia e con essa nel mondo [...]; questo sapere non vale come inerte quantità di cose sapute, da correggere e da accrescere, ma come *segno* d'uno spirito indagatore che se l'è creato»¹⁶. E ancora: «Il *popolo analfabeta ha una cultura; il popolo anzi è maestro prima di andare a scuola*; ha una cultura che è fede, che è sapienza tramandata [...]. Ha una sua letteratura poetica, mirabile di freschezza [...]. Ha un'arte che esprime in canti e canzoni popolari [...]. *Il popolo ha una voce che noi dobbiamo raccogliere*»¹⁷.

Se dunque «il presupposto della lezione è l'alunno»¹⁸, ne deriva per Lombardo Radice «l'obbligo morale», in chi insegna, di conoscere il suo mondo, studiandolo da educatore e «non

⁹ P. Bianchi, *Dialetti e scuola*, cit., pp. 980 e sgg.

¹⁰ *Ibidem*, p. 982.

¹¹ Cfr. G. Vigo, *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, I: *La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 37-66; X. Toscani, *Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unità alla guerra mondiale*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 283-340; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011; V. Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole e saperi*, Brescia, ELS La Scuola, 2017.

¹² Cfr. D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954. Circa la storia della scuola italiana mi limito a ricordare, tra i volumi più recenti, G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.

¹³ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Sandron, 1959 (1ª ed. 1913); Id., *L'ideale educativo e la scuola nazionale*, cit.

¹⁴ S. Cavazza, *Piccole patrie. Feste popolari tra regione e nazione durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1997. Sul rapporto locale-nazionale in Lombardo Radice si veda, tra l'altro, C. Scaglioso, *Il concetto di comunità in pedagogia tra storia e progetto*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Roma, Armando, 1993, II, p. 131.

¹⁵ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale*, cit., p. 167.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 168-170.

¹⁷ Discorso ai maestri di Firenze, 24 febbraio 1924, in Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925, ripreso poi in Id., *Didattica viva*, cit., pp. 223-225. Sull'idea di Lombardo Radice di derivare la cultura per il popolo da una cultura di popolo si veda I. Picco, *Giuseppe Lombardo-Radice*, cit., pp. 87 e sgg., specie p. 91.

¹⁸ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 183.

da folklorista», «giacché egli non insegna a uno scolaro simbolico, in una scuola astratta»¹⁹. Ora, il mondo dell'alunno si esprime in dialetto, è il dialetto. E «nel dialetto c'è un'anima che ha avuto ed ha atteggiamenti suoi, vivaci e originali»²⁰. Soprattutto, esso si configura come «la fase giovanile della lingua stessa, la fresca polla di acqua purissima che reca il suo tributo al fiume della lingua. Il suo carattere fondamentale, sia che venga considerato come il differenziarsi di una lingua, sia che venga valutato come sorgente di espressione che ha influito ed influirà sulla formazione della lingua, è la *popolarità*, la *familiarità*, la *schiettezza giovanile* e l'*immediatezza*»²¹.

2. La dimensione poetica del dialetto

E veniamo, dunque, al primo punto. L'identificazione del popolo col bambino (popolo come fanciullo dell'umanità, alla Mazzini²²) comporta l'attribuzione al primo, così come al secondo, di un carattere di spontaneità, freschezza e vivacità di sentimenti, non solo sul piano linguistico²³: da qui un'analogia tra la spiritualità dell'infanzia e la "poesia" espressa dalla coscienza popolare. Del dialetto, in special modo, Lombardo Radice avanza una concezione artistico-poietica come lingua di un'umanità semplice e istintiva, in base all'assunto che parlare davvero significa esprimersi «originalmente», ossia «aver chiara coscienza del proprio mondo» spirituale²⁴.

Ogni espressione [del bambino] – egli dice – è una chiarificazione interiore, uno sforzo. Spesso la sua lingua ha scorci interessantissimi per l'adulto che la osserva, sentendone lo sforzo creativo; quando una parola gli manca, ne inventa una, rapidamente, come può, secondo lo spirito della lingua che già parla (la *sua*) e che gli serve ottimamente per essere inteso da chi vive con lui. La inventività linguistica del bambino è cosa cui pur troppo noi signori adulti trascuriamo [...]; ma è di una ricchezza che supera di gran lunga la stima che comunemente si ha del bambino. [...] Ora il dialetto, per la sua limitatezza ed intimità, è molto più vicino all'anima del fanciullo che non la lingua letteraria; se il bambino vive in un ambiente linguistico dialettale – come accade in quasi quasi tutte le famiglie del popolo – non dobbiamo considerare la cosa come una disgrazia. È così. Ogni volta che lo scolaro parla il suo dialetto, egli è più a posto come bambino. Ce ne accorgiamo dalla scioltezza e agilità del suo discorrere. *Fra loro* i bambini parlano novantacinque

¹⁹ *Ibidem*, pp. 120, 123.

²⁰ *Ibidem*, p. 184.

²¹ Id., *Il dialetto e il folklore nella scuola*, in «L'Educazione nazionale», ottobre 1925, p. 14. Sul tema segnalò anche la tesi di laurea di M.C. Fossati, *Pedagogia e educazione linguistica negli scritti di Giuseppe Lombardo Radice*, Università di Pavia, Facoltà di Lettere e Filosofia, rel. G. Polimeni, a.a. 2011-2012.

²² Su infanzia e società di massa durante il fascismo cfr. A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

²³ Cfr. l'elogio dei contadinelli ticinesi di Muzzano, contrapposto al falso convenzionalismo della scuola friulana di Ionolusai (nome di fantasia per una realtà vera non denunciata da Lombardo Radice), in G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, R. Bemporad e figlio, 1925. O ancora, la celebrazione della rude e schietta «scugnizzaria pugliese» messa a confronto con la disciplinante vita «in museruola» dei collegi, in Id., *Pedagogia di apostoli e di operai*, Bari, Laterza, 1936. Sul popolo-bambino, l'arte e il primitivo, segnalò in generale D. Fabre, «*C'est de l'art!*» *Le peuple, le primitif, l'enfant*, in «*Gradhiva. Revue d'anthropologie et d'histoire des arts*», 9, 2009, pp. 4-37.

²⁴ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 167. Qui e altrove si osservino le analogie con quanto scriveva già nel 1906, prima ancora di conoscerlo e diventare sua moglie, la maestra di Fiume Gemma Harasim nel suo trattatello *Sull'insegnamento della lingua materna*, Fiume, Tip. Novak, recensito sulla «*Critica*» di Benedetto Croce.

su cento il dialetto; i bambini *giuocano* in dialetto, non in italiano; e noi sentiremmo qualche cosa di falso in bambini che ci venissero rappresentati a toscaneggiare nei giuochi²⁵.

Fonti d'ispirazione del pedagogista siciliano, ingredienti per una visione organica e coerente non scevra di populismo, sono qui i filosofi Benedetto Croce e Giovanni Gentile (soprattutto per la rivalutazione compiuta dal primo nei confronti della letteratura e della pratica dialettale²⁶), lo scrittore Alessandro Manzoni (lingua unitaria, ma viva e popolare) e il folklorista Giuseppe Pitrè. «Perché l'idea del Manzoni si realizzasse appieno – scriveva Lombardo Radice –, occorre che un'altra grande esperienza si compisse in Italia: l'esperienza degli studi sulla *letteratura popolare*. I Folkloristi, e grandissimo su tutti G. Pitrè, erano essi soli in grado di fare apprezzare non tanto le coincidenze e le discordanze lessicali e stilistiche dei dialetti e della lingua italiana, quanto dello spirito del popolo italiano»²⁷.

Non di rado l'anima fanciullesca e popolare insieme giunge alla bellezza dell'arte. È il caso del *Cantico delle creature* di Francesco d'Assisi, elevazione mistica espressa nel «linguaggio stesso del contadino»²⁸, e ancor più è il caso del Vangelo, il «più schiettamente popolare», il «più squisitamente infantile», il «più classico» dei classici²⁹.

Tale identificazione romantica del dialetto col mondo folklorico della tradizione orale giocosa dei canti popolari, delle filastrocche e delle novelline, operata da Lombardo Radice e da molti suoi successori nella scuola italiana, è stata a lungo giudicata in termini negativi, come limitativa, specie dai linguisti³⁰. In realtà, la rivalutazione della cultura folk e la conseguente ripulitura della parlata dialettale dai tratti bassi e volgari, condizione per un suo utilizzo didattico³¹, non impediscono al pedagogista siciliano di esaltare comunque, nella sua attività di studioso e uomo di scuola³², qualsiasi manifestazione di spontanea e immediata espressione dialettale nelle aule, come avviene coi contadinelli di Muzzano, nella Svizzera italiana, o con gli «scugnizzi» di Turi di Bari³³.

²⁵ G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folklore nella scuola*, cit., p. 16. Cfr. Id., *Lezioni di didattica*, cit., p. 184, nota 1.

²⁶ Cfr. L. Biancini, L. Lattarulo, F. Onorati (a cura di), *Croce e la letteratura dialettale*. Atti della Giornata di studi (Roma, 11 dicembre 1996), Roma, Biblioteca nazionale centrale, 1997.

²⁷ G. Lombardo Radice, *Il dialetto nella scuola*, cit., p. 37. Sulle fonti, cui sarebbe da aggiungere il linguista Ascoli, T. De Mauro, *Giuseppe Lombardo Radice e l'educazione linguistica*, in Id., *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*, Bologna, Il Mulino, 1980, p. 97.

²⁸ G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folklore nella scuola*, cit., p. 20.

²⁹ Id., *Accanto ai maestri*, cit., ripreso poi in Id., *Didattica viva*, cit., p. 60.

³⁰ Ad es., P. Bianchi, *Dialetti e scuola*, cit., p. 983.

³¹ «Il maestro che lo conosce [il popolo] è quello che più ama le sue manifestazioni d'ingenuo pensiero e di arte. Il maestro che meglio lo conosce è quello che riesce meglio a liberarlo da quello che ha di più errato e sguaiato. Il *folklore* è anche rivelatore di pregiudizii e di sguaiataggi. Il maestro è l'*epuratore* del folklore. Egli rafforza la tradizione e la trasmissione orale solo dei *capolavori* della spiritualità popolare»: G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folklore nella scuola*, cit., p. 23.

³² D'infedesso «esploratore» di scuole, verrebbe da dire: della Montesca in Umbria, della Rinnovata a Milano, dell'asilo Agazzi a Mompiano presso Brescia, del Canton Ticino, del Friuli, dell'Emilia, dell'Agro romano, della Puglia, della sua stessa personale scuola domestica, coi propri figli accanto alla moglie... Cfr. I. Picco, *Giuseppe Lombardo-Radice*, cit., p. 17; G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo-Radice*, cit., pp. 22 e sgg. Sul tema, più di recente, anche L. Cantatore, *Giuseppe Lombardo Radice. Per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, II, pp. 1325-1338.

³³ Si veda nota 22.

Da un lato, la pedagogia folklorica di Lombardo Radice tende a conservare più a lungo possibile la condizione infantile (folklore come mezzo di difesa spirituale del bambino, specie di città)³⁴, dall'altro consente, per così dire, di "ravvivare" il folklore e affinare il dialetto, elevandoli a strumento didattico, attuale anziché archeologico-nostalgico³⁵.

3. La teoria dei gradi: graduazione linguistica come graduazione spirituale

Ma c'è di più. Tanto quanto è *poeta*, «il bambino è *scienziato*»: «scopritore del mondo in cui vive, anche quando non studia scienza»³⁶. Dunque, l'educazione linguistica è per Lombardo Radice anche, e soprattutto, un problema di sviluppo cognitivo. Un passaggio dalla sensibilità estetica al pensiero riflessivo³⁷.

I bambini parlano una lingua ridotta «alla loro potenza spirituale», un "dialetto" (tale anche quando non è altro che una versione infantile dell'italiano, se essi vivono in ambienti prettamente italofofoni³⁸) limitato nella sua particolarità e individualità. «Con ogni figlio nasce in casa in certo modo una nuova lingua – scrive il professore di Catania –, perché nasce uno spirito nuovo»³⁹. E ancora: «Nessuno troverà ad es. che si possa adoperare il dialetto per spiegare, supponiamo, geometria – concorda Lombardo Radice -. Ma, intendiamoci bene su questo punto. C'è una astrattezza da combattere: la lingua non è *distante* dal dialetto, come abbiamo accennato, se non per una infinita serie di gradi»⁴⁰. Dunque, per educare il bambino linguisticamente (educazione linguistica come educazione globale, nell'unità di forma e contenuto teorizzata da Croce⁴¹) occorrerà comunicare con lui con quella lingua che gli ritiene spiritualmente più affine.

Da qui la ripresa del vecchio metodo "dal noto all'ignoto" ("dal dialetto alla lingua"), approfittando della potenziale condizione di bilinguismo dell'alunno. Si legge nelle *Lezioni di didattica*:

Se si potesse tenere il fanciullo, per tutta la giornata, in mezzo a persone che parlassero solamente la lingua che egli deve imparare (l'italiano), togliendogli ogni occasione di uso utile del dialetto, si potrebbe fare a meno del continuo confronto fra il dialetto e la lingua; egli imparerebbe l'italiano come aveva imparato il suo dialetto, formandosi spontaneamente e per sé, sotto lo stimolo della necessità d'intendere e di essere inteso, le sue regole e risolvendole via via nel possesso vivo della lingua⁴².

³⁴ G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folklore nella scuola*, cit., p. 23. Cfr. G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 118.

³⁵ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., pp. 192 e sgg.; Id., *Il dialetto e il folklore nella scuola*, cit., pp. 21, 24.

³⁶ Id., *Athena fanciulla*, cit., p. 279.

³⁷ Cfr. G. Klein, *La politica linguistica del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1986, p. 48. Sul punto, anche D. Ragazzini, *I programmi della scuola elementare durante il fascismo. Il caso dell'educazione linguistica*, in «Historied.net» (<http://www.historied.net>), 2, 2008.

³⁸ È il caso dei figli dello stesso Lombardo Radice, di padre siciliano e madre fiumana. «Essi che non hanno altra esperienza linguistica che la nostra, non dialettale! Si sono, direi, creati un loro provvisorio dialetto, tutto speciale e comune a loro tre; una specie di dialetto al quale ci siamo dovuti sempre riferire per aiutarli a svilupparsi»: G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folklore nella scuola*, cit., p. 18.

³⁹ Id., *Lezioni di didattica*, cit., p. 174.

⁴⁰ Id., *Il dialetto e il folklore nella scuola*, cit., p. 17.

⁴¹ Id., *Lezioni di didattica*, cit., pp. 167 e sgg.

⁴² *Ibidem*, p. 183.

Tuttavia, non essendo ciò possibile, ecco intervenire la traduzione, intesa come «analisi del dialetto» e «acuto studio dell'italiano»: in una parola, ricerca di una grammatica viva, concreta, da contrapporre al normativismo della grammatica scolastica. Soltanto quando la regola comparativa sarà davvero incorporata, quando non ci sarà più bisogno di tradurre interiormente, allora il risultato sarà raggiunto e la lingua posseduta.

Di nuovo alcuni linguisti hanno sottolineato al riguardo il carattere conservatore della posizione di Lombardo Radice, circoscritta al metodo traduttivo⁴³, nonostante le idee innovative in materia grammaticale, ispirate alla dicotomia norma-uso. Del resto, è pur vero che, sebbene egli mostri particolare attenzione agli aspetti pragmatici e sociolinguistici della glottodidattica, non esita a paragonare il vivissimo dialetto al più nobile latino, lingua morta per eccellenza: «Nessuno si sognerebbe di mettere in mano al bambino di ginnasio un lessico latino con spiegazioni in latino. Si griderebbe all'assurdo. Ma perché dunque non si grida all'assurdo quando si vede consigliare a un bambino, che sa soltanto o quasi il suo dialetto, un lessico italiano, invece che dialettale-italiano!»⁴⁴.

È la traduzione come procedimento a interessare Lombardo Radice, non il risultato. Un procedimento che deve portare a una continua tensione critica nei confronti della lingua, a quell'«intima scontentezza del non riuscire, perché il dialetto sarebbe sentito nella sua vivezza, e la traduzione, al paragone, nella sua secchezza e indeterminatezza»⁴⁵. L'esperimento è testato dal pedagogista nella sua esperienza d'insegnante presso le scuole di tirocinio annesse alla Scuola normale di Catania tra il 1908 e il 1911, con risultati che egli giudica «eccellenti»⁴⁶, e costituirà la base per la futura riforma del 1923.

4. I programmi della riforma Gentile

I programmi per la scuola elementare firmati dal ministro Gentile, scritti da Lombardo Radice e concepiti più che altro come indicazioni, «in rapporto alla situazione concreta nella quale il maestro si trova, in un dato ambiente scolastico» e in relazione al suo bagaglio culturale e alla sua personale tempra d'educatore⁴⁷, fanno anzitutto obbligo all'insegnante di «rinnovare continuamente la propria cultura, attingendo non a manualetti in cui si raccolgono le briciole del sapere, ma alle vive fonti della vera cultura del popolo». Ovvero, «la tradizione popolare, così come essa vive, perenne educatrice nel popolo [...]; e la grande letteratura che ha dato, in ogni tempo, mirabili opere di poesia, di fede, di scienza, accessibili appunto perché grandi, agli umili»⁴⁸.

È tuttavia solo a partire dalla terza classe elementare che il dialetto figura tra le prescrizioni didattiche quale riferimento per gli esercizi grammaticali e base di partenza per traduzioni di proverbi, indovinelli e novelline. Fanno seguito, in quarta, le «annotazioni di frasi e parole dialettali di più difficile traduzione» e, in quinta, le «nozioni organiche

⁴³ Ancora P. Bianchi, *Dialetti e scuola*, cit., p. 983.

⁴⁴ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 189, nota 1.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 185.

⁴⁶ *Ibidem*, nota 1

⁴⁷ *Orari, programmi e prescrizioni didattiche per le scuole elementari*, determinati con ordinanza ministeriale 11 novembre 1923, in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione pubblica», 22 novembre 1923, n. 51, *Premessa*.

⁴⁸ *Ibidem*.

di grammatica italiana, con particolare riguardo alla sintassi, e sistematico riferimento al dialetto. Esercizi di traduzione dal dialetto (novelline, canti popolari)»⁴⁹. Com'è stato osservato⁵⁰, in realtà l'idioma vernacolare costituisce qui un dato culturale con cui confrontarsi dopo aver appreso l'abc dell'italiano scritto più che un dato linguistico da cui partire per avviare il processo di alfabetizzazione, che invece avviene nelle prime due classi unicamente in italiano e sull'italiano. Suo scopo, dunque, è quello d'insegnare l'italiano nel senso di rafforzarlo.

Tra i libri di testo è previsto anche un eserciziaro per la traduzione dal dialetto: «materiale sceltissimo – si dice nei programmi –, tratto dalla più schietta letteratura dialettale, di popolo o d'arte, e di contenuto educativo; accompagnato da annotazioni grammaticali molto sobrie, per il confronto con l'italiano. Una metà dei passi sarà data con la traduzione a fianco; gli altri, senza la traduzione. Le parti dedicate alla quarta e alla quinta classe avranno un piccolo vocabolario dialettale-italiano». Ad esso si aggiunge un libro sussidiario per la cultura regionale, «almanacco illustrato, contenente, oltre al calendario storico nazionale, un cenno delle feste, delle fiere, dei mercati della regione, con intercalati cenni di geografia economica regionale, descrizioni di piccoli viaggi, racconti varii tolti dalla tradizione locale, poesie dialettali riferentisi alla regione, proverbi e consigli concernenti in special modo l'agricoltura, pagine di propaganda sanitaria, pagine di notizie utili, tariffe postali e telegrafiche, ecc., ecc.», del resto in linea con quanto altrove si dice, ad esempio, per i lavori donneschi, tendenti a «valorizzare le piccole industrie artistiche della donna italiana di ogni regione»⁵¹.

Da qui deriva una fioritura di almanacchi, manualetti e grammatiche dialetto-italiano, tra cui spicca la collana di eserciziari *Dal dialetto alla lingua*, edita da Bemporad e Paravia tra il 1924 e il 1925, sotto la direzione della Società filologica romana⁵². È stato scritto che solo con l'opera di Giuseppe Lombardo Radice e i programmi del 1923 il metodo “dal dialetto alla lingua” troverà applicazione istituzionalizzata e vivrà il suo picco di maggiore (e ultima) fortuna⁵³, non senza dibattiti accesi tra sostenitori e avversari.

Dopo di allora, l'uscita di scena ministeriale di Lombardo Radice e dello stesso Gentile determineranno la morte, lenta ma inesorabile, di una pratica a dire il vero mai consolidatasi nella didattica. Il rifiuto del dialetto, che troverà il suo *acme* nei primi anni Trenta coi programmi Ercole del 1934 e con gli interventi dello stesso Mussolini a favore dell'intransigenza italoфона, si configurerà più che altro come rifiuto di ciò che esso rappresenta in termini di antimodernità⁵⁴. Di certo si può dire, con Dario Ragazzini⁵⁵, che a differenza di quanto era avvenuto fino a quel momento nella scuola elementare italiana, la visione e la funzione del popolo si fa più attiva e protagonista, sulla scia dell'apertura del fascismo ai ceti medio-

⁴⁹ *Ibidem*, III. *Lecture ed esercizi scritti di lingua italiana*.

⁵⁰ D. Ragazzini, *I programmi della scuola elementare*, cit.

⁵¹ *Orari, programmi e prescrizioni didattiche per le scuole elementari*, 1923, cit., *Libri di testo prescritti o consentiti per le singole classi*.

⁵² M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013 e S. Demartini, «*Dal dialetto alla lingua*» negli anni Venti del Novecento. *Una collana scolastica da riscoprire*, in «Letteratura e dialetti», 3, 2010, pp. 63-80. Più in generale, cfr. M. Coppola, *Dialecte et culture régionale dans la réforme de l'école italienne en 1923. Débats et questions autour d'une nouvelle discipline scolaire*, in «Lengas», 83, 2018 (<http://journals.openedition.org/lengas/1460>).

⁵³ S. Demartini, «*Dal dialetto alla lingua*», cit., p. 64.

⁵⁴ Cfr. G. Klein, *La politica linguistica del fascismo*, cit.

⁵⁵ D. Ragazzini, *I programmi della scuola elementare*, cit.

piccoli. Bisognerà attendere anni (don Lorenzo Milani, ad esempio, con la sua scuola di Barbiana) per superare quanto Giuseppe Lombardo Radice aveva a fatica, ormai un secolo fa, teorizzato e abbozzato.

Dossier – Volumi recenti e categorie portanti della pedagogia

Nota

Da più parti in un Presente che vede sempre più la pedagogia come tecnica di apprendimento e di professionalizzazione, sganciandola da ogni riflessione su Uomo, Cultura e Società, Lavoro compreso e anche Cura-di-sé, sta emergendo un richiamo a tener viva tale ottica riflessiva, generale, costitutiva del pedagogico visto come un sapere sempre più in crescita e centralità nelle società attuali. Democratico avanzate e iper-complesse. Lì, in quella forte tensione teoretica, si governa il pedagogico in tutte le sue articolazioni, che tendono poi a specializzarsi e a separarsi da ogni referente generale. Orizzonte che va invece tenuto fermo e attivo e coltivato costantemente secondo anche ottiche diverse ma comunque convergenti nel reclamare tale orizzonte di ricerca. Per resistere alla stessa crisi-dell'-università e alle sirene del Mondo Amministrato che stanno cambiando, e non in meglio, il profilo della cittadella-del-lavoro-intellettuale.

Per favorire questa riflessione inauguriamo, qui, la presentazione di volumi, tramite recensioni, capaci di far ripensare le categorie portanti del sapere/agire pedagogico. Iniziamo con due: *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, curato da Giuseppe Bertagna (Roma, Studium, 2018) e *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi* (curato da Massimo Baldacci e da Enza Colicchi e pubblicato a Milano dalla FrancoAngeli, sempre nel 2018). Sperando anche di riceverne altre in seguito da pubblicare qui e proprio per tenere aperta e in tensione tale discussione “fondante”.

La Direzione

G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione*, Roma, Studium, 2018¹

Osservazioni di lettura

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Il volume curato da Giuseppe Bertagna e che ha visto recentemente la luce (*Educazione e Formazione*, Studium, 2018) ci regala una riflessione fondativa sulla pedagogia oggi che vuole illuminarne un'immagine critica, problematica e complessa. Attraverso un lavoro svolto con vari colleghi e riletto strutturalmente da Bertagna alla luce delle linee diverse ma convergenti lì raccolte, che poi il pedagogista bergamasco affronta ex professo nell'introduzione. Alla luce sì del binomio critico Educazione/Formazione qui poi dipanato tra ontologia, epistemologia e logica/interpretazione e che deve guidare la ricerca pedagogica, riconoscendone riflessivamente la sua interna dialettica sia categoriale sia temporale. Sì, perché la pedagogia è sapere-di-saperi sempre aperti sul futuro e, come tale, costituita da stili cognitivi diversi e, insieme, collaboranti, da integrare e regolare con intenzioni comuni. Bertagna affronta poi anche una ricostruzione storico-teorica di tale sapere, leggendone le dinamiche attuali e il gioco sottile delle categorie che lo innervano e di cui educazione e formazione stanno oggi al centro tra "sinonimie, analogie, differenze" come indica il sottotitolo del volume.

Tale lavoro si concentra in particolare su tre frontiere, come già detto: l'ontologia, l'epistemologia e l'intenzionalità regolativa che lo governa in ogni suo ambito e teorico e pratico. Un lavoro fine e utile di cui il pedagogista bergamasco va ringraziato e per più ragioni. La prima: l'invadenza spesso dogmatica delle scienze dell'educazione che da "fonti" (Dewey) si fanno norme sovrane, offuscando l'autonomia e la complessità della pedagogia. La seconda: il décalage fatto subire alla filosoficità (=criticità) della pedagogia generale per spostare la sua teoreticità tra sperimentazione, tecnicizzazione e scientismo, impoverendone proprio la criticità del suo discorso e la complessità del suo statuto, tra l'altro sempre in pericolo-di-cattura da parte di saperi-forti o di ideologie. La terza: la necessità di tener fede problematica e organica al modello aureo della pedagogia del

¹ Questi interventi sono già usciti sulla rivista "Nuova Secondaria" nel corso della primavera 2019.

Novecento, mostrato al meglio da Dewey ma presente in altri e fini autori come Maritain o Mounier tra i cattolici, come Gramsci o Suchodolski tra i marxisti, come Borghi o Visalberghi o Laporta tra i laici. Un modello che sintetizza le varie fonti scientifiche in senso educativo, ovvero secondo i fini propri dell'educare, sempre riflessivamente definiti e costantemente da ri-definire.

Allora il discorso di Bertagna è, insieme, per l'oggi e *forever*. Che corregge molte tentazioni del presente e guarda a un quadro regolativo generale e permanente. Ma veniamo alle tre prospettive sopra indicate.

L'ontologia pedagogica è costitutivamente complessa, problematica e polimorfa. Ma in essa, oggi, è il binomio educazione/formazione che fa regola. Educazione come assimilazione di cultura/culture, linguaggi, competenze, *formae mentis* necessarie per abitare il proprio tempo storico: processo sociale e istituzionale che va sempre via via ridefinito partendo dai bisogni del presente (anche se qui si annida il rischio di una pedagogia come sola *techne*). Formazione come sviluppo di soggetti autonomi e responsabili in cui *logos* e *phronesis* si leghino insieme per dar corpo a un soggetto-che-si-fa-sé e si fa tale se coltiva la propria individualità, la sua libertà, la sua interiorità spirituale, secondo il doppio percorso della cultura (lo spirito oggettivo di Hegel) e/o della trascendenza (alla Kant: come bisogno e auspicio da risolvere in una libera scelta). Allora l'oggetto della pedagogia è sempre un io e privato e sociale e politico e spirituale da preservare, interpretare e coltivare. E l'indicazione di Bertagna è più che giusta: è vera. E fa parte del patrimonio originario del sapere pedagogico.

Poi l'epistemologia: presentata seguendo l'epistemologo Agazzi e fissando l'"analogicità" della stessa nozione di scienza, per cui ogni sapere scientifico ha il proprio rigore e la propria logica, da conoscere e riconoscere e preservare. Per la pedagogia ciò significa connettere dati-scientifici con scelte valoriali e render i due fronti sempre più criticamente intrecciati, tenendo fermi i vari discorsi che nutrono il pedagogico come pure l'intenzionalità critica che lo regola e deve regolarlo costantemente. Secondo un gioco delle parti finemente dialettico. E anche tutto ciò Bertagna ci ha ricordato con precisione.

Quanto alla regolatività vale il già accennato: tale sapere è dell'*anthropos* e per l'*anthropos* sempre e pertanto si lega alla sua specifica ontologia più autentica e ne fa la propria regola, appunto. E un *anthropos* che oggi rischia di essere oltrepassato e privato della propria specificità cognitiva e morale (la criticità riflessiva e la libertà), col *post-human* che sta avanzando. Principio da far valere contro ogni tecnicizzazione, contro ogni riduzione antidemocratica della vita sociale, contro ogni "presentismo" che mette in ombra l'utopia stessa del pedagogico, e utopia che guarda alla compiutezza di sé e del proprio *habitat* (pur che sogno possa essere e sia) e a una Redenzione possibile, auspicata o invocata che possa essere (ma da tener ferma come vocazione). Anche Bertagna col suo richiamo alla persona vista come principio e come valore supremo si dispone su questo piano interpretativo del sapere della pedagogia.

Allora: per questo suo prezioso contributo personale e collettaneo Bertagna va veramente ringraziato poiché ci ha invitati (e guidati) a ripensare oggi, pur tra molte deprivazioni e insidie, la pedagogia come sapere e agire di alto (forse, anzi, altissimo) profilo (poiché tratta l'*anthropos*) e a tenerla ferma nella sua propria complessità, dialettica e interpretativa insieme. Riconfermandone il congegno plurale e sottile al tempo stesso. E il suo compito attuale: irrinunciabile!

Un messaggio per la pedagogia oggi. Contributo al dibattito/1

ALESSANDRO MARIANI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Firenze

Corresponding author: alessandro.mariani@unifi.it

Ho letto con interesse e partecipazione il ricco e autorevole volume (*EDUCAZIONE E FORMAZIONE. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018, pp. 338) curato da Giuseppe Bertagna e ho fatto, durante la lettura e dopo, alcune riflessioni importanti e non solo a livello personale, come singolo studioso di teoria e pratica educativa oggi.

La prima è stata relativa al ruolo forte che la pedagogia occupa tra le scienze umane, come discipline di fini e di mezzi, connotata da una volontà prassico-poietica in relazione all'uomo riportata costantemente al centro della riflessività educativa. La pedagogia è scienza dell'uomo e per l'uomo e lo pensa/forma secondo complessità, libertà, spiritualità oppure perde il suo compito. E compito oggi più urgente di ieri: "le relazioni che si instaurano fra le parti dell'oggetto, tra oggetto e ambiente, tra soggetto e oggetto sono generative, cioè creano incessantemente nuovi sistemi relazionali [...]."

Pur con tutti i limiti strutturali accennati, è dunque appropriato interrogarsi, in via preliminare, sull'oggetto di studio che sarebbe specifico del punto di vista pedagogico. Nella confusione indistinta, infatti, non si potrebbe porre e, soprattutto, tentare di risolvere in maniera attendibile nessun problema in sé, senza dubbio, perfino unitario e benposto.

Esiste, allora, questo oggetto di studio specifico che qualificerebbe la pedagogia come una 'scienza'? E qual è? E perché sarebbe questo e non un altro? E perché, come, a quali condizioni e in che senso la renderebbe 'scienza', cioè capace di conoscenze certe e affidabili?" (p. 16).

La seconda riguarda l'*episteme* della pedagogia, sapere plurale e tensionale tra logiche diverse (spiegare, comprendere, agire) che reclama una analitica e critica coscienza di sé per salvaguardarsi proprio nel suo *identikit*. E anche questo richiamo non è poco, affatto: la pedagogia "è chiamata a raccogliere, con tutte le conseguenze anche metodologiche del caso, la sfida epistemologica di confrontarsi, sempre, non con il problema della parte o dell'insieme delle parti della 'cosa' educazione e/o formazione che cambia concettualmente nel tempo e nello spazio, bensì con il particolare problema del 'tutto', dell'"integralità", dell'"unità" inesauribile di ciascun 'soggetto dell'educazione e/o della formazione' (genitivo soggetto) in un tempo storico e in uno spazio geografico determinati e addirittura determinanti. Soggetto in sé relazionale, ma sempre, comunque, sia

esso ritenuto fonte noumenica o risultato foucaultianamente genealogico, con un'unità da tutelare e sostenere al massimo possibile nella sua progressiva evoluzione esistenziale, fino alla morte" (p. 35).

La terza concerne il binomio educazione/formazione, qui declinato secondo un rapporto non antinomico ma dialettico: l'educazione (pur conformatrice che sia) fa formazione (sì, poiché è vissuta nella libertà del soggetto e ri-strutturata nell'io-sé che si fa "persona") e questa è l'egida regolativa dell'educazione. "Come testimonia questo libro (ma, ad essere onesti, anche larga parte della storia della pedagogia degli ultimi secoli), se l'oggetto di studio della pedagogia fosse 'l'educazione e/o la formazione', infatti, non si potrebbe che concludere immediatamente che essa, con difficoltà, potrebbe rivendicare le qualità di una 'scienza'. E ciò perché gli stessi 'pedagogisti', ovvero coloro che dovrebbero essere riconosciuti come gli 'scienziati' di questi oggetti di studio, offrono, e lo si tocca con mano anche nei saggi che pubblichiamo, risposte tra loro conoscitivamente molto diverse agli interrogativi prima elencati. Non sono d'accordo, e peraltro motivatamente, se non in maniera generale, per non dire generica, su che cosa siano 'educazione' e/o 'formazione', perché preferire l'una all'altra od assumere ambedue. E se manca questo accordo è difficile che la pedagogia possa mai mirare alla rivendicata 'scientificità' dei propri asserti, siano essi ascrivibili o meno all'esercizio del logo teoretico, invece che tecnico o pratico, o di tutti e tre insieme.

Bisogna allora prendere il problema da un altro verso e compiere un percorso più lungo ed obliquo per giungere ad una conclusione meno friabile" (pp. 17-18)

Quest'ultima riflessione si collega direttamente al tema-chiave del volume e, più in generale, del discorso pedagogico: il rapporto tra educazione e formazione. Una ripresa che circola in molti dei saggi raccolti nel volume e attraversa il testo con soluzioni diverse: di alternanza, di integrazione, di confronto aperto.

L'ampia e articolata introduzione di Bertagna e i rigorosi e complessi contributi di Massimo Baldacci, Antonio Bellingreri, Giuseppe Bertagna, Franco Cambi, Enza Colicchi, Michele Corsi, Vincenzo Costa, Rita Fadda, Umberto Margiotta, Francesco Mattei, Franca Pinto Minerva, Maurizio Sibilio, Giancarla Sola, Giuseppe Spadafora e Carla Xodo – ben supportati dalle utili "schede di sintesi" (curate dai dottorandi di area pedagogica in "Formazione della persona e mercato del lavoro" dell'Università degli Studi di Bergamo, coordinati da Paolo Bertuletti, Emilio Conte e Alfredo Di Sirio – portano *dentro* il suddetto tema attraversandolo criticamente secondo quel dispositivo della filosofia dell'educazione, che possiamo/dobbiamo considerare ancora come l'asse portante di tutti i saperi pedagogici.

Inoltre lo rilanciano esplicitamente come *focus* diacronico e sincronico, storico e teorico, epistemologico e fenomenologico, riflessivo e operativo della pedagogia. Infine ci consegnano in modo preciso un *focus* fondamentale, concettuale e strategico per una serie di attuali ragioni che, in questa sede, proviamo a schematizzare tenendolo fermo come un modello del processo educativo/formativo di forte organicità teorica da presidiare nel fare educazione.

Educazione: conformare a...; orientare verso...; conoscere su...; entrare-nel-mondo sociale, culturale, assiologico, simbolico, etc.; implica una *cura attenta* e una *guida soft*; agisce *nella* libertà del soggetto-educando *per* la sua libertà matura/consapevole; attiva una *tensione* tra educatore (maestro, autore, *habitat*) e educando (io che si fa sé).

Formazione: sviluppo *personale* del soggetto-educando-antieducatore; per tutte le età della vita; che si fa sempre di più *cura-di-sé*; che non elude la dimensione interiore del soggetto-indiviso-persona; da avviare presto (già nella pre-adolescenza) insieme alla scuola (che ha il ruolo di sensibilizzare alla cultura come “specchio di sé”).

Oggi una delle due parti deve superare l'altra? No, semmai esse devono integrarsi per dar vita a soggetti socialmente e singolarmente *interpretati* (sempre più interpretati), umanamente *autentici* (sempre più autentici), *responsabili* (sempre più responsabili), dotati di *mente critica* (sempre più critica), legati a *valori democratici* (sempre più democratici). Alla luce di una stimolante e proficua lettura del volume, educazione e formazione possono/devono essere pensate *insieme* e non come *mezzo* (=l'educazione)/*fine* (=la formazione), bensì come *nucleo dinamico problematico* e *organico e dialettico*.

Non solo. Educazione e formazione hanno bisogno di essere ulteriormente ampliate, facendosi “trinomio” attraverso un terzo concetto mediatore: l'istruzione. Essa corrisponde all'apprendimento/assimilazione della *cultura* nelle sue varie “forme simboliche”. Una cultura appresa con *rigore* e atteggiamento *critico/metacognitivo* per fare *cura-di-sé* umana, personale, professionale. Un'istruzione non linearizzata, ma più complessa e ricca, di massa e di qualità, per tutti, alta e sofisticata. Da qui la funzione fondante della scuola (da ripensare costantemente nella struttura e nel ruolo), che *oggi* ha un ruolo sempre più chiave, che fa – al contempo – educazione, istruzione e formazione, che è chiamata a dialogare con la tecnica per andare *oltre* la tecnica in una difficile/complessa *mediazione* allo scopo di scommettere sulla cultura, che è l'uomo e che fa *humanitas*.

Per concludere, la lettura è stata stimolante e su più fronti, come dovrebbe essere sempre nel lavoro teorico, che ha il ruolo di illuminare e guidare l'agire nei suoi vari aspetti e forme e luoghi: qui quello educativo. E lo fa però aderendo sia ai dati delle scienze sia a quelli delle emergenze storiche, ri-orientandole secondo un modello critico e maturo, aperto ma forte e che vuole e deve pesare sui molteplici fronti del fare-educazione.

Pertanto, un ringraziamento al curatore e a tutti gli autori per le riflessioni che mi hanno stimolato!

La pedagogia tra educazione e formazione. Contributo al dibattito/2

COSIMO DI BARI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università di Firenze

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

1. L'esigenza di (ri-)condividere il lessico pedagogico

Le riflessioni intorno al “lessico” della pedagogia e della filosofia dell’educazione sono state ricorrenti durante gli ultimi decenni del XX secolo, e si pensi ad esempio al contributo di Mauro Laeng nel testo del 1968. Analizzare e interpretare i termini è un compito ancora più urgente oggi, in un’epoca in cui l’educazione, l’istruzione e la formazione sono chiamate a confrontarsi con una realtà in costante trasformazione, con un soggetto sempre più fluido, spazzato, decentrato e chiamato a costruire se stesso in modo dinamico, inquieto e polimorfo.

Il volume curato da Giuseppe Bertagna (*Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018) indaga proprio due tra i vocaboli che animano da sempre la riflessione pedagogica: educazione e formazione. Il testo ha il merito di tematizzare e di interpretare criticamente i due concetti, senza lasciare che finiscano per appiattirsi sul lessico comune: la partecipazione a questo dibattito di alcune tra le principali voci della pedagogia italiana rende questo contributo una possibile pietra miliare per la riflessione pedagogica dei prossimi anni, nella Penisola ma non solo.

La pedagogia, nonostante la sua millenaria tradizione, necessita infatti ancora oggi della condivisione di un lessico comune, e “comune” qui non fa riferimento al “senso comune”, ma alla “condivisione” nella comunità scientifica. Un lessico che eviti le ambiguità e che, anche a partire dalle sinonimie, sappia poi guidare gli studiosi e i professionisti dell’educazione e della formazione a un’interpretazione complessa, analitica e critica, dei vocaboli che appartengono all’uso quotidiano. Negli ultimi anni, come hanno sottolineato vari autori (solo per citarne alcuni: Riccardo Massa e Mario Gennari in Italia, Hermann Giesecke e Neil Postman a livello internazionale), siamo di fronte ad una crisi – o perfino a un rischio della “fine” – della pedagogia: essa negli ultimi decenni ha accusato un deficit di problematicità e di criticità che si è tradotto spesso in un’assenza di rigore; al tempo stesso, essa ha un’identità debole, cioè non possiede uno statuto scientificamente definito. In più essa, come sottolinea Mario Gennari, essa non ha la percezione della sua “irrilevanza” a livello sociale e politico. Si tratta di una debolezza che si è man-

tenuta nel XX secolo quando, pur emancipandosi dalla filosofia, la pedagogia ha vissuto a lungo nella condizione di un “re spodestato” di fronte alla diffusione delle scienze dell’educazione.

Eppure, a livello teorico la pedagogia proprio nel XX secolo è stata efficacemente definita come una scienza (e che, dunque, in quanto scienza necessita una rigorizzazione costante) che si occupa dell’*anthropos*, indagando e riflettendo sui suoi modi di istruirsi, educarsi e formarsi. Per assolvere questo compito essa si nutre delle “fonti” provenienti dalle scienze umane, regolandole, coordinandole e interpretandole criticamente, attraverso una costante riflessione che agisce su più dimensioni. Si tratta infatti di una riflessione che intreccia efficacemente tra loro la dimensione epistemologica (alla ricerca delle logiche che stanno alla base disciplina), con la dimensione assiologica (che cerca di riflettere sui valori verso i quali essa dovrebbe tendere), con la dimensione ontologica (che si è fatta negli ultimi decenni, dopo la metafisica, ontologia “regionale”). Queste dimensioni sono alimentate in ciascuno dei contributi ospitati nel volume dallo stile saggistico, che, come nota Rita Fadda, ha il compito di farsi “pensiero pensante”, cioè di problematizzare in modo costante, stimolando costantemente domande – esplorando anche domande “radicali” – anziché fornire risposte invariabili e universali.

2. Verso una “grammatica della ricerca” pedagogica

Il testo riesce così a produrre una polifonia composta dalle voci di molti dei punti di riferimento della pedagogia italiana a cavallo tra i due secoli. Ciascuno dal proprio punto di vista, attraverso i propri riferimenti teorici, ma tutti convergenti sull’urgenza di definire in modo chiaro tanto l’oggetto della pedagogia (appunto l’educazione, l’istruzione e la formazione) e il soggetto della pedagogia (l’uomo inteso come io, come persona e come soggetto attivo). Ogni autore in questo proficuo dialogo offre il suo contributo per rendere la pedagogia scientifica ma al tempo stesso critica: una “scienza inattuale”, che, come aveva già sottolineato Giovanni Maria Bertin, sia in grado di progettare l’utopia, di pensare a ciò che ancora non esiste ma che potrebbe essere e dunque di “aprire al possibile”, secondo l’espressione ricorrente nel saggio di Vincenzo Costa. La pedagogia necessita, come sottolinea Enza Colicchi, di una “grammatica della ricerca”, che consista in un controllo razionale di azioni e interventi. Un approccio che si nutra di problematizzazione, intenzionalità e progettualità per contribuire efficacemente all’educazione e alla formazione dell’uomo e per metterlo nelle condizioni di esercitare la propria libertà.

A partire dal lessico e dall’uso quotidiano, tra i vari contributi si cerca di andare a scavare intorno alla sinonimia nella quale sono relegati spesso i due “concetti” di educazione e di formazione. Uno scavo che diventi genealogico ed epistemologico (come sottolinea Giancarla Sola) e che decostruisca l’ambiguità concettuale. Tale ambiguità è spesso lo specchio di una logica epistemologicamente poco efficace e di un metodo non sufficientemente rigoroso. Disambiguare significa, come notano Francesco Mattei e Franca Pinto Minerva, muoversi anche a partire dall’inevitabile contaminazione che caratterizza i due concetti, alimentando il dialogo tra i punti di vista e le opinioni utili per mettere a fuoco l’oggetto della pedagogia. E per questo compito, accanto alle dimensioni citate (epistemologia, assiologia, ontologia, saggismo) sono utili alcune categorie (alcuni “fondamentali”) che caratterizzano la pedagogia: comunicazione, cura, dialogo, empatia,

emancipazione, libertà, linguaggio. Si pensi in particolare al ruolo della comunicazione (al quale fa riferimento Michele Corsi nel suo contributo) e alla sua capacità di portare il soggetto a riflettere in torno al nesso che vengono a stabilire tanto con l'educazione, quanto con la formazione, in quanto è proprio grazie (e solo grazie) alla relazione che esse possono realizzarsi. E si pensi anche a concetto di cura (messo a fuoco, tra gli altri, anche da Rita Fadda), che in pedagogia oltrepassa i significati medici, per riferirsi all'accoglienza, al riconoscimento e al rispetto dell'Altro in quanto Altro da sé e che rimanda al senso dell'educare e del formarsi come un prendersi cura di sé, degli altri e del mondo.

3. Definire l'educazione e la formazione, oggi

Il compito di definire cosa sia educazione e cosa sia formazione viene svolto dagli autori dei vari contributi con rigore scientifico e con stile saggistico, componendo un quadro a più mani che, nella sua complessità, restituisce immagini nitide. I vari punti di vista degli autori, ora più legati alle "condizioni di possibilità" dei due termini (Vincenzo Costa), ora a considerazioni logiche ed epistemologiche (Giancarla Sola), ora rivolte ai "confini sfrangiati" (Enza Colicchi), ora focalizzate su intersoggettività e complessità (Giuseppe Spadafora), offrono interpretazioni efficaci, che producono un ventaglio di riflessioni e incrementano la messa a fuoco della pedagogia rispetto a questi temi.

Come specifica Massimo Baldacci nel suo contributo, sono impossibili distinzioni nette tra i due concetti, ma si possono individuare specificità per ciascuno. L'educazione, termine polisemico, già a partire dalla sua doppia etimologia (sia *ex-ducere* che *edere*), rimanda a trarre fuori ma anche a nutrire; inoltre fa riferimento a dimensioni fisiche e biologiche, ma anche intellettuali e morali. Essa consiste nella trasmissione di cultura da una generazione all'altra, ma anche nell'immersione del soggetto all'interno di una cultura, assimilandone tradizioni, modelli di comportamento, stili di vita. Educazione, dunque, è da intendere come acquisizione di un complesso di "abiti" tali da costituire un certo tipo di carattere e mentalità. Come nota Franco Cambi, c'è educazione quando avviene inculturazione, cioè trasmissione e assimilazione nei soggetti giovani e conformazione degli stessi a stili di vita di una cultura e di una società. In sintesi, l'educazione è un processo che ha una radice esterna al soggetto, ma che lo porta ad assumere comportamenti che siano funzionali alla vita democratica all'interno della propria comunità.

La formazione viene analizzata da vari autori come un concetto-chiave della pedagogia contemporanea. Un concetto che dovrebbe essere oggi studiato, come invitano a fare i contributi del volume (e in particolare in quello di Franco Cambi), a partire dai suoi "antenati": *paideia*, *humanitas* e di *Bildung*. Formare, come nota Carla Xodo nel suo contributo, dovrebbe significare guidare il soggetto a vedere ogni problema come un'opportunità. Formare, allora, è rielaborare in forma critica, libera e autonoma quelle forme della cultura in cui siamo immersi, dando loro una dimensione interiore, personale che contribuisce alla nostra "forma". Oltre a un livello di acquisizione di conoscenze e di abilità, formarsi significa procedere a una strutturazione di abiti mentali che si danno come qualità personali; e, oltre questa strutturazione si può arrivare come nota Massimo Baldacci a una "formazione *sui generis*" che porti a disapprendere gli abiti mentali e a formarsene di nuovi: si tratta, appunto, di una formazione intesa tanto in senso culturale/spirituale quanto in senso professionale. La formazione, rileva Giuseppe Bertagna,

“avviene quando il soggetto stesso, in ragione e volontà, con ciò che dice (racconta), decide, fa, può fare e deve fare ‘dimostra di e vuole crescere’, dando ‘ordine e misura’ ad un io sempre migliore. Nella formazione, è, dunque, l’io che modella se stesso e che esperisce quanto questo ‘dar forma’ a sé, ma anche questo ‘formare l’io’, sia un percorso inesauribile e sempre perfettibile. Compito senza fine, insomma, se si è *compotes sui*, nell’esplorazione della mai conclusa relazione infrasoggettiva di ciascuno che è poi specchio di tutte le altre” (Bertagna 2018, p. 126).

4. Tra educazione, formazione e democrazia

Attraverso i vari contributi si viene così a delineare un’idea di *neo-Bildung*, intesa come il compito di rendere i soggetti consapevoli della necessità di formarsi in modo mai definitivo, senza aderire a modelli predefiniti e stabili, ma costantemente dinamici e inquieti. Una formazione “polimorfa”, una *Bildung* senza *Bild*, che necessita la costruzione di un *anthropos* capace di orientarsi e di autoregolarsi criticamente. Si tratta di un concetto che, come sottolinea Franco Cambi, richiama all’esigenza di strategie quali la cura di sé e gli esercizi spirituali che favoriscono la costruzione del sé; ma anche di valori quali la laicità e la democrazia e di strategie come l’ironia e la metacognizione. In particolare, nel volume si sottolinea come educazione e formazione (ma anche istruzione, con i riferimenti alla didattica proposti da Maurizio Sibilio nel suo saggio), alla luce di queste definizioni, debbano essere strettamente connesse tra loro: perché entrambe sono un requisito per la costituzione di una società democratica aperta. Come già indicato da Comenio, richiamato nel volume da Franco Cambi, col suo invito a una formazione per tutti e per tutta la vita. E come efficacemente esposto all’inizio del “secolo breve” da John Dewey. Occupandosi di educazione e di formazione, la pedagogia ha un ruolo attivo, emancipativo, immaginativo e creativo. E deve necessariamente valorizzare il pluralismo e la tolleranza, facendo della differenza una categoria fondamentale per interpretare la realtà.

Procedendo oltre gli “ismi” filosofici che hanno caratterizzato buona parte del XX secolo, la pedagogia dovrebbe comunque individuare approcci filosofici che consentano di padroneggiare linguaggi, metodi e valori comuni. A questo fine, modelli filosofici come quelli della fenomenologia e dell’ermeneutica – trasversali tra i vari saggi del volume – possono risultare particolarmente utili. Il punto di vista fenomenologico, come sottolinea Antonio Bellingeri, è determinante perché consente di guardare all’*anthropos* come un essere umano dotato di coscienza, che è costituito proprio dalla relazione con l’altro. E dunque sottolinea la centralità tanto dei bisogni affettivi che si legano all’intimità, quanto di quelli etici che si legano alla dignità. L’approccio ermeneutico, che rimanda alla centralità dell’interpretazione, è trasversale tra tutti i contributi: l’educazione e la formazione necessitano di essere interpretate alla luce del contesto storico e culturale, per i significati più profondi che possiedono e per la capacità di pensare i valori verso i quali tendere. Interpretare significa promuovere una maggiore consapevolezza critico-riflessiva di sé e degli altri: significa considerare che l’io soggetto-persona agisce e lo fa con *logos*, in modo intenzionale, secondo libertà e responsabilità.

In conclusione, se, come nota lo stesso curatore Giuseppe Bertagna e come emerge a gran voce da tutti gli autori, la pedagogia è una scienza, essa ha il compito di coltivare un sapere certo e affidabile, relativo alle proprietà che lo identificano e lo contraddistin-

guono, grazie ad un coerente metodo di indagine e una sempre più sistematica formalizzazione linguistico-concettuale. Se le scienze dell'educazione si occupano di quanto è già accaduto e sono dunque retro-spettive, la pedagogia ha il compito di rendere queste teorie pro-spettive, promuovendo un cambiamento possibile in meglio: "usare le conoscenze conoscitive acquisite dalle 'scienze dell'educazione e/o formazione' studiando come oggetto 'l'educazione e/o la formazione' affinché i soggetti delle scienze dell'educazione e/o della formazione affrontino bene, come si deve, al meglio possibile l'im-perfetto' e il 'futuro' delle loro esperienza e esistenza personali, per rendere questi tempi poi 'perfetti' migliori di quelli finora accertati in generale dalle 'scienze' e da loro sperimentati nell'esperienza e nell'esistenza finora vissute" (ivi, p. 42). Un "arrembaggio al futuro", come lo definisce il curatore, che abbia il fine di costruire una società democratica, in cui ciascun soggetto sia nelle condizioni di formarsi liberamente, autonomamente e criticamente e di diventare un cittadino responsabile e partecipe alla vita pubblica.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.
- Bertin G. M., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Bertagna G. (a cura di), *Educazione e pedagogia*, Roma, Studium, 2018.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.
- Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, CLUEB, 2009.
- Corbi E., Oliverio S., *Oltre la Bildung postmoderna?*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Fadda R., *Promessi a una forma*, Milano, Angeli, 2016.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Gennari M., Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, il melangolo, 2016.
- Giesecke H., *La fine della pedagogia*, Roma, Anicia, 1985
- Laeng M., *Lessico pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1968
- Liotard J.-F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008
- Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D., *Pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2017
- Massa R., *Educare o istruire? la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987
- Mattei F., *Sfibrata paideia*, Roma, Anicia, 2009.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- Nussbaum M. C., *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999.
- Postman N., *La fine dell'educazione*, Roma, Armando, 1997.
- Sola G., *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016.

La pedagogia tra educazione e formazione. Dibattito/3

PAOLO LEVRERO

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università di Genova

Corresponding author: paolo.levrero@unige.it

Ciascuna scienza ha la necessità – e la responsabilità – di predisporre una riflessione epistemologica volta a chiarificare e rigorizzare il proprio sapere. Ciò vale anche per la *pedagogia*, la quale giunge a istituire in Italia, a partire dagli Sessanta del Novecento, un processo di rielaborazione complessiva del suo discorso, teso a ricercare e sedimentare i fondamenti su cui va dimensionandosi l'ossatura dello statuto scientifico che la contraddistingue. Si tratta di un percorso articolato, non lineare, nel quale le posizioni dei differenti studiosi hanno talvolta assunto le forme di un vivace dibattito – si pensi al confronto emerso intorno al cosiddetto “Documento Granese-Bertin” negli anni Ottanta –. La comunità scientifica si è domandata, pur senza pervenire a visioni univoche o omogenee, a proposito dell'*identità* della pedagogia. Ne è addivenuto un pensiero interrogante – dialogico e dialettico – orientato a comprendere: (i) che cosa sia la pedagogia; (ii) quali siano i suoi oggetti di studio; (iii) se, come e a quali condizioni possa essere considerata una scienza; (iv) quali principi teorici, elementi euristici, dimensioni pratiche ne sagomino lo statuto; (v) quali paradigmi gnoseologici e quali forme conoscitive ne regolino la ricerca; (vi) quali rapporti stabilisca con l'enciclopedia delle scienze; (vii) quale legame intessa con le scienze dell'educazione. Non sempre gli esiti di tale percorso hanno attestato il conseguimento di una sufficiente chiarezza epistemica dentro la pedagogia. Quest'ultima viene prefigurandosi quale sapere *plurale e dialettico*, la cui formalizzazione ne disloca la ricerca entro specifici ambiti d'indagine. Eppure, le anfibolie che ancora oggi denotano il discorso pedagogico restituiscono incertezze e fragilità epistemologiche rinvenibili nelle logiche, nei linguaggi e nelle metodologie. Al contempo, implicitamente, segnalano l'assenza o l'irrilevanza di una adeguata fondazione epistemologica della pedagogia.

La necessità di un dibattito epistemologico in pedagogia è riaffermata nel libro *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, a cura di Giuseppe Bertagna, pubblicato per i tipi dell'Editore romano Studium. L'identità scientifica della pedagogia è posta al centro dell'indagine. Nel mettere a tema i concetti fondamentali del pensiero e del discorso pedagogico, ossia l'*educazione* e la *formazione* esaminati nella loro essenza e nei rispettivi significati, il volume giunge a una problematizzazione complessiva della

pedagogia sulla base delle concezioni restituite da alcuni studiosi italiani. Emerge una molteplicità di visioni e concettualizzazioni differenti, in accordo con punti di vista e prospettive altrettanto diversificati. Ciò esprime un intrinseco pluralismo culturale proprio di ogni sapere, avverso a una concezione dogmatica e universale della conoscenza e pertanto vitale per la democraticità e la libertà della ricerca. Di contro, ci si può domandare se non risulti opportuno per la pedagogia premettere una precisazione di ordine semantico entro i plessi categoriali costitutivi del proprio pensiero. O, ancora, se una condizione di indeterminatezza non conduca a ingenerare ambiguità esiziali per la ricerca.

Anche alla luce di questi interrogativi può essere letto il contributo che Giuseppe Bertagna pone come *Introduzione* al volume. Qui, la questione della *scientificità* della pedagogia risulta decisiva e costituisce l'elemento assiale intorno a cui vengono disponendosi concentricamente i problemi riconducibili rispettivamente all'*oggetto* (o agli oggetti) e al *soggetto* (o ai soggetti) di tale sapere. Una volta collocato nella tripartizione che distingue tra *logos* «teoretico», «tecnico» e «pratico» l'orizzonte originario della conoscenza scientifica, Bertagna stabilisce una distinzione della scientificità pedagogica rispetto al paradigma empirico-sperimentale, se considerato quale univoco criterio euristico in pedagogia, nonché alle specificità gnoseologiche delle scienze dell'educazione. Risultano quindi problematizzati i quesiti preliminari: «la pedagogia è una "scienza"?». Per conseguenza, «Può (...) essere definita "scientifica", depositaria di conoscenze certe e affidabili?» (p.14). Se è l'oggetto di studio a determinare l'identità complessiva di un sapere che intorno ad esso converge, è pur vero, suggerisce Bertagna, che la natura dell'oggetto su cui la pedagogia dispone la propria ricerca presenta caratteri peculiari. «Formazione» e «educazione» costituiscono «esperienze perfette che non possono (...) che variare nel tempo e nello spazio storico a mano a mano che si compiono nelle vite dei diversi soggetti» (p.29). Ciò disloca – secondo lo studioso – la ricerca pedagogica entro un orizzonte di scientificità differente rispetto alle altre scienze, anche le stesse scienze dell'educazione, poiché non può proporsi di «individuare un (...) attendibile ordine morfologico (...) predittivo» (p.23) dell'esperienza educativa. Soltanto alle scienze dell'educazione è dato di «oggettualizzare» le questioni connesse con la formazione e l'educazione, «secondo specifiche proprietà empiriche che variano a seconda dei vari punti di vista assunti e secondo proprie differenziate operazioni di accertamento e verifica intersoggettivamente ripetibili» (p.22). A ben vedere, il problema fondativo per la pedagogia risulta dunque essere il suo *soggetto*.

L'angolo di parallasse va quindi spostato sull'uomo: colui che si forma e si educa, così come educa e può venire educato. La pedagogia assume «il problema del "tutto", dell'"integralità", dell'"unità" inesauribile di ciascun "soggetto (...)» in un tempo storico e in uno spazio geografico determinati e determinanti» (p.35). Essenza ed esistenza dell'uomo sono pensate attraverso la formazione e l'educazione, che del soggetto vengono riconosciute dimensioni ontologiche. Esse riguardano l'essere umano nell'originalità del suo prendere forma e nella processualità relazionale che lo conduce alla crescita di sé, nell'interiorità e nell'esteriorità di se stesso. La ricerca pedagogica è implicata nel percorso di attribuzione di un «senso unitario» (p.39) all'esperienza della vita del singolo, nella «rammemorazione» (p.41) del passato e nell'apertura al futuro, come costruzione progettuale delle sue possibilità d'essere. Il rapporto con la storia diviene dirimente. L'uomo si forma e si educa nella storia. La coscienza della propria storicità dispone alla cono-

scienza della vita, anche guardando ai significati – umani – rintracciabili nelle esperienze altrui – passate, quindi storicamente determinate –. È quanto consente al soggetto di poter compiere scelte autentiche e libere (cfr. p.52). La pedagogia si configura – conclude Bertagna – come scienza che non può essere «predicatoria o depositaria di un sapere certo e affidabile (...) relativamente a *qualcosa* (...), ma relativamente a *qualcuno* che intende essere chi è» (p.57).

Il problema del *soggetto* della pedagogia fa da sfondo alle diverse interpretazioni che dei suoi *oggetti* vengono proposte nel corso del volume. Le riflessioni non sempre s'accordano su di una prospettiva semantica univoca rispetto ai termini *formazione* e *educazione*, sebbene resti implicito che si tratti di dimensioni peculiarmente umane, coesenziali alla *struttura ontologica soggettiva*, inerenti alla vita di ciascun uomo. Le criticità logico-linguistiche registrate all'interno dei vari contributi restituiscono – *speculum mundi* – quanto accade nell'uso corrente dei due lemmi all'interno del dibattito scientifico e della letteratura pedagogica. Il confronto critico che sui problemi della formazione e dell'educazione si era prodotto a partire dagli anni Sessanta del Novecento per poi intensificarsi negli anni Novanta dello stesso secolo non sembra essere giunto a una definitiva chiarificazione. Il volume consegna alcune direttrici di significato riguardo ai due vocaboli. L'educazione si mostra quale processo relazionale, frutto dell'interazione fra due o più soggetti. La condizione dell'asimmetria e, insieme, quella della reciprocità denotano l'educazione come percorso rivolto all'accrescimento, al «miglioramento» (p.62) dei soggetti. Le implicazioni etico-valoriali dell'educazione sono palesi. La formazione risulta concetto di più difficile centratura semantica. Essa viene considerata come una delle possibili forme entro cui l'educazione viene determinandosi. È poi pensata – come scrive Rita Fadda – quale categoria inclusiva dell'«educazione, che di essa è espressione fondamentale» (p.185). Se la formazione si può intendere come il «movimento stesso della vita umana che tende al suo compimento mediante l'azione educativa» (p.308) – soggiunge Carla Xodo –, più di frequente viene a porsi una frattura fra le accezioni che la formazione umana acquisisce secondo un ordine – sintetizza Massimo Baldacci – ora «*culturale*», ascrivibile al soggetto umano come «accezione» del problema educativo, ora «*professionale*», laddove si risolve quale processo di acquisizione e assunzione di competenze da poter impiegare in ambito lavorativo.

Tuttavia, *educazione* e *formazione* restano, almeno in parte, semanticamente sovrapponibili. L'affiorare del concetto di formazione nella tradizione del pensiero pedagogico pone l'esigenza di considerare i soggetti coinvolti nella relazione educativa a partire dalla loro singolarità umana. L'essenza e l'esistenza del soggetto risultano preliminari a ogni forma di intersoggettività. Da qui la possibilità di distinguere la formazione come processo intimo e interiore al soggetto sebbene essa risulti pure coinvolta nella relazione educativa. In tale direzione muovono, ad esempio, i contributi di Franco Cambi e Giancarla Sola. Qui si pone un ulteriore snodo problematico per la riflessione pedagogica. È possibile considerare, oltre alla formazione e all'educazione, un altro ambito d'indagine: ossia, l'istruzione culturale? Questa categoria appartiene alla tradizione pedagogica, che ha reso il rapporto dell'uomo con la cultura uno dei fondamenti del suo processo di umanizzazione. Sostare anche entro i perimetri di questa domanda non sembra secondario, anche richiamando il senso complessivo del libro: ossia la necessità per la pedagogia di assumere quell'*habitus* erodemico che la conduce ad affrontare in maniera critico-

problematica e discutiva i problemi a lei connaturati. Riflettere sui propri concetti fondamentali – ricordando il monito di Heidegger – concede alla pedagogia una possibilità di procedere nel pensiero del proprio fondamento: anche scientifico.

M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, Milano, FrancoAngeli, 2018

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

I testi qui raccolti provengono dai seminari della SIPED rivolti a coltivare la pedagogia teoretica. Tutti impegnati a riflettere sul ruolo del confine nell'ambito dei saperi, qui quello pedagogico. Con articolazioni assai fini su significati e "luoghi" dei confini, attorno a cui si riflette per appropriarsi e criticamente dell'identikit complesso del pedagogico. E si parte proprio dal ripensare la nozione di confine. Lo fanno in particolare Baldacci e Colicchi nelle loro presentazioni del volume. E lo fanno con finezza e acribia. E ci dicono che i confini demarcano ma anche aprono, guardano oltre, accolgono sfide che fanno ripensare la gestione stessa del sapere. Allora riflettere su di essi è disporsi a ripensarsi come specialisti e attivare un atteggiamento di autocoscienza critica. Con risultati precisi e notevoli.

Il primo, e presente in molti contributi in modo esplicito in altri più implicito, è il modello generale attuale e condiviso del sapere pedagogico a livello epistemologico che fa quadro regolativo. E questo modello è quello ancora deweyano, ripreso, affinato, integrato tra Mialaret o Visalberghi, ma anche Laporta e Granese. Il modello dello scritto sulle "fonti di una scienza dell'educazione", sì testo minore ma chiaro e esplicito e denso di insegnamenti: le fonti sono le scienze dell'educazione da rileggere alla luce della scienza educativa che è sapere di fini e di mezzi e che quindi reclama due forme integrate di razionalità scientifico-tecnica da un lato e teoretico-filosofica dall'altro. Un modello maturo e organico, ancora tutto da accogliere. Un modello in cui, qui da noi, si è ispessita la tensione utopica, propria del fare-pedagogia-in-grande e ben testimoniata dal pensiero di Bertin, qui ancora vero maestro di più generazioni di pedagogisti italiani. E muovendo da qui ci si interroga sui confini e sul loro ruolo ambiguo e inquieto, si in generale, sottolineandone la "fertilità" critica e il ruolo di memento che essi svolgono nel fare-ricerca. Con richiami sempre sottili nelle voci dei curatori e non solo.

C'è poi un secondo piano, che è di fatto quello più ricco e complesso che ripensa i confini su frontiere diverse della pedagogia attuale. Tre in particolare: la filosofia dell'educazione; le scienze umane (che sono un po' il baricentro delle scienze dell'educazione); la politica vista come interlocutore-chiave della pedagogia nella sua tensione di unità dialettica tra teoria e prassi che ben nettamente la contraddistingue.

Cominciamo dalla filosofia dell'educazione. Lì i diversi saggi, acuti e colti, toccano

proprio la capacità/volontà della pedagogia di “pensare in grande” guardando alla crisi-della-civiltà e li proponendo un sfida utopica razionale e critica insieme, come pure richiamano a tener ferma la “questione del soggetto” e ad attraversarla con indicazioni nuove, lontane da ogni idealismo e capaci di parlare del suo statuto incarnato e esistenziale, del suo esser-soggetto-attore che fa dell’io un sé cosciente e proiettato oltre se stesso. Sempre alla luce del modello deweyano avanzato e critico. E sono tutte indicazioni sia giuste sia preziose e proprio per tener ferma la teoreticità della pedagogia che non è mai né definitiva né disincarnata. E sono tesi tutte da condividere.

Sul fronte scienze dell’educazione e rapporto con quelle umane e sociali si riconfermano con decisione alcuni principi-di-base, ma talvolta più detti che seguiti e criticamente: come accade al principio di interdisciplinarietà, reclamato come punto-base del sapere educativo e assai giustamente e con percorsi diversi; ora più teoretici (con l’action theory o la metafisica-influente) ora più scientifici, ma sempre da declinare in senso empirico-critico. O indicando anche campi in cui il rapporto con altri saperi è più debole e insufficiente oggi: come accade con l’economia da valorizzare attraverso la categoria del lavoro, da rileggere alla stessa luce e giuridica e filosofica della Carta Costituzionale, per far maturare un’antropologia più realistica e sociale insieme. Tutti saggi anche qui densi e carichi di ottime letture e ben orientati a far-bilancio e far-prospettiva partendo, anche qui, dai confini.

Quanto alla politica i saggi raccolti sono altrettanto acuti e problematici. Ora legando la prospettiva democratica a Gramsci e al suo concetto di egemonia, traducibile pretianamente in senso empirico, collegando persuasione e libertà, con una mossa ben innovativa. Oppure si rilegge la politica come costruzione-di-comunità e di comunità che sente e vive fini comuni, facendosi illuminare dal principio della “convivialità”. Ma anche si decostruiscono le certezze delle posizioni neoliberiste che vanno denunciate anche e proprio su quel modello-impresa che mettono al centro del fare educazione, in modo precisamente ideologico. Inoltre ci si sofferma sul bisogno di un “abitare etico” sia della cittadinanza sia della professionalità, sempre più necessario e da delegare proprio all’educare come pure al richiamo deweyano al metodo scientifico per formare menti democratiche e moderne, atte a vivere davvero come protagonisti la società complessa del presente. Ma anche in modo da ripensare il ruolo attuale dell’autorità, che, da autoritarismo e conformazione, si faccia autorità educante, che agisce *in interiore*, sia essa quella del padre, del maestro o della legge, poiché solo così si fa formativa e solo attivandosi attraverso il dialogo. Anche qui i saggi sono differenziati ma convergenti nell’indicare compiti e sfide attuali della pedagogia che si evidenziano di più e proprio se la ripensiamo dai confini e collegandoci su quel sottile e complesso punto-di-sfida.

Allora, a ben guardare proprio dai confini, l’immagine e ipercomplessa e dialogica e di apertura teoretica si rilancia come centrale e come sfida permanente da coltivare e integrare insieme. La pedagogia si conferma sapere-forte e sapere-centrale (e sempre di più!) e in sé critico-dialettico, capace di comprendersi e nelle carenze e nelle sfide e di tutelarsi in modo problematico e dinamico e integrale al tempo stesso. Andando ben contro ogni suo riduzionismo o ideologico o scientificistico o tecnologico: e oggi rischi diffusi. Tenendo ferma la sua identità ontologica e deontologica e perfino utopica che deve fungere da Regolatore del complesso insieme dei suoi saperi. E di tutti, sia come fonti e modelli sia come progetti formativi.

Articoli

Il sistema sociale dell'assenza organizzata di pace e la violenza strutturale. Punto di partenza, soggetto e compiti di una pedagogia critica della pace

ARMIN BERNHARD

Professore di Pedagogia – Universität Duisburg-Essen, Standort Essen

Corresponding author: armin.bernhard@uni-due.de t

Traduzione di Daniela Aprea

Abstract. The pedagogy of peace should fight against the “social structures of discord”: the article addresses this issue and invites to conceive the pedagogy of peace as a “pedagogy of resistance” against the organized discord. Critical pedagogy has a key role in this task because it should understand the inability of the current society to build peace

Keywords. Pedagogy of peace, pedagogy of resistance, peace, discord, Bildung.

Vorrei cominciare con una citazione che esprime un messaggio semplice e allo stesso tempo basilare per la Pedagogia della Pace: «Ci sono cose più importanti che vivere in pace». Questa è una frase della Pax Americana, pronunciata dall'ex ministro della difesa degli USA Alexander Haig. «Ci sono cose più importanti che vivere in pace». Questa affermazione non rappresenta solo in sostanza la filosofia americana della discordia ma la documentazione dell'incapacità strutturale della pace, da parte di società che ormai, anche se geograficamente erroneo, vengono chiamate «l'Occidente».

Quello che non è la Pedagogia della Pace

La formulazione chiave di Haig rimanda allo stesso tempo ad un notorio equivoco della Pedagogia della Pace. Essa non è assolutamente responsabile per il soggetto contenuto nel titolo: Pace. La situazione storica attuale è caratterizzata dalla mancanza della pace. La pace non è esistente. Se c'è, quindi, una Pedagogia della Pace, il motivo è proprio l'assenza di quest'ultima o, per meglio dire, l'impedimento organizzato delle strutture sociali pacifiste. Poiché noi non viviamo in una pacifica civilizzazione alternativa, non siamo in grado di educare alla pace. Di conseguenza: la materia di cui si occupa la Pedagogia della Pace è esattamente il contrario della stessa. Partendo da questo equivoco, bisogna adesso definire che cosa non è la Pedagogia della Pace. Non è da confondere con l'educazione dei bambini alla disposizione alla pace e alla pacifictà. Non bisogna neanche paragonare la Pedagogia della Pace ad un'educazione alla cultura della pace. Non vuol dire né programmi di preven-

zione e contrasto della violenza né allenamenti al coraggio civile o concetti Anti-Bullying e neanche procedimenti di mediazione civilistica sociale che vengono inscenati allo scopo di pacificare i diverbi sociali e di neutralizzare la capacità di entrare in conflitti. La Pedagogia della Pace non è altro da applicare che come una tecnologia sociale della pacificazione.

Oggetto della Pedagogia della Pace

Il compito principale della Pedagogia della Pace è lottare in modo sostenibile e pedagogico contro le strutture sociali della discordia. Dobbiamo concepirla come una *Pedagogia della Resistenza* contro la discordia organizzata. Naturalmente, nell'ambito di un percorso formativo, le condizioni e le modalità di funzionamento dell'assenza di pace sociale non possono essere abolite. L'impegno pedagogico per la pace dispone, però, di un'eccellente possibilità: può distruggere le premesse per un consenso a quel sistema e alla tolleranza sia per la politica di minacce che per i preparativi di guerra e può anche neutralizzare i modelli di giustificazione nei confronti della guerra e della discordia.

Obiettivo della Pedagogia critica della Pace

Obiettivo della Pedagogia critica della Pace è la capacità critico-oppositiva di pacificazione. La Pedagogia della Pace mira alla capacità di pacificazione dell'uomo – questa è un'ingenua affermazione che si sente spesso durante i dibattiti pedagogici sulla pace. Sono state elaborate diverse componenti che dovrebbero costituire questa capacità di pacificazione, come, per esempio: la mutabilità, la capacità di conflitto, la tolleranza alla frustrazione, il saper litigare, la solidarietà, la tolleranza, la disponibilità alla comunicazione ecc. Questi tentativi, sicuramente lodabili, soffrono di una sopravvalutazione delle componenti costruttive. La Pedagogia della Pace, in questo senso, non solo lascia intatto il sistema dell'assenza di pace ma gli conferisce anche una legittimazione in più. In un sistema che vede l'assenza organizzata di pace, il voler educare ad una capacità individuale di pacificazione corrisponde ad un'illusione pedagogica. Affrontare situazioni intolleranti con astratta tolleranza è poco efficace. Il docile non violento non sarà in grado di sopprimere le leggi della discordia. La strutturale assenza di pace non può essere impregnata da una pacificità individuale. Per questo motivo la capacità di pacificazione nel contesto di una pedagogia critica della Pace richiede una forma critico-resistente. Ci troviamo, così, davanti ad una pretesa apparentemente paradossa: l'essere umano deve essere messo nella condizione di sviluppare un atteggiamento conflittuale nei confronti delle situazioni prive di pace. La capacità di pacificazione in questo senso, significa assumere un atteggiamento intransigente nei confronti di tutte le forme di discordia, vuol dire affermarsi, resistendo intenzionalmente a tutti gli esempi di giustificazione della discordia e della mancanza di pace. La grande potenzialità della Pedagogia critica della Pace consiste esattamente nell'organizzare generalmente alla base, la capacità di resistere intenzionalmente ai tentativi di manipolazione sociale.

Sono tre i concetti che vanno spiegati in questo contesto, poiché creano il margine contestuale di un'opera formativa della pace: *il sistema sociale dell'assenza organizzata di Pace* (vedi: Senghaas 1981: «organisierte Friedlosigkeit»), la discordia e la guerra.

Dei tre il sistema sociale dell'assenza organizzata di Pace funge da iperonimo, nel quale sono contenuti gli altri due concetti. L'assenza di Pace – si tratta di un *sistema di impedimento della Pace* (sia all'interno della società che in riguardo alle relazioni internazionali). L'assenza di Pace è un problema strutturale-sociale, e ciò significa che è situata nelle strutture e nei principi di base della nostra società; per questo possiamo parlare di un *sistema* di assenza organizzata di Pace, così che una Pedagogia della Pace non può fare a meno di definire i potenziali della violenza di una società, causata dal sistema, come soggetto principale. La discordia indica l'aspetto psicologico-sociale del sistema dell'assenza di Pace sociale: quali modi conflittuali di pensare e di agire nascono fra gli individui, i singoli gruppi, i ceti sociali e le diverse culture che vivono in un sistema basato sull'assenza della Pace. Peter Brückner ha denominato questa dimensione psicologica dell'assenza di Pace «ostilità istituzionalizzata» (Brückner 2004, p.142), e più esattamente, il conflitto nelle relazioni interpersonali viene scaturito dal modo in cui la società organizza le sue condizioni di vita (es.: processi di scambio o concorrenza tramite principi di competizione o processi di inclusione ed esclusione). Per la Pedagogia della Pace c'è, in questo contesto, la convinzione direttiva che questi potenziali conflittuali interpersonali possano essere usati indebitamente allo scopo di mantenere il sistema dell'assenza di Pace e di legittimare la guerra. Le guerre, in fondo, vengono concepite come conflitti armati, di tipo militare, fra collettivi sociali; di queste, la forma classica è il confronto militare fra gli stati. Le guerre non sono un fenomeno naturale, non esplodono (come narra sempre il mito dei dominatori), vengono piuttosto scatenate da forze chiaramente identificabili: «La guerra non è mai scoppiata» (Gamm 1984), ma viene scatenata da forze sociali identificabili. Le guerre sono strettamente collegate ai processi di produzione e riproduzione delle società e per questo devono essere decodificate in modo pacifico-pedagogico secondo la loro dipendenza sociale.

La pedagogia si rivolge ai bambini, ai giovani e agli adulti, insomma, a persone concrete che sono state socializzate in un sistema di assenza di Pace che, come noi tutti, contribuiscono al suo mantenimento o passivo o attivo. L'obiettivo di una pedagogia della lotta alla discordia organizzata può, quindi, solo esistere nell'ambito di uno stacco interiore e mentale della gente, dagli esempi che vogliono giustificare i rapporti conflittuali della società. Per rendere la gente indipendente da questi esempi di scagionamento, è necessaria *una rottura mentale* con le ideologie predominanti, con i pregiudizi e con il nemico immaginario. Lo stacco intellettuale da questi tipi di legittimazione è, allo stesso tempo, un atto che mette alla prova il senso di responsabilità, il cui incremento e mantenimento è compito generale della Pedagogia.

Il nucleo della capacità critico-oppositiva è costituito dall'organizzazione e dallo sviluppo interiore di una mappa mentale del sistema dell'assenza di Pace: una mappa di cause e strutture, di contesti e interdipendenze, di promotori e profittatori. La Pedagogia della Pace mette a disposizione un compasso intellettuale adatto a localizzare le circostanze causali del conflitto; ha inoltre il compito di scoprire le strutture sociali e politiche dell'assenza di Pace, in più deve identificare le organizzazioni del complesso militare-industriale «Centrali di produzione della morte» come le ha giustamente caratterizzate l'autore austriaco Franz Werfel. Nel 2015 l'esportazione di armamenti tedeschi è raddoppiata rispetto all'anno precedente: 6,35 miliardi nella prima metà dell'anno; le spese militari ammontano a 35,5 miliardi. La signora Merkel vuole raddoppiarle nei prossimi

anni! Volendo ripetere ancora una volta la frase di Haig «Ci sono cose più importanti che vivere in pace» ed è necessario scoprire queste cose ,più importanti'. Questo obiettivo esige un'organizzazione di strutture basilari del ragionamento. Gli uomini devono essere messi nella condizione di ragionare in contesti economici globali, geostrategici e geopolitici; solo così possono essere in grado di connettere i frammenti d'informazione, presentati medialmente, con una mappa interiore di assenza di Pace causata dal sistema.

Arriviamo adesso ad un ulteriore aspetto centrale della pacificazione critico-oppositiva.

Poiché noi stessi siamo stati socializzati in un sistema assente di pace, la pacificazione richiede una capacità di auto-riflessione critica, perché noi tutti siamo impigliati in una mancanza di pace sistemica. La pedagogia della Pace non deve solamente mettere in grado di riconoscere la scia di sangue che il sistema di mancanza di pace sociale si tira dietro, deve anche rendere questa scia di sangue percettibile alla nostra responsabilità personale. Anche se nei ricchi paesi del cosiddetto Occidente la povertà e la miseria si diffondono sempre di più nelle condizioni di uno scatenante capitalismo neoliberale – come membri di questo modello sociale, siamo tuttavia decisamente coinvolti nel mantenimento di questo sistema: con il nostro modo di vivere, con le necessità suggeriteci dall'industria dei beni di consumo, con il materialismo e il clientelismo con chi comanda. Il mondo è impostato come un mattatoio universale per i profitti delle aziende e per le abitudini decadenti dei consumatori. La Pedagogia della Pace deve affrontare la sanguinosa dogana di questo stile di vita. La capacità di pacificazione critico-oppositiva vuol dire rivelare la nostra complicità segreta con il sistema di mancante pacificità sociale e, come conseguenza, dopo essersi resi conto di ciò, terminarla. La capacità di pacificazione, quindi, non si basa solo su una consapevolezza politica delucidata, ma anche su un alto grado di auto-riflessione: la percezione del proprio legame con l'assenza di pace sistemica è la condizione di base per un distacco dai modelli di giustificazione, della mancanza di pace e della violenza. La capacità di resistere deve incoraggiare, deve diventare una tenore di vita, di una vita che non si fa né intimidire né corrompere da diverse forme di mancanza di pace.

Ordine del mondo cannibalesco – Punto di partenza

Il punto di partenza della Pedagogia critica della Pace può essere solo la critica del proprio ordine sociale. Perché è così? La Pedagogia della Pace è ricollegata ad analisi di scienze sociali che si riferiscono alla realtà della propria società. Solo su questa base sono possibili delle affidabili valutazioni dei loro obiettivi e dei loro principi ma c'è ancora un motivo essenziale per questo confinamento. La critica verso una società costituita diversamente prende troppo velocemente la forma di una proiezione collettiva. In questo processo, i motivi e le proprietà caratteristiche, che vengono attribuite agli «Altri», sono effettivamente alla base della propria società. Così i mass-media «occidentali» insinuano sempre di nuovo che la Russia pratica quell'espansione politica aggressiva che in verità contrassegna la propria alleanza di guerra occidentale, spinta profondamente in avanti fino al territorio eurasiatico. Se si tratta, quindi, di una società che dovrebbe riconoscere il potenziale mancante di pace, allora la Pedagogia della Pace deve evitare tali fenomeni di trasferimento.

Per schizzare un lavoro pedagogico sulla pace, ho scelto una formulazione un po' drastica: «ordine del mondo cannibalesco», questa formulazione deriva dal famoso sociologo svizzero Ziegler che per molti anni è stato responsabile delle questioni sul cibo mondiale alle Nazioni Unite. Con l'aggettivo «cannibalesco», Jean Ziegler caratterizza un modello economico che sottomette l'intero globo alle sue direttive economiche e che si incorpora in esso (cf. Ziegler 2015). A questo punto vengano citate solo alcune forme oscure di quest'ordine del mondo cannibalesco: le parti del pollame non vendibili in Europa, vengono vendute in Ghana a prezzi di dumping rovinando lì gli allevamenti di polli locali / In Malawi vengono coltivate rose per il mercato europeo su enormi distese, dove prima si coltivavano alimenti per la propria popolazione / La produzione in eccesso di pomodori in Europa allaga i mercati africani (cf. Kerth 2016). / Speculatori finanziari comprano enormi distese agrarie nei paesi più poveri del mondo (Etiopia, Sudan del Sud), per esportare prodotti alimentari – Land grabbing, così si chiama questa nuova forma di imperialismo. / In Uganda nell'anno 2001 sono state cacciate 2000 persone dai loro paesi, per rendere il territorio accessibile alla Kaweri Coffee Plantation, un'azienda affiliata di uno dei principali fornitori mondiali tedeschi di caffè allo stato naturale. All'Horn, in Africa, le forze armate federali tedesche lottano contro i pirati somali che non sono più in grado di esercitare il loro mestiere di pescatori, perché le loro zone di pesca sono state svuotate da gruppi industriali che operano a livello internazionale. La lista di oscenità che riguardano la cavalleria dei ladroni commerciali si potrebbe continuare *ad libitum*.

Nei paesi più poveri, è la fame il sintomo per eccellenza di questo ordine economico. È stato calcolato che la forza produttiva dell'agricoltura mondiale sarebbe in grado di nutrire tutta la popolazione mondiale. Nonostante ciò, è l'inedia ancora la causa principale della mortalità sul nostro pianeta. Ogni cinque secondi muore di fame un bambino. Venti anni fa la frequenza era di ogni sette. Questa differenza di due secondi mostra in modo fulminante il peggioramento delle contraddizioni sociali negli ultimi vent'anni. La speculazione dei gruppi industriali che operano nel mondo, così come delle Banche e delle Assicurazioni sugli alimentari, rappresenta una forma di produzione particolarmente perversa. Io uso la formulazione «ordine del mondo cannibalesco» in un senso ulteriore, il cannibalismo è una forma di incorporazione e assimilazione. In senso figurato, cose come terreno e suolo, fonti di energia fossile e forze naturali, apparati tecnici e forze produttive umane, vengono incorporati nel processo di produzione, per raggiungere il massimo profitto possibile. Questo cannibalismo è inerente al capitalismo sin dalla sua formazione. Anche la natura interiore dell'uomo è soggetta a questo processo: viene colonizzata. Possiamo riconoscere questo processo di incorporazione dell'uomo già dalla scelta delle parole. L'uomo è una risorsa, una materia prima che dovrebbe essere trasformata in capacità di lavoro, utilizzabile in modo più efficiente possibile. I bambini vengono liberamente considerati «risorse rinnovabili» ai quali va aggiunta un'efficiente ed effettiva elaborazione. L'ordine del mondo cannibalesco si riferisce, dunque, non solo alla natura esterna dell'uomo, ma anche a quella interiore.

Compiti di una Pedagogia critica della Pace: una Pedagogia critica della Pace, schizzata in questo passaggio, ha almeno quattro compiti elementari da affrontare che sono connessi fra di loro (in dettaglio: Bernhard 2017; Pedagogia critica 2018).

Compiti storico-sociali: Critica del sistema sociale dell'assenza organizzata di pace

Obiettivo della Pedagogia critica della Pace è quello di mettere in grado di percepire le diverse forme di assenza di pace e di esaminarle a seconda della loro base economica, sociale, culturale e ideologica. Il lavoro pedagogico sulla pace non deve impigliarsi nei sintomi della mancanza di pace ma deve analizzare nell'ambito delle sue condizioni causali. Uno dei compiti è quello di demistificare radicalmente il fenomeno della guerra. L'archeologia ci dimostra che le comunità preistoriche conoscevano già gli scontri violenti ma molto più tardi la guerra diventa un'*istituzione sociale*, tipica per le società classiste di regime padronale.

Nel contesto di questi compiti, possiamo ripiegare su un termine prezioso che ci ha fornito *la ricerca critica sulla Pace*: la «violenza strutturale». Questo termine lo ha creato Galtung basandosi sulla sua tipologia della violenza che lui ha usato come base analitica per spiegare le strutture della violenza e del conflitto. Così come – secondo il ricercatore sulla pace – la patologia è costitutiva per la ricerca sulla salute, anche gli studi sulla pace dipendono direttamente dalla tipologia della violenza, questi possono contribuire alla comprensione della mancanza di pace e del conflitto, la quale è indispensabile per la realizzazione di strutture pacifiste: «In short, violence studies, an indispensable part of peace studies, may be a horror cabinet; but like pathology they reflect a reality to be known and understood.» (Galtung 1990, p. 293) Con il termine «violenza strutturale», che nell'ambito di questa tipologia della violenza ottiene un'importanza centrale, diventa palese che le società liberali, che si attribuiscono all'Occidente, non sono affatto pacifiste, anche se da sempre si considerano tali, anzi, la violenza e il conflitto sono legati strutturalmente nei loro ordini sociali. Secondo Galtung la violenza non è presente solo in dibattiti con aggressività diretta, accanto esiste una violenza strutturale molto diffusa che spesso non viene considerata: ha luogo silenziosamente, non si può osservare, sfugge alla nostra immediata percezione. La violenza strutturale indica che il conflitto è sistematicamente connesso con la struttura sociale, e ciò vuol dire che il conflitto è installato nel sistema e che viene riprodotto costantemente da quest'ultimo (Galtung 1975). La violenza c'è, quando una persona, gruppi di persone o classi sociali vengono private delle possibilità di realizzare la loro vita, anche se questa realizzazione, mediante lo sviluppo materiale e tecnologico delle società, sarebbe possibile senza alcun problema. Se in uno dei più ricchi sistemi economici si diffondono progressivamente fenomeni, come i senzatetto o la povertà infantile, allora c'è violenza. Quando la durata della vita dei poveri è molto più breve di quella dei ceti privilegiati, allora c'è violenza, e questa è causata dal sistema della società. Se ogni cinque secondi muore un bambino di inedia, anche se l'agricoltura mondiale potrebbe nutrire senza sforzo 12 miliardi di persone, allora c'è violenza, e questa emerge dalla struttura ingiusta dell'economia mondiale.

È chiaro che il modello economico capitalista, ormai (provvisoriamente) come sistema economico universale, deve rappresentare il soggetto-chiave nella Pedagogia della Pace. Le sue tendenze si trovano in un conflitto insormontabile con l'idea di una società pacifista: permanente massimizzazione del profitto, continua pressione per il cambiamento delle condizioni di produzione, l'implacabile concorrenza e l'incessante richiesta d'espansione. Un sistema economico, basato sullo sfruttamento della forza-lavoro umana, sulla permanente massimizzazione del profitto, sull'espansione globale e sullo sfrena-

to abuso della natura, non può essere pacifista. La Pedagogia critica della Pace ha bisogno di una didattica che decifri il modello sociale capitalista, come un sistema mondiale in riguardo alle sue strutture mancanti di pace.

Compiti critico-ideologici – Critica del modello di giustificazione dell'assenza di pace e di violenza strutturale

Per poter decifrare il sistema di mancanza di pace nel senso descritto, gli adolescenti e gli adulti devono trovarsi nelle condizioni di criticare i modelli che contribuiscono a giustificare questo sistema. La Pedagogia critica della Pace dipende, quindi, dal metodo centrale della critica ideologica. Questo metodo è stato sviluppato per verificare se, e fino a che punto, le dichiarazioni sociali (p.es. notiziari, statements politici, comunicati stampa, tesi scientifiche) contengono la verità, e se in quest'ultime si celano interessi di dominio. Proprio le dichiarazioni politiche in un contesto di relazioni di violenza e rapporti conflittuali sono spesso di natura ideologica e ciò vuol dire che aspirano a giustificare il sistema di mancanza di pace e la violenza strutturale, mentre allo stesso tempo vengono mascherati i veri interessi. I concreti interessi di dominio dovrebbero essere coperti in tale modo da sembrare generosamente sociali e per il bene comune, come p.es. in questa dichiarazione: la sicurezza della Germania viene difesa anche in Hindukusch. Le ideologie sono quindi asserzioni che sorgono dalla logica di un interesse di dominio ben preciso. Non offrono alcuna spiegazione e mancano di un motivo razionale. Le ideologie, come parti costitutive di una *comunicazione di persuasione*, non vogliono convincere la coscienza pubblica ma sopraffarla, e con ciò ottenere almeno il consenso passivo della popolazione.

In alcune dichiarazioni non è difficile identificare interessi di dominio, come nella seguente: «Putin fa addestrare i delfini-killer». Per le seguenti dichiarazioni, sono piuttosto necessari sforzi critico-ideologici:

- Il Pacifismo degli anni '30 ha reso possibile Auschwitz.
- *There is no alternative* (Non c'è nessuna alternativa all'orientamento competitivo di mercato).
- La lotta contro il terrorismo è una lotta per la difesa del nostro stile di vita occidentale. I terroristi vogliono distruggere il nostro stile di vita liberale.

È compito della Pedagogia critica della Pace scoprire i contesti sociali e i motivi di tali enunciazioni, poiché quest'ultime hanno lo scopo di manipolare il nostro pensiero e il nostro comportamento in tal modo da permettere che interessi particolari trovino approvazione senza grandi proteste e resistenza.

Esempi di questioni critico-ideologiche:

- A chi servono queste enunciazioni?
- Secondo quale contesto sociale vengono formulate?
- Dove distorcono e falsano la verità?
- Dove vengono adoperate come apripista per il riarmo, per l'intimidazione o per la guerra?
- Con quali mezzi fanno ricorso ai miei sensi, alle mie affettività, al mio inconscio per catturarmi o meglio per sopraffarmi? Perché le ideologie fanno presa sulle nostre emozioni e manovrano così la nostra coscienza.

In questo nesso la Pedagogia critica della Pace deve sensibilizzare alle espressioni idiomatiche dell'*Emotional Marketing*. Veniamo inondati da formule eufemistiche, minimizzanti, narcotizzanti e da parole di benessere, con l'intenzione di mascherare i veri interessi, situati alla base, e possibilmente di pacare per precauzione il malessere germogliante. Sotto l'aspetto militare il suggestivo mostro di parole dell'*Emotional Marketing* sono: Guerra contro il terrorismo, azione di stabilizzazione, intervento umanitaria, guerra contro la violazione dei diritti umani, *Responsibility to protect*. Un simile regime linguistico si trova anche nella giustificazione dei rapporti conflittuali all'interno della società. Qui le frasi sono: responsabilità nei confronti delle future generazioni, lotta contro la dittatura assistenziale, salvaguardia degli stazionamenti, giustizia nel rendimento, potenziamento dell'autoresponsabilità individuale ecc.. Con l'aiuto di questo linguaggio, il mantenimento e l'aggravamento dei rapporti di violenza strutturali all'interno della società vengono legittimati e affermati. Nelle categorie linguistiche si cela un processo gigantesco di ripartizione della ricchezza sociale da giù a su. La Pedagogia critica della Pace ha come obiettivo la decifrazione di questo rivestimento linguistico che è paragonabile ad un «vaccino» (Adorno 1982, p. 27) contro i trucchi di propaganda, contenuti nelle ideologie di assenza di pace e di violenza strutturale. Una Pedagogia critica della Pace deve organizzare questa vaccinazione mediante un adeguato lavoro di formazione.

Compiti psico-sociali – L'esempio delle immagini del nemico

La Pedagogia critica della Pace non può mai avere buon esito, se si concentra solo sulla delucidazione del sistema di assenza di pace sociale. Al ravvedimento delle cause dei rapporti conflittuali non osta solamente la mancanza d'informazione. Già Kant fa presente che non solo la mancanza d'intelletto è responsabile della non-consapevolezza, ma anche il mancante coraggio degli uomini di servirsi del loro intelletto «senza guida altrui»; tuttavia a Kant mancano gli strumenti psicologici di fondo per poter analizzare la psicodinamica della non-consapevolezza; sono resistenze psichiche che sono state acquisite durante i processi di socializzazione e che rappresentano l'accesso contenutistico a questo globale problema. Sono meccanismi socializzati, profondamente radicati negli uomini, che ostano una notoria resistenza ai puri tentativi di schiarimento. Esattamente a questi meccanismi psichici si allacciano i modelli di giustificazione dell'assenza di pace sociale. Fanno appello alle sensazioni di disagio nei rapporti e dirigono le loro energie aggressive su oggetti che non si connettono a queste esperienze. L'uso di questo meccanismo non è solamente limitato ai movimenti populistici ma appartiene al normalissimo «arsenale» del potere e del governo.

Esempio di un'immagine del nemico: la Russia. L'attuale boshing russo è un esempio illuminante dell'uso mirato di meccanismi psichici di difesa per l'imposizione di obiettivi politici. Qui viene applicata una proiezione collettiva. Ad una nemica vengono attribuite facoltà con potere negativo (fame territoriale, ambizioni d'espansione, propositi imperiali, politica di violenza ecc...), facoltà che, a dire il vero, il proprio collettivo sarebbe perfettamente in grado di caratterizzare. «Putin va sempre!» Così ha commentato un cabarettista tedesco questo fenomeno. Ma perché «Putin va sempre?» Perché la gente crede che Putin sia l'aggressore o perché vuole crederlo? Nel tambureggiamento mediale, le destinatarie e i destinatari delle immagini nemiche non rispondono in seguito ad

una verifica razionale di queste affermazioni, anzi forze inconscie, alle quali si fa appello da fuori, impugnano la regia sul loro pensiero. Così viene creduta volentieri la tesi che la Russia sia ossessionata da un'insaziabile fame territoriale, perché più 'digeribile' per il proprio equilibrio psicologico, e comunque più gradevole che mettersi contro il proprio dominio, dovendo analizzare criticamente l'immagine propagata del nemico. Questo fenomeno si può definire come *Psicoigiene politico-regressiva*, cioè: per non appesantire il nostro equilibrio psichico con irritazioni, diamo la preferenza agli stereotipi che ci vengono presentati (persino i delfini-killer di Putin potrebbero essere efficaci). Diversi meccanismi di difesa vengono utilizzati intenzionalmente dalla politica: il rinnegamento, la proiezione, l'identificazione con l'aggressore. La Pedagogia critica della Pace deve distruggere questa tendenza all'arrangiamento giovevole con il potere, così anche i suoi modelli di giustificazione: con impulsi alla riflessione sul proprio pensiero e sulle proprie azioni, tramite l'avviamento di un'autoriflessione critica. Prima dobbiamo interrompere l'effetto dei meccanismi di difesa, potendo così spianare il terreno per un diverbio contestutistico con la discordia organizzata.

Le immagini del nemico le conosciamo abbastanza: cliché come i 'Russi cattivi', 'l'Islam aggressivo', 'i Greci sfaticati', 'i riscuotitori asociali di Hartz-IV'. Le immagini del nemico sono strumenti di influenza politica e manipolazione, però sono anche potenziali campi d'apprendimento che possono essere utilizzati dalla Pedagogia della Pace, contrariamente alla sua funzione – alla manipolazione –, inoltre è necessario uno sviluppo della sua dialettica. Anzitutto, le immagini del nemico sono tipi di percezione che affibbiano in blocco tratti sostanziali negativi ad un presunto nemico. Le immagini del nemico sono principalmente anti-informative, poiché impediscono una valutazione non finta e differenziata della realtà. Le immagini del nemico ricoprono una funzione sociale ed una specifica-individuale – ed è quello che le rende pericolose. La funzione sociale consiste nello stabilizzare l'ordinamento reggente e nel poter salvaguardare ed ampliare il proprio ambito di potere. Sotto l'aspetto individuale, le immagini del nemico conferiscono un certo orientamento psichico e sicurezza nel comportamento, particolarmente in situazioni di vita che sono determinate da circostanze precarie e da un disorientamento dell'identità. Un lavoro pedagogico sulla Pace deve interrompere esattamente questa unione fra i tipi di giustificazione del sistema di assenza organizzata di pace e il disorientamento dell'identità.

Le immagini del nemico sono tuttavia anche campi emancipatori d'apprendimento, poiché queste dicono di una persona in azione, molto di più che di una che viene semplicemente catalogata.

Nel diverbio con le immagini del nemico, la Pedagogia della Pace può provocare su diversi livelli. Che cosa possono imparare gli uomini dallo scontro critico con le immagini del nemico costruite politicamente?

- che loro stessi (come tutti noi!) hanno interiorizzato le immagini del nemico che influenzano il loro pensiero e il loro agire;
- che dietro le immagini del nemico si celano interessi sociali che devono essere resi pubblici;
- che le immagini del nemico distorcono considerabilmente la percezione della realtà; cioè operano come un filtro selettivo (organizzano una percezione selettiva e impediscono una valutazione differenziata della realtà);

- che le immagini del nemico contengono una *self-fulfilling prophecy*, il nemico, quindi, non potrà mai dimostrare la sua capacità di pacificazione;
- che le immagini del nemico hanno per noi stessi e per il nostro equilibrio psichico una funzione di alleggerimento (al riguardo in dettaglio: Ostermann/Nicklas 1982).

Nella misura in cui gli uomini si rendono indipendenti dalle presentate immagini del nemico, in tale misura, avanzano con la loro scissione mentale dal sistema di assenza di pace e di violenza strutturale.

Compiti storico-politici

La Pedagogia della Pace in Germania si trova di fronte ad una nuova sfida. La predominante politica storica nella Repubblica Federale di Germania sta praticando una conversione del periodo fascista, gravida di conseguenze, si potrebbe anche parlare di un abuso intenzionato della storia tedesca più recente. Il bersaglio di questo attacco alla politica storica è *la cultura della reticenza militare*, una cultura ancora radicata in gran parte della popolazione tedesca – come conseguenza della barbarie fascista e di due guerre mondiali imperialistiche. Questa cultura di reticenza militare risulta sempre di più come un ostacolo per la militarizzazione della società e per la fondazione di missioni di guerra internazionali da parte dell'esercito tedesco.

In che cosa consiste l'abuso della storia da parte della politica storica predominante? Consiste nel girare al contrario gli insegnamenti del passato fascista (moralmente riuniti ed espressi nella massima «mai più Auschwitz»). La presa di responsabilità militare viene fatta valere come saldo delle colpe tedesche. La violazione del tabù, che è stata compiuta non più tardi del 1999 con la partecipazione della Repubblica Federale di Germania alla guerra della NATO, avversa ai diritti internazionali, contro la Repubblica popolare jugoslava, era basata tra l'altro sull'asserzione che la società tedesca avrebbe potuto estinguere una parte della sua colpa prendendosi la 'responsabilità' militare. A causa del suo passato fascista, la Germania avrebbe una 'responsabilità' particolare in riguardo alla tutela dei diritti dell'uomo e alla conciliazione dei conflitti internazionali, e dovrebbe, quindi, fuoriuscire dalla sua cauta posizione militare. Questa politica storica si può argutamente puntualizzare nel modo seguente. Il reato di Auschwitz può essere espiato, solamente se l'esercito tedesco riveste un ruolo attivo nelle missioni militari internazionali – Riparazione del passato tramite militarizzazione e riarmo! Criticata viene la cosiddetta «società posteroica» (Münkler 2006, pp. 310-354), la «società avida di felicità» (il precedente Presidente della Repubblica Gauck): i suoi membri si contraddistinguono tramite una mancanza di riconoscimento del contributo militare, incluse la guerra e la sua conduzione, tramite la smitizzazione dell'eroismo, la sfiducia nei confronti dell'«altruismo bellico», così come la mancanza di consenso per il rischio della vita di soldatesse e di soldati (Birkhoff 2014, pp. 105). La mentalità di questa «società posteroica», in Germania radicata attraverso le esperienze del fascismo, rappresenta per la politica un ostacolo culturale, volendo fare accettare le missioni militari internazionali dell'esercito federale. Questa strategia politico-storica, il volersi discolpare dalla colpa storica attraverso le missioni militari viene accompagnata da una violenta offensiva pubblica dell'esercito, in particolar modo, però, nelle scuole e nelle università.

Che la rivoluzione dell'eroismo e la pubblicità per il servizio militare (e con ciò dell'aborto di adulti, Brecht 1967, p. 42) siano in contraddizione con gli obiettivi di ogni Pedagogia della Pace è evidente. Quest'ultima, però, ha anche il compito di scoperciare la strumentalizzazione del ricordo, contenuto nella politica-storica del presente che cerca proprio di giustificare il sistema di assenza di pace nella società. Il ricordare non è per sé un'attività positiva, comprende anche la possibilità di un abuso intenzionato. Scopo della Pedagogia della Pace è lo sviluppo della capacità di distinzione; ciò vuol dire che noi dobbiamo essere messi nella condizione di poter giudicare se le proposte delle cose da ricordare, servono veramente alla rielaborazione del passato oppure intenzionalmente all'affermazione di interessi sociali di dominio.

Infine vorrei affrontare ancora una questione basilare. I collettivi sociali sono in grado di imparare? E più esattamente: perché i collettivi sociali si rifiutano di imparare dalle loro esperienze? Una società sarebbe in grado di imparare, solo dopo aver rielaborato la sua biografia, dopo aver fatto la resa dei conti con il passato, pronta a sottoporre la realizzazione del futuro allo svolgimento di un comune dibattito. Considerando gli orrendi attentati terroristici degli ultimi due decenni, bisogna preoccuparsi per la capacità di apprendimento dei collettivi che all'esterno si mostrano progressisti.

Come in un rituale – e i rituali sono principalmente incompatibili con il processo di formazione (“Bildung” nel senso Tedesco) – il mondo occidentale reagisce al terrorismo: nessuna interruzione, nessuna riflessione, nessuna irritazione della nostra mentalità, nessuna traccia di umiltà. Vorrei ricordare il gioco di parole scossanti di Peter Ustinov: «Il terrorismo è una guerra dei poveri e la guerra è il terrorismo dei ricchi». Perché rifiutiamo la veridicità di questa dichiarazione? La tesi che il terrorismo mirerebbe all'oppugnazione del nostro stile di vita liberale – questa risposta ci viene inculcata in continuazione – risulta, in seguito ad una verifica critica, come una spiegazione inerme e allo stesso tempo menzognera, poiché questa inverte effetto e causa. La Pedagogia critica della Pace confronta con le cause collettivamente spostate, quelle che la responsabilità globale del modello occidentale pone in una luce abbagliante per l'ordine del mondo cannibalesco: le nostre guerre nel mondo arabo-musulmano, gli esporti giganteschi di armamenti, nati dal complesso militare-industriale, e un'economia politica che, con prodotti agricoli sovvenzionati e una perversa speculazione sugli alimentari, distrugge i mercati di interi continenti. Migrazioni e azioni di fuga sono la conseguenza, e gli artefici si nascondono nuovamente dietro i disastrosi effetti della propria politica e lasciano annegare la gente nel Mediterraneo. L'istruzione sociale incontra, a questo punto, il suo più grande ostacolo: l'efficacia dei meccanismi di difesa, pilotati dalla società, che vengono imposti con la loro mobilitazione, la loro intimidazione, il loro riarmo e con i loro preparativi di guerra. Il disfaccimento di questi meccanismi di difesa diventerà più di prima il problema-chiave di un lavoro pedagogico sulla pace. Se quest'ultima vuole essere efficace, non può passare davanti ad una soluzione di questo problema e neanche alla distruzione della Psicoigiene politico-regressiva che finora impedisce la conoscenza dell'ordine cannibalesco del mondo. Essa rimane il compito più importante e più difficile della Pedagogia della Resistenza.

Bibliografia

- Adorno Th.W., *Erziehung zur Mündigkeit*, Francoforte sul Meno, 1982, (8^a ristampa).
- Bernhard A., *Pädagogik des Widerstands, Impulse für eine politisch-pädagogische Friedensarbeit*, Weinheim/Monaco di Baviera, 2017.
- Birkhoff J.-P., *Führen trotz Auftrag. Zur Rolle des militärischen Führers in der postheroischen Gesellschaft*, in: Bohnert, Marcel/Lukas J. Reitstetter (Ed.): *Armee im Aufbruch. Zur Gedankenwelt junger Offiziere in den Kampftruppen der Bundeswehr*, Berlin, 2014, pp. 105-128.
- Brecht B., *Schriften zur Politik und Gesellschaft*. Opere raccolte vol. 20, Francoforte sul Meno, 1967.
- Brückner P., *Zur Sozialpsychologie des Kapitalismus*, Amburgo, 2004.
- Dörre K., *Die national-soziale Gefahr. PEGIDA, neue Rechte und der Verteilungskonflikt – sechs Thesen*. In: Rehberg, Karl-Siegbert/ Franziska Kunz/ Tino Schlinzig (Ed.) (2016): *PEGIDA-Rechtspopulismus zwischen Fremdenangst und «Wende»-Enttäuschung?* Bielefeld:Trascritto, 2016, pp. 259-288.
- Galtung J., *Srukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens und Konfliktforschung*, Amburgo, 1975.
- Galtung J., *Cultural Violence*, in: *Journal of Peace Research*, vol. 27, n.3, 1990, pp. 291-305.
- Gamm H.-J., *Krieg ist niemals ausgebrochen*, in: *Päd-Extra*, Jg. 12, n. 5, 1984, pp. 15-16.
- Kerth C., *Flüchtlinge Willkommen! Eine Herausforderung auch für Antifaschist/innen und Friedensbewegung*, in: Henken, Lühr (Ed.): *Wege aus der Kriegslogik. Für eine neue Friedenspolitik*, Kassel, 2016, pp. 97-104.
- Kritische Pädagogik, *Krieg und Frieden*, Baltmannsweiler, 2018 (2^a ristampa).
- Münkler H., *Der Wandel des Krieges: Von der Symmetrie zur Asymmetrie*, Weilerswist, 2006.
- Ostermann Ä. Nicklas H., *Vorurteile und Feindbilder*, Monaco di Baviera, Vienna, Baltimore, 1982 (2^a ristampa controllata).
- Senghaas D., *Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit*, Francoforte sul Meno, 1981 (3^a ristampa).
- Werfel F., *Die vierzig Tage des Musa Dagh*, Francoforte sul Meno, 2012.
- Ziegler J., *Ändere die Welt! Warum wir die kannibalische Weltordnung stürzen müssen*, Monaco di Baviera, 2015.

La *paideia* di Odisseo

ELSA M. BRUNI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Chieti-Pescara

Corresponding author: elsa.bruni@unich.it

Abstract. The article explores Homer's *paideia*, which is considered to have established the foundation of the educational principles that still govern European culture today. The historical and educational dimension of the survey is enhanced by the attempt to continually illuminate the research in terms of the origins, motives and meanings of the spirit of Western education and here finds a precise specialization in the determination to identify and evaluate those aspects linked to the formative stages of man and understand more fully the complex traumas of the human and educational realities of today. Thus, after highlighting the traces of weakness in the theoretical and rational approach of Western education through the education of the hero of the Iliad, the investigation focuses on the Odyssey's *paideia*, in which, as the representation of an alternative educational approach to the logic of pure reason and human perfection, are explored the signs of a new consciousness that has developed on the margins of the history of civilisation revealing more anthropological than postmodernist features

Keywords. Paideia, Homer, education, Iliad, Odyssey

1. Odisseo fra idealità educativa e divergenza pedagogica

Se l'educazione di Achille rientra a pieno titolo nel programma dell'educazione cavalleresca, tecnica ed etica al tempo stesso, quella di Odisseo, pur insistendo negli stessi ideali dell'aristocrazia arcaica, sembra distaccarsi dall'ossessiva finalità della formazione ideale di età preclassica. Ulisse è il paradigma di un uomo che si forma andando oltre il paradigma agonistico della vita, oltre il determinismo educativo dell'eroe, oltre la competizione e il fine di primeggiare, oltre la pura concezione del corpo come strumento e fine per eccellere¹. In altro modo, se l'eroe di Ilio è l'emblema di un'educazione perfettamente razionale, che avanza per tappe dall'infanzia fino al farsi propriamente eroe, e se il prode di Ilio è l'uomo della forza e il guerriero ardito, uomo educato prevalentemen-

¹ Riferimento principale sono le riflessioni nei quattro volumi pubblicati postumi di J. Burckhardt, *Griechische Kulturgeschichte* (1898-1902). Sul mondo valoriale dell'eroe omerico si rimanda per approfondimenti al classico H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil, Paris 1948 (ed. it. Studium, Roma 2016 con prefazione di G. Tognon). Si vedano nello specifico D. Page, *History and the Homeric Iliad*, Berkeley 1959; M.A. Manacorda, *La paideia di Achille*, Editori Riuniti, Roma 1971; Y. Garlan, *L'uomo e la guerra*, in J.-P. Vernant (a cura di), *L'uomo greco*, trad.it, Editori Laterza, Bari 1991, pp. 55-86; H. Monsacré, *Le lacrime di Achille. L'eroe, la donna e il dolore nella poesia di Omero*, trad.it., Medusa, Milano 2003; B. Patzek, *Omero e il suo tempo*, trad. it., Einaudi, Torino 2004; E.M. Bruni, *Achille o dell'educazione razionale*, Marsilio, Venezia 2012.

te a dare rilievo alla capacità di forza del corpo, all'esercizio e alla gloria², il protagonista dell'*Odissea* mostra una psicologia più complessa e percorre un *iter* formativo altro rispetto ad Achille. Tanto che Odisseo è divenuto nei secoli successivi figura tra le più ricche di fascino nella storia della letteratura, continuando a vivere fra mito e letteratura anche nel mondo della riflessione scientifica del Novecento come emblema di un modello umano compiuto e come fonte remota tra luci e ombre dell'*homo novus* che nasce in forma originale nel XXI secolo³.

Dobbiamo, quindi, saper distinguere, soprattutto nei fondamenti culturali ed etici, due percorsi ben differenti rintracciabili nelle pagine dell'*epos* omerico, di cui uno si è innestato nella storia e ha avuto fortuna in virtù della sua piena corrispondenza alla vocazione propria della greicità e successivamente della cultura occidentale mentre l'altro, per alcuni versi privo della purezza e dell'armonia della logica greca, più animato di carica umana e non direttamente identificabile con l'idea di ordine e di armonia universale, sicuramente più vicino allo statuto antropologico del postmoderno⁴. Recuperare questo

² Vale la pena ricordare che l'educazione omerica, che per ragioni puramente cronologiche può altresì dirsi "eroica", è innanzitutto un'educazione pratica, che dà rilievo al corpo, ma è anche un'educazione dell'eccellenza spirituale, che dà parimenti risalto alla parola e alla persuasione. In Achille tuttavia emerge la centralità della forza fisica e del coraggio che gli procurano onore. Le sue azioni, che peraltro non sono mai risolutive nella logica degli eventi del poema, hanno comunque una ricaduta per così dire autoreferenziale, così che l'eroe esercita i valori della guerra mosso dalla ricerca della gloria per sé. L'uomo Odisseo mostra un ritratto ben diverso, tanto che la sua fama di guerriero che affronta i nemici a viso aperto sempre si accompagna alla sua intelligenza risoltrice che controbilancia l'inferiorità fisica rispetto agli altri eroi e, in particolare, rispetto allo stesso Achille che è fisicamente più forte. Cfr. G.A. Privitera, *Il ritorno del guerriero. Lettura dell'Odissea*, Einaudi, Torino 2005, pp. 23-27.

³ Cfr. E.M. Bruni, *Alle origini del paradigma formativo europeo: il mito di Omero nella lezione di Adorno*, in M. Bruno, A. Lombardinio (a cura di), *Narrazioni dell'incertezza. Società, media, letteratura*, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 107-120. E, in particolare, si veda T.W. Adorno, *Interpretazione dell'Odissea. Con un dialogo sul mito tra Adorno e Karl Kerényi*, a cura di Stefano Petrucciani, Manifestolibri, Roma 2000.

⁴ Non è un caso che Henri-Irénée Marrou nella sua *Storia dell'educazione nell'antichità* individui una analogia fra la società arcaica e il medioevo occidentale. Marrou si sofferma sugli elementi dell'organizzazione sociale, in base ai quali la società omerica si presenta per molti versi analoga al prefeudalesimo carolingio. Accogliendo la tesi dello storico di Marsiglia, ma trasferendo con lo stesso metodo analogico il riferimento sul piano della riflessione del pensiero e degli aspetti culturali, appare verosimile tracciare un filo rosso che da Omero e dalle storie (anche psichiche e formative) dei suoi eroi giunge fino almeno al IV secolo d.C., ravvisabile in quella concezione dell'*ordo amoris* di Agostino ispirato all'ordine cosmico di Pitagora. In altri temini, l'unicità e l'armonia universale che tanto modo di affermarsi ebbero nei diversi piani della vita dell'universo e dell'uomo si innestano nell'ideale del bello e del buono e nella tendenza ad armonizzare come presupposto di ascesa morale dell'uomo, coincidente per i cristiani alla via che conduce al Dio trascendente. In Agostino si vede chiaramente il carattere di quella visione antropologico-educativa, che muove già dalla greicità arcaica, in cui il *nous* ha la primazia assoluta continuando secondo una linea retta nella logica di Cartesio, nel razionalismo di Kant per riproporsi rafforzato nel neorealismo di Gentile. Si può stabilire una similitudine tra la forza del pensiero di Agostino e la forza della *paideia* razionale, entrambi riflesso della struttura del pensiero e della cultura occidentale ereditata dalla greicità. Così come Agostino in musica preferì la monodia, l'ordine, la linearità del tempo, l'unitarietà, sull'esempio delle leggi dei numeri di Pitagora, allo stesso modo Ambrogio si focalizzò sulla polifonia, sulla bellezza, sulla ricchezza e sulla molteplicità dell'universo. Due volti dell'idea di armonia universale, quelli di Agostino e di Ambrogio, che si presentano come «due vie aperte al Cristianesimo; l'una, ereditata da Platone, con il suo rifiuto del *saeculum* e l'aspirazione alla monodia del monoteismo; l'altra intenta a trasformare una panteistica pienezza in polifonia cattolica» (L. Spitzer, *L'armonia del mondo*, trad. it., il Mulino, Bologna 2009, p. 36). La stessa possibilità dei due percorsi è riscontrabile nel modello di Achille e in quello di Odisseo, l'uno tutto centrato sulla visione ordinata e razionale dell'uomo, della sua *paideia*, della società; l'altro aperto a dimensioni più complesse dell'umano e del suo percorso formativo, identificabile come un'alternativa educativa alla logica della ragione

filone che ha camminato in periferia, che vede Odisseo come capo-fila accompagnato da altri illustri esempi, è compito necessario della ricerca pedagogica attuale, impegnata in una ricomprensione analitica della complessità educativa in vista fra l'altro della sua medesima validazione scientifica.

Ciò che si evince dalle fonti omeriche è in primo luogo una diversa concezione dell'uomo, un progressivo distacco fra i due percorsi formativi degli eroi: rispetto ad Achille Odisseo non è solo l'eroe forte, che fa uso della forza fisica per vincere sull'altro, che si muove alla ricerca di gloria sul campo di battaglia, non è inoltre per niente schiavo del senso di vendetta che nella società omerica avevano a maggior ragione incensato i valori del Pelide. Certo, la prima apparizione di Odisseo è a Troia, quando arriva come re di Itaca con dodici navi. In tutta questa prima parte della sua storia, Odisseo non dà all'occhio per il suo aspetto fisico: non ha il corpo di Agamennone, che è più alto, né ha la possanza di Menelao dalle larghe spalle⁵.

La descrizione che ne fa il poeta nell'*Iliade* è di un uomo che non dà neppure l'impressione di essere quello che in realtà poi si scoprirà essere: l'uomo dalla mente polimorfa, abile oratore, mediatore eccellente, soprattutto risolutore di situazioni. È certo che sul campo di Ilio Odisseo è forte, in grado di uccidere molti nemici guardandoli negli occhi; a ben guardare, si preannuncia già nell'*Iliade* come egli sia scaltro più di Achille e come sia più del figlio di Peleo mosso da un vantaggio non esclusivamente personale. Gioca sull'astuzia, cerca sì la gloria ma gli interessa in primo luogo il successo nell'impresa e per questo ricorre anche all'inganno (*dolos*).

Odisseo combatte con coraggio quando deve abbattere i nemici, è al tempo stesso anche colui che sa negoziare e soprattutto consigliare. Achille era diverso e, in modo particolare, aveva e condivideva con il suo tempo la percezione del suo corpo come composto da virtù combinate e fra di esse intrecciate. Tutte in ogni caso, però, per l'eroe arcaico afferiscono alla sfera dei valori individuali, in altro modo egoistici: l'eroe dell'*Iliade* non conosce e non contempla valori collaborativi, quali la pietà e la giustizia, ma riconosce importanza a quelli finalizzati alla sopraffazione, al vincere, al primeggiare. È ovvio che la virtù per eccellenza nel mondo omerico sia la forza e ciò trova spiegazione nel fatto che dalla *bie*, dalla forza, deriva la *timé*, l'onore, e a sua volta come in una catena dall'onore viene la considerazione del gruppo sociale⁶. Fisicamente forte, per essere detto eroe era necessario anche essere *kalós*: forza e bellezza, due facce della stessa medaglia che connotava l'eroe. Si pensi a quanto risulti inutile l'una se non accompagna dall'altra⁷.

pura che dà luogo a una nuova coscienza, che ha viaggiato in periferia lungo la storia delle civiltà.

⁵ Val la pena ricordare in sintesi le supposizioni interpretative sul nome di Odisseo, che non è nome greco ma diffuso in alcune regioni dell'Asia Minore. Il verbo *odússomai* può essere tradotto nella forma passiva in "sono odiato" e nella forma attiva con l'espressione "sono adirato". *Odusséús* è di conseguenza "colui che è odiato" o pure "colui che è adirato", "l'uomo collerico" che tanto richiama l'iracondo nonno Autolico più che Odisseo descritto come *polytlos*, molto paziente, che molto sa sopportare. È allo stesso modo è stata avanzata l'ipotesi di derivazione del nome dall'aggettivo *neossós* con richiamo alla statura di Ulisse inferiore rispetto a quella di altri eroi. Fra i più recenti studi, si vedano ad esempio i volumi di Valerio Massimo Manfredi, pubblicati da Mondadori: *Il romanzo di Odisseo* (2014) e *Il mio nome è nessuno. La trilogia* (2017). Si legga, ancora, fra le ricerche di Piero Boitani *Il grande racconto di Ulisse*, il Mulino, Bologna 2016.

⁶ Cfr. F. Nietzsche, *L'agone omerico*, in F. Nietzsche, *La filosofia nell'epoca tragica dei greci e scritti 1870-1873*, trad.it. a cura di G. Colli, Adelphi, Milano 1973.

⁷ Fra tutti è emblematico il passo di *Il.*, 3, 44-45, riferito a Paride descritto come bello nell'aspetto ma privo di

Nell'*Odissea* si compirà un passo in avanti rispetto all'*Iliade*, quando nella figura dell'eroe protagonista Odisseo si impone per l'*agathós* la qualità fondamentale del "buon parlare": Odisseo è forte e coraggioso come Achille, ma più di Achille egli risulta il *primus*, l'*agathós* nella vita civica. È chiara l'evoluzione realizzatasi nel passaggio fra i due poemi, una emancipazione dall'etica della «civiltà di vergogna» che muta non solo il quadro sociale e situazionale entro cui si realizza l'agire eroico, ma anche e soprattutto lo statuto dell'eroe. All'interno di un'analisi degli eroi, tesa a cogliere le dinamiche e le caratteristiche della loro formazione umana, si nota che Achille stesso nell'*Odissea* appare "un altro" rispetto all'*Iliade*: l'eroe dell'«ira funesta», per il quale la guerra non è sinonimo di rischio e la conquista della gloria, a prezzo di una morte precoce, è l'unico motore esistenziale, si trasforma in un uomo che nell'*Ade*, incontrando Odisseo in una delle tappe del suo *nostos*, si esprime dimentico, almeno apparentemente, del narcisismo originario che lo aveva mosso in vita.

Il corpo e l'educazione fisica di Odisseo, pur nell'ambito di visioni condivise nell'età eroica e nei due poemi, subiscono una integrazione di significato, di considerazione, di finalità che sembrano aver conquistato gli spazi della interiorità dell'uomo: appaiono trasfigurate in pratiche di formazione e di conoscenza, non più solo considerate come attività finalizzate alla guerra e alla prova di una prestanza fisica indispensabile per quei tempi. Odisseo usa il suo corpo senza ricercare ossessivamente l'occasione per esprimere una fisicità eroica nel senso arcaico, ma percepisce il suo corpo come luogo di confluenza di una intelligenza da concretizzare praticamente in imprese vantaggiose accompagnate sempre dal favore divino. Non ha certamente cognizione di un *logos* come ragione pura, come primo movente; lo stesso Odisseo non concepisce l'unitarietà della vita psichica e dell'io, così come non sente il corpo nella sua totalità ma come aggregato di membra⁸. Il poeta descrive Odisseo come l'uomo che riporta l'intero fenomenico al fisico, al concreto, al corpo: non dispone a tal proposito di una terminologia appropriata e si vede costretto a ricorrere a una pluralità di espressioni per dare un nome alle diverse esperienze psichiche.

In questa ottica diciamo che l'uomo omerico, in particolare Achille, non ha uno spirito, una *psyche* nel senso tradizionalmente inteso dai moderni; nel suo sentirsi come un insieme organico, un insieme di organi corporali e di organi psichici, possiede nel contempo organi spirituali quali un *noos* da cui provengono le rappresentazioni e uno *thumos* come sede di gioia e di dolore. È evidente che l'uomo dei tempi arcaici non abbia affatto il senso di una sua vita interiore e che non senta l'anima come luogo generatore di forze proprie.

Se si accoglie la tesi di Bruno Snell, il quale insiste sull'assenza in Omero di vocaboli per tradurre termini come "corpo" e "anima", e se ci si rifà all'Autore per affermare che l'individuo omerico non si percepiva come una unità organica bensì come un insieme di parti autonome le une dalle altre, va da sé che questo stesso individuo non abbia conosciuto autodeterminazione, dunque, non abbia vissuto alcun atto psichico di riflessione

coraggio.

⁸ Si pensi all'arte di Micene: l'uomo reso con articolazioni ben distinte, senza relazione alcuna tra le singole parti, *melea kai guia*, membra distinte le une dalle altre dalle giunture, mosse dalle articolazioni e sorrette dai muscoli. Importanti gli studi e le conclusioni a tal riguardo di Gerhard Krahe raccolti in *Figur und Raum in der ägyptischen und griechisch-archaischen Kunst*, Hallisches Winkelmannsprogramm, Halle 1931.

ma al contrario sia stato un essere in balia assoluta della determinazione divina. Se il punto di partenza del ragionamento si appoggia invece sulla tesi di chi reperisce nel testo omerico vocaboli come *demas* che traduce “corpo” e come *psyche* che indica “anima”, allora è possibile notare come l’immagine dell’individuo muti radicalmente lasciando presupporre nell’individuo medesimo la capacità di rappresentarsi come una entità organica e di concepirsi, oltre che raffigurarsi, nella sua interezza psichica⁹.

Questo individuo, così ritratto, avrebbe coscienza di sé, sarebbe in grado di distinguere un atto volontario e un atto involontario, sarebbe in sintesi cosciente della libertà personale di decidere fino ad arrivare a ipotizzare che sarebbe lui e non altri, in quanto motore delle sue azioni, il responsabile di queste condotte. Anche quando interviene una potenza superiore, pensiero e azione personali risultano esito di una volontà spontanea¹⁰. Seguendo tale prospettiva, la categoria della volontarietà insita nell’azione degli eroi omerici, iliadici in special modo, viene ad assumere una certa rilevanza. Volontarietà e il suo parallelo opposto involontarietà guidano nel cuore del mondo omerico, in cui pensa e vive l’eroe, protagonista di quel modello educativo ora riletto e reinterpretato secondo la logica delle attuali conoscenze delle scienze della formazione.

Per l’eroe dell’*Iliade*, Achille, si può affermare sulla base di ricostruzioni recenti che anche quando l’uomo del periodo eroico ha davanti a sé due o più possibilità, quando cioè è chiamato a scegliere, a prendere una decisione, questo stesso individuo sente che l’indicazione sulla strada da prendere gli proviene dall’esterno, non cioè da una riflessione interiore. È un dio che dirige le sue azioni; è sempre un dio che dà inizio ad un comportamento umano. Si pensi agli interventi di Atena nella storia di Achille.

Eppure, come nello spirito greco più autentico, anche l’uomo omerico, pur ignorando la questione dell’autodeterminazione o, se vogliamo, del libero arbitrio, non fa mai scemare la sua tensione verso la libertà e l’indipendenza. In Odisseo ciò inizia ad assumere tratti netti ed evidenti, dai quali si evince un profilo di educazione e di formazione diverso rispetto al precedente eroico.

Innanzitutto Odisseo è educato ai valori della libertà e della vita, riceve sin dall’infanzia insegnamenti sul mondo e sugli uomini con un peso rilevante e determinante sulla formazione del suo carattere riconosciuto alla famiglia: basti pensare alla nutrice Euriclea, alle figure femminili a partire dalla dea Atena e dalla nonna Anfitea, ai maestri

⁹ A favore di questa seconda tesi si schiera Eva Cantarella, la quale inserendosi nella questione a proposito della figura di Odisseo, arriva fra l’altro a sottolineare che «non è affatto pacifico che la mancanza del termine significhi mancanza del concetto». Cfr. E. Cantarella, *Itaca. Eroi, donne, potere tra vendetta e diritto*, Feltrinelli, Milano 2013⁸, p. 178.

¹⁰ È questa la linea di ragionamento di Max Pohlenz, che può sintetizzarsi nel passo in cui afferma con sicurezza che «Rimase [...] costantemente immutato presso gli Elleni l’anelito verso la libertà e l’autodeterminazione, come pure il sentimento che l’uomo stesso, come Io, deve decidere della condotta della sua vita: un sentimento che non si lasciò incrinare né dalla credenza dell’ispirazione divina né dalla constatazione che il corso esteriore del nostro destino non dipende esclusivamente dalla volontà umana. La convinzione che l’uomo nel suo intimo è libero costituisce il tratto fondamentale della natura ellenica. Su di essa poggia il sentimento dell’Io, che già guidava l’uomo omerico e che caratterizza anche il Greco di età più tarda; e tale sentimento si esaltava viepiù quando all’uomo si contrapponeva un Tu con cui misurarsi, fosse esso una potenza del destino, la divinità o la comunità di cui egli era membro. [...] attingendo alla sua natura sa dominare sia teoricamente che praticamente il mondo circostante, sa salvaguardare, di fronte ad esso, la sua autodeterminazione e la sua indipendenza». M. Pohlenz, *L’uomo Greco*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 26-27.

Mentore e all'armiere Damaste. Sin dall'infanzia Odisseo è circondato da figure che, ciascuna per proprio conto, contribuiscono alla realizzazione della sua preparazione futura. Tutti hanno un ruolo nella formazione umana che proprio da quelle tracce dell'infanzia si affermerà come *exemplum*, come modello mai finito. Persino il nonno Autolico, che appare poco come presenza fisica, è quasi la stella polare dello sviluppo stra-ordinario dell'eroe. È lui che gli impose il nome "maledetto" e "magico" di Odisseo, il nome del presagio, premonitore del senso della narrazione e della fine assegnata ai molteplici attori del racconto¹¹. Quel nonno materno, che si definisce *odussamenos*, sceglie per il nipote un nome che, rispecchiando la propria esperienza di uomo "odiato" da molti, noto per ladrocinio e spergiuo¹², preannuncia le prove esistenziali di Odisseo, «eroe multiforme, che tanto vagò, dopo che distrusse la rocca sacra di Troia: di molti uomini vide le città e conobbe i pensieri, molti dolori patì sul mare nell'animo suo, per acquistare a sé la vita e il ritorno ai compagni»¹³. Così come il segno indelebile lasciato dal cinghiale di Caledonia sul monte Parnaso sarà funzionale alla scena del riconoscimento del signore di Itaca da parte della balia Euriclea mentre lavava i piedi al mendicante travestito; sarà sempre questo segno chiarissimo (*sema ariphrades*) la prova della sua identità e del realizzato *nostos* fornita al vecchio padre Laerte nel frutteto¹⁴ dopo aver compiuto la vendetta finale sui pretendenti di Penelope; allo stesso modo centrale nella scena del ritorno ad Itaca saranno proprio quei beni ereditati dal nonno nella sua permanenza adolescenziale iniziatica¹⁵. Di questi beni Odisseo si riapproprierà dopo tanti dolori solo attraverso il riscatto della casa vendicandosi contro i proci.

2. Odisseo nella riflessione pedagogica

Il filo conduttore della ricerca è l'analisi del modello educativo che ha dominato la cultura e la realtà sociale occidentale, influenzando le molteplici dimensioni e i diversi ambiti dell'educazione dell'uomo. Quel modello, unitario e fortemente ideologico, teoreticistico e incentrato intorno a principi ideali, costituisce il *focus* di una indagine pro-

¹¹ Cfr. *Od.*, XIX 403-409.

¹² *Ivi*, 396.

¹³ *Od.*, I 1-5.

¹⁴ *Od.*, XXIV 330-335.

¹⁵ *Od.*, XIX 409-412. Si consideri, inoltre, il passo di *Od.*, XIX 428-462. Nella costruzione e nella trama del racconto emerge la circolarità interna che spiega e lega con un gioco di rimandi le tappe della *paideia* di Odisseo, la sua storia di formazione umana e prima ancora la storia identitaria dell'eroe, che non è ripercorsa linearmente e per esteso. L'episodio di Autolico, riportato all'interno del libro XIX, è un racconto nel racconto, un *flashback* teso a illuminare la narrazione. Dalla scelta del nome di Odisseo alla iniziazione alla vita adulta, dalla scena della caccia al cinghiale sul Parnaso al riconoscimento della balia proprio della cicatrice sopra il ginocchio che ella stessa curò al ritorno del giovane dalla visita al nonno, vengono costruite tra le pagine più belle dell'intero poema. Sotto il profilo pedagogico è la rievocazione dell'adolescenza di Odisseo ad attirare l'interesse sulla possibilità di ricostruire un volto non del tutto esplorato della *paideia* arcaica, sottolineando l'importanza dell'educazione familiare e dell'*exemplum* come paradigma formativo. Per le medesime ragioni, nell'*Odisea* è di centrale importanza il libro XXIV: dal riconoscimento di Euriclea si avvia una nuova tappa del racconto, la storia della vendetta di Ulisse che per un verso sarà spiegata con l'origine del suo nome e per un altro verso caricherà di significato quel processo di costruzione identitaria eroica che nell'episodio sul Parnaso, così carico di senso affettivo e formativo, ha ricevuto un segno indelebile e unico.

blematica e pluralista che, muovendo da una attenta ricostruzione delle categorie e della impostazione del pensare/fare educazione, mira a recuperare e a dare centralità in teoria e nella prassi pedagogico-didattica a spazi, ambiti e dimensioni lasciati silenziosi dagli orientamenti tradizionali. È negli ultimi decenni infatti che, grazie a originali aperture scientifiche, il rinnovamento nell'ambito della ricerca pedagogica ha evidenziato zone d'ombra, negazioni e limiti, legati ai significati e all'esercizio delle categorie portanti del discorso educativo. Si è aperta una stagione di rinnovamento dell'impostazione epistemologica della pedagogia, muovendo dalla considerazione della impossibilità di leggere la complessità educativa continuando ad appoggiare la ricerca sui pilastri della strutturazione radicalmente razionalistica della scienza della formazione.

Se la pedagogia stenta ancora oggi ad assumere la fisionomia e il ruolo di scienza capace di indagare l'intero universo educativo e formativo umano, problematizzando la sua epistemologia¹⁶, l'educazione, pensata e agita, ha avuto e mostra allo stesso tempo i segni della parcellizzazione razionalistica, presentandosi come idea e azione volte a costruire la tipologia umana più consona e traducendosi in programma indirizzato all'utile e al vantaggioso pregiudicando così la tramatura complessa e pluriarticolata di una formazione umana e umanistica. Muovendo dalla genesi e dalla evoluzione semantica delle categorie di *paideia*, di corpo (come *soma* e come *sarx*) e di *logos*, parallelamente alla tensione di ripensare il *corpus* scientifico che accompagna e orienta i processi culturali e formativi, gli studi più recenti condotti nell'ambito del sapere pedagogico individuano una origine della costituzione di quell'ordine paideutico prevalente, di stampo meccanicistico, che poi si è così radicalizzato fino ad imporsi come canone proprio delle società occidentali. Come a dire che l'educazione europea, nei diversi ambiti e nei diversi tempi in cui ha preso corpo, è stata a tutti gli effetti un percorso costruito secondo una ben precisa logica fatta di regole e principi, di valori e di finalità, tesi a conservare una architettura sociale e politica determinata, un tipo umano ritenuto valido, un ordine invariante degli Stati. Nei fatti, l'uomo europeo è stato pensato, e soprattutto educato, sulla immagine di un canone forte, plasmato entro modelli differenti, e su tale paradigma è stata articolata l'educazione della mente e del corpo¹⁷. Si pensi che la tradizione greca, poi quella romana, e ancora il modello medievale e rinascimentale, e ancora la scuola illuminista, poi quella moderna, sono la traccia più visibile della vocazione propria del nostro Occidente a seguire la linearità ordinata e ordinatrice in tutti gli ambiti della vita dell'uomo e delle comunità, in modo speciale in tutte le azioni formatrici dell'*anthropos*. Così, anticipando l'origine fissata dalla tradizionale vulgata del pensiero scientifico, non più il secolo d'oro della storia di Atene, dell'umanesimo e della *paideia* classica, ma ancor prima nei tempi mitico-storici delineati da Omero si può reperire il germe, l'*initium*, dell'impostazione razionalistica dell'educazione occidentale. Risulta, questa, la prima imprescindibile operazione della ricerca educativa per realizzare la svolta epistemologica e metodologica della pedagogia contemporanea, nella prospettiva di superare le barriere di una pedagogia che ha proceduto storicamente nella sua elaborazione dei processi educativi attraverso lo schematismo deterministico e necessariamente attraverso negazioni e interdetti, non riuscendo per ovvia conseguenza a cogliere l'essenza reale

¹⁶ Nell'alveo della ricerca storico-educativa valga in particolare il recente lavoro di G. Bonetta, *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma 2017.

¹⁷ Cfr. F. Cambi, *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009.

della pluridimensionalità dell'uomo. La traiettoria, seguita dal pensiero educativo, è sempre guidata da un principio di ragione, di verità, di universalità, di necessità; principio, che ha mirato ad assolutizzare «la parte migliore» dell'uomo come unica deputata ad assicurargli la conoscenza piena e soprattutto la padronanza di sé.

È stato così nella concezione dei processi educativi e della realizzazione del progetto esistenziale. A far da garanzia del discorso scientifico è stato il procedere per opposizioni ragione/emozioni, ragione/passioni, ragione/desideri, corpo/mente, facendo della censura e della negazione gli strumenti fondamentali per la realizzazione dell'idea educativa e politica necessariamente da realizzare.

Le ricerche pedagogiche avviate negli ultimi tempi, grazie all'apporto di scienze tradizionalmente escluse dagli specifici interessi e ambiti dell'educativo, hanno favorito un approccio sistemico e scientifico, generando una proficua rilettura dell'apparato teorico e delle categorie fondanti l'indagine dei processi di formazione umana e della medesima scienza della formazione. La riformulazione scientifica attuale ha innanzitutto consentito l'emancipazione da qualsiasi teorizzazione e da qualsivoglia modalità educativa improntate al conformismo e a principi consolidati, acquisiti per scontati dalla lunga tradizione anche nell'ambito della riflessione sull'educativo. Si è resa palese, nella ricerca pedagogica, l'alternativa educativa alla logica della ragione pura che ha generato una nuova coscienza dalla doppia tensione epistemica: per un verso l'indirizzo è dato dal percorrere la strada della comprensione delle zone d'ombra piuttosto che del bisogno di reprimerle e riportarle all'ordine con la censura della logica correttiva e per un altro verso la ricerca si è mossa nello scavo di fonti trascurate dall'intenzionalità pedagogica per continuare a rintracciare lo spirito formativo dell'uomo da rilanciare in una nuova progettualità culturale e formativa più autenticamente rispondente alla complessità attuale.

Da questo punto di vista l'*epos* di Omero lascia emergere caratteri troppo semplicemente limitati in passato a vantaggio di un luogo comune che ha continuato a riferire solo al periodo classico la pienezza di forma e contenuto, l'elaborazione dell'originario ideale greco, fatto di misura, armonia, bellezza perfetta, di forma eterna, negando così il carattere preparatorio all'epoca preclassica¹⁸. Se si amplia la veduta grazie ai progressi e alle acquisizioni scientifiche delle ultime decadi del Novecento, risulta possibile individuare già nei poemi omerici il principio della meta che la Grecia ha ricercato in ogni suo momento storico, la *formazione dell'uomo*, e che ha trasmesso come eredità forte e come tensione costante alle epoche successive. In altro modo, in Omero sono presenti per un verso gli antecedenti della razionalizzazione educativa che trova forma compiuta nel periodo classico ad opera della sistematizzazione filosofica e per un altro verso si rintraccia già il segno di una biforcazione che genererà la configurazione di un modello umano ed educativo alternativo allo schema dominante nella storia socio-culturale ed educativa del mondo europeo.

Se soffermiamo l'attenzione sull'*Iliade* e, in particolare, sul paradigma dell'educazione eroica, appare evidente che l'uomo protagonista della narrazione vive e matura in corrispondenza alla forma della comunità, a una precisa stratificazione sociale, che reste-

¹⁸ Per approfondimenti si vedano, in particolare, C. Pancera, *La paideia greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Unicopli, Milano 2006; G. Sola, *La genesi teoretica della paideia classica*, Aracne, Roma 2005. Sulla specificità del periodo classico si rimanda, nello specifico, a M. Gennari, *Forme della cultura e dell'educazione nella Grecia classica*, in «Studium Educationis», XVI, 3, ottobre 2015, pp. 7-18.

rà come riferimento costante lungo il fluire lineare del tempo fino a specializzarsi radicalizzandosi nella *paideia* greca e nella successiva cultura europea. Nell'*Odissea* l'ideale educativo conosce manifestazioni differenti rispetto al precedente poema e, si potrebbe a ragione sostenere, rispetto all'idea della formazione dell'uomo innestata sul principio della perfezione, dell'equilibrio armonioso fra bello e buono, fra coscienza di sé e coscienza del mondo, fra anima e corpo, fra giusto e verità, fra tradizione e storia. Nell'educazione eroica, rappresentata dalle due figure di Achille e Odisseo, si evidenzia così la rappresentazione di due vie parallele e per molti versi divergenti, insieme configuranti la *paideia* classica, con implicazioni importanti per la riflessione sull'educazione e, nello specifico, sull'educazione del corpo, sul ruolo e sulla rappresentazione del corpo, così pure sull'educazione intellettuale e sullo sviluppo identitario dell'uomo.

Si rintracciano in altra maniera nell'educazione di Achille e per certi versi in quella di Odisseo i germi del paradigma formativo più tardi legato alla *Bildung* come esaltazione della formazione dell'uomo.

3. La *paideia*, il corpo, la *metis* nell'*Odissea*

Il genio greco già a partire dalla fase più antica della sua storia ha dato prova di quella consapevolezza e di quella vocazione a cogliere l'oggetto nella sua intima essenza. In modo particolare, questa tensione alla essenza si coglie nella scoperta dell'uomo, che coincide con il primato della greicità e che si fa baricentro di una riflessione sull'*anthropos* che non è tuttavia rilevato nella sua dimensione individualista, bensì si rende noto come idea animata dalla coscienza di leggi universali proprie della natura umana. È questa la coscienza originale, che nasce e si afferma con i Greci e di cui non si ha traccia alcuna nei precedenti popoli orientali, una coscienza spirituale nuova che infarcisce la *paideia* classica quale processo di formazione umana che muove non semplicemente dall'uomo, ma dall'uomo come idea¹⁹. E non solo: si tratta di una coscienza spirituale che forgia una idea compiuta di uomo e civiltà, la *paideia*, come archetipo che si sostanzia e allo stesso tempo pervade tutte le forme dell'universo culturale dell'Ellade sin dalle sue origini ancestrali, pur trovando pienezza nell'articolazione intellettuale del periodo di Pericle.

Da Omero ai tragici classici, attraversando le figure dei lirici e continuando in quelle di Erodoto e Tucidide, la *paideia* umana ha rappresentato lo specchio della coscienza greca sintetizzata dall'innesto dell'umanismo greco con la storia e con la cultura viva della comunità. L'uomo dei Greci è l'uomo sociale e la *paideia*, a partire da quella omerica, è in ogni caso formazione dell'uomo che si misura in base alla sua funzione sociale, è formazione dell'uomo a servizio della comunità per l'intera esistenza. Deriva da questa impostazione l'associazione fra il processo di maturazione umana e i processi sociali che vengono pensati in relazione strettissima, tanto che inscindibile appare il legame fra dimensione intellettuale e dimensione produttiva. Ne è prova la funzione riconosciuta da tutta la comunità alla figura dell'educatore per eccellenza, il poeta, concepito e considerato nella sua veste sociale e nella sua veste politica. Il poeta, il musico, il filosofo, il

¹⁹ Cfr. R. Mondolfo, *Nota sopra il genio ellenico e le sue creazioni spirituali*, in E. Zeller, *La filosofia dei Greci nel suo sviluppo storico*, trad.it., I, La nuova Italia, Firenze 1943².

rèttore non godono di considerazione solo per il loro valore artistico, ma è soprattutto la funzione socio-politica nel senso più ampio a far loro attribuire e riconoscere il ruolo di pedagoghi²⁰. È legittimo affermare che in simile spazio la “parola” e la “virtù” abbiano camminato di pari passo e siano state l'*humus* di formazione dell'ideale umano che ispira la *paideia* elladica e che è pensata come forma viva, né a-temporale né extra-temporale, ma collocata in un contesto e in un tempo precisi.

Logos, Polis e Sophia costituiscono la triade dello spirito greco ed è il poeta il simbolo di questo connubio, così come nei secoli d'oro della grecità saranno i filosofi. La parola del poeta, ispirata divinamente, comunica all'uomo le leggi universali delle cose della vita e così adempie al suo compito di educatore²¹.

Fra tutti, Omero fu a detta di Platone educatore di tutta la Grecia²². E lo fu non solo per aver offerto all'intera Ellade un manuale di didattica eroica impersonata dalle figure straordinarie di Achille e di Odisseo, ma soprattutto per aver avviato una riflessione, attraverso gli *exempla* descritti, sul fatto educativo, per aver cioè costruito una narrazione di formazione umana che in modo speciale nell'*Iliade* e nell'eroe Achille inizia a costruirsi come modello²³. A partire da Omero e dalle fonti a lui attribuite è possibile avviare una ricognizione di quelli che saranno tratti distintivi del modello e delle teorizzazioni educative successive. Non è secondario, ad esempio, come carattere originario che ha contribuito alla costruzione del modello educativo, il parallelismo tra lo svolgimento della storia delle comunità greche, esposte continuamente a guerre e viaggi, e la progressiva affermazione dell'idea di *paideia*. Attraverso lo svolgimento dei fatti bellici e dei viaggi l'uomo, o meglio l'eroe, sperimenta quel processo di autoriflessione e di formazione di sé, come esercizio e come ricerca che ingloba la complessa dialettica fra dimensione etica e dimensione politica, fra armonia e dissonanza, sempre nella tensione del raggiungimento di un *telos*, coincidente con la perfezione umana²⁴.

L'ideale del *kalós kai agathós* diveniva l'*akmé* di un possibile percorso formativo, tutto giocato sull'armonia di corpo e mente, di educazione del corpo e formazione intellettuale, sigillati dalla valenza etico-religiosa e civica. E nella embrionale forma del dualismo rintracciabile agli albori della civiltà ellenica, la *paideia* formulava il modello del *cursus* formativo destinato alla ristretta cerchia aristocratica e lo distingueva dal percorso formativo riservato al *demos*. L'educazione omerica era una educazione per classi, per origine e appartenenza sociale, per funzioni sociali; vi erano un'educazione aristocratica e un'educazione per il popolo, due mondi per i quali Platone formulerà la distinzione fra un'educazione libera per gli *aristoi* e un'educazione tecnica e basata sul lavoro manuale per il *demos*.

A ben riflettere, la lettura pedagogica dei due poemi attribuiti ad Omero lascia emergere il canone dell'educazione propria degli eroi, la cui fama era tale da renderli figure paradigmatiche capaci di incarnare gli ideali più alti riconosciuti dalla comunità sociale.

²⁰ Cfr. W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, de Gruyter, Berlin-Leipzig 1934-1935.

²¹ Cfr. R. Finnegan, *Oral Poetry: Its Nature, Significance and Social Context*, Cambridge 1977; M. Detienne, *I maestri di verità nella Grecia arcaica*, trad.it., Laterza, Roma-Bari 1983.

²² Cfr. J. Latacz, *Omero. Il primo poeta dell'occidente*, trad.it., Laterza, Roma-Bari 1998.

²³ Si rimanda a E.M. Bruni, *Achille o dell'educazione razionale*, cit.

²⁴ Sull'idea greca di *paideia* valgono, fra i tanti, i richiami a V. Benedetti Brunelli, *Il pensiero educativo della Grecia*, Studium Urbis, Roma 1939; H.I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (ed.it. citata); M. Pohlenz, *Der hellenische Mensch*, (ed.it. citata); M.I. Finley, *Les Anciens Grecs*, Maspero, Paris 1973; M. Gennari, *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano 2017.

L'educazione eroica era dunque in qualche misura rivolta a tutta la comunità, per gli aristocratici come cammino obbligato e per il popolo come meta ideale e utopica. L'eroe in altri termini era un paradigma per tutta la comunità. Grazie alla sua *areté* questo uomo straordinario conquista la considerazione sociale e il suo nome diventa immortale. Non è l'uomo del popolo, non appartiene alla numerosa classe degli artigiani dediti alla pratica e alla tecnica, mossi da interessi pratici.

L'ideale umano incarnato da Achille e da Odisseo, così come da altri eroi dei due poemi, è regale e si compie nel perseguimento di ideali alti in cui sperimenta costantemente l'*areté*. D'altra parte, le fonti tutte sono riferibili all'educazione aristocratica, vale a dire all'educazione di coloro i quali erano destinati a ricoprire ruoli e funzioni di prestigio e di governo.

Parimenti, a proposito della *paideia* omerica, queste stesse fonti descrivono e formulano uno schema umano ricalcato su una impostazione culturale-educativa a tutti gli effetti razionalistica, una impostazione ben corrispondente alle tradizionali letture neo-classiche e romantiche del genio ellenico che, alla luce delle interpretazioni più articolate degli apporti scientifici recenti, svelano chiaramente oggi una parzialità nella concezione dello sviluppo formativo dell'uomo e una conseguente necessità di reinterpretare ciò che troppo semplicisticamente è stato trascurato o non considerato.

Nella teoria e nella pratica il tipo umano che Omero fotografa e che esalta a modello è l'uomo del dover-essere, ossia il tipo di uomo consono alle società aristocratiche del periodo arcaico, che procede secondo uno schema valoriale e comportamentale che reclama l'esercizio di un pensiero logico mirante a eseguire il percorso aprioristicamente tracciato come percorso necessario.

Si pensi in particolare ad Achille: analizzando la figura e le vicende esistenziali dell'eroe appare evidente che tutto quanto di irrazionale potesse cogliersi nella condotta umana veniva automaticamente ricondotto a interventi psichici, vale a dire a interventi, a operazioni non umane agenti nella vita dell'uomo. Influenze esterne avevano il potere di condizionare il pensiero e l'agire dell'individuo. Non erano affatto ipotizzabili dinamiche interiori proprie del soggetto; al contrario era assunto-cardine che la presenza e l'influenza esterna, precisamente divina, fossero determinanti nella conduzione dell'esistenza umana.

Non può certamente intravedersi nell'eroe dell'*Iliade* una qualche possibilità di auto-determinazione e autogestione delle proprie cose. Nelle decisioni più importanti, infatti, c'è sempre Atena al fianco del Pelide. La figura dell'eroe dall'infanzia all'adolescenza procede secondo un progressivo crescere, una maturazione, un divenire in cui l'ideale umano si realizza. Achille è l'uomo che aspira a diventare eroe e la sua educazione è prima di tutto un'educazione eroica che si sostanzia nella congiunzione di cura del corpo e abilità oratoria²⁵. È una formazione pratica, che dà rilievo al corpo, alla sua cura e alla sua forza; è parimenti un'educazione dell'eccellenza spirituale che attribuisce valore pieno alla parola e all'arte della persuasione²⁶; è in sintesi un percorso per giovani aristocratici teso ad affinare astuzia, intelligenza e vigore fisico.

²⁵ Per chiarire, fra i tanti, si legga il passo dell'*Iliade* IX, 443, riferibile all'educazione di Achille ricevuta da Fenice che lo preparava ad essere «buon parlatore, nelle azioni efficaci». Per un quadro generale dell'educazione eroica si rimanda al citato lavoro di M.A. Manacorda, *La paideia di Achille*.

²⁶ L'educazione eroica si sintetizza nel binomio *epea kai erga*, che unisce attenzione e cura del corpo all'oratoria.

Se nell'*Iliade* la *paideia* e l'*areté* vengono a coincidere a pieno e l'educazione è orientata al valore eroico, ossia alla forza fisica e al coraggio in guerra, nell'*Odissea* sia l'uomo che la sua educazione conoscono una emancipazione dalla rigidità della concezione sovrumana e straordinaria dell'*epos* più antico. In tempo di pace, e non più nel campo di battaglia di Troia, si afferma un modello alternativo di formazione dell'uomo, più realistico, meno agganciato alla staticità della civiltà di vergogna, in cui il fine ultimo della consonanza all'organizzazione sociale e del rispetto al sistema normativo in essa vigente si realizza attraverso una pedagogia della *imitatio* di modelli comportamentali positivi, modelli a cui l'uomo greco arcaico doveva costantemente adeguarsi. L'eroe dell'*Odissea*, per cui tanto vale l'*areté* (il valore), coincidente fra l'altro anche nella genesi del termine al suo stato di *aristos* (il migliore, l'eroe), costituisce in maniera chiara il gradino più antico e lontano nella scala dell'evoluzione spirituale ellenica, raffigura una tappa imprescindibile di quella ricerca che aspira a risalire alle origini dell'Occidente per avere cognizione delle radici e delle strutture di una civiltà nel suo complesso. Ritrae allo stesso modo una figura su cui si è articolato un modello che ha viaggiato nella storia occidentale, senza tuttavia affermarsi come dominante, poiché dis-armonico rispetto alla forza normativa e normatrice della *ratio*, rispetto cioè a uno schematismo collaudato di educazione alla verità e a quella adesione all'ordine come istanza educativa e come esigenza etico-politica.

A ben vedere, il processo di formazione dell'uomo Odisseo si apre al nuovo, rompe con le categorie tradizionali, si muove sul terreno dell'inedito. Ha una sua forza, una autonomia che paradossalmente si farà immagine di un modello alternativo alla monodimensionalità educativa ellenica e alla sua influenza su tutti i campi del pensiero successivo. Odisseo ha una personalità complessa, di gran lunga più sfaccettata rispetto a quella degli altri eroi: matura e si sviluppa affermando se stesso non più sul campo di battaglia, così che non sono più sufficienti per sé i valori della forza fisica e del coraggio sul campo come lo erano per Achille. La sua *psyche* presenta specchi concentrici, non è simboleggiata dalla linea retta dell'uomo iliadico ma è una *psyche* a più livelli. D'altra parte Odisseo, il protagonista di un'epopea ormai fattasi romanzo, risente di un mondo che mostra coordinate culturali nuove, di un paradigma umano e paideutico arricchito dell'elemento intellettuale: Odisseo, Telemaco, Menelao, Penelope, Nausicaa sono ricordati prevalentemente per le proprie qualità mentali. Telemaco ha saggio giudizio; Penelope è saggia e astuta; Nausicaa è bella e possiede anche tutte le virtù richieste a una donna di cultura aristocratica. Odisseo è un guerriero, vive dell'ammirazione dell'antico ideale eroico incarnato a pieno da Achille, ha un maestro, avverte su di sé, al pari di Achille, che il suo destino individuale e l'esercizio dell'*aristia* sono funzionali alla formazione della comunità, a ricalcare così il connubio evidente fra le sfere pubblica e privata, del singolo e della collettività, della famiglia e della società. Odisseo è soprattutto, però, l'uomo che si forma, agisce, è educato, trova soluzioni vantaggiose grazie alla *metis*, che è intelligenza pratica, affinata dall'esperienza e resa attiva e insieme nutrita dall'astuzia. In quello che è il frammento più consistente della sua esistenza, il *nostos* è nel poema per larghissima parte narrato dallo stesso protagonista nella forma dell'espedito poetico che trasmette tra l'altro importanti insegnamenti civili ed etici. Non è il *logos* a caratterizzare il pensiero e l'agire dell'uomo Odisseo. Se il *logos* è il pensiero astratto, l'intelligenza che classifica categorie, la *metis* è l'intelligenza "bassa", quella che nasce e si

affina nella pratica, la capacità di approdare a risultati nella concretezza empirica, frutto di un pensare scaltro e astuto. Odisseo, infatti, è *polymetis*: ha molti pensieri, tutti collocati e collocabili nello spazio fisico. Non si dice in alcun luogo del poema che egli abbia un pensiero profondo, non si conosce nel periodo arcaico il senso del profondo ma solo il senso della quantità: il *poly* prevale sul *bathy*, la «quantità» sostituisce l'«intensità»²⁷. D'altra parte Odisseo non avrebbe potuto avere cognizione di un *logos*, termine peraltro assente in Omero nel senso che più tardi ad esso riconoscerà Platone. E non può l'eroe avere cognizione del *logos* come ragione pura, poiché non ha concezione dell'unitarietà della sua vita psichica e neppure sente il corpo nella sua totalità. Il *logos* di cui parla Omero, anche nell'*Odissea* che è posteriore all'*Iliade*, ha il significato letterale corrispondente al verbo "raccolgere" e talvolta *logos* si confonde con *muthos* significando la "parola" singola. Nell'*Odissea* si trova *noos* e non *logos*, ossia è riconosciuto nell'insieme organico dell'uomo un organo spirituale, da cui provengono le rappresentazioni, che si chiama *noos*. Questo organo e le sue funzioni sono altra cosa rispetto al *logos* che, come categoria del pensiero, muove e matura da un procedere secondo un ordine non casuale di raccolta delle esperienze e dei fenomeni, nella considerazione che l'universo è regolato da leggi inviolabili, non imposte dall'esterno. In altre parole, le esperienze e i fenomeni necessitano ed esprimono leggi immanenti che i greci non si accontentano di constatare ma che pretendono di comprendere fino a ricercarne le cause. È chiaro che Odisseo non rappresenti ancora questa immagine di uomo logico, ma è altrettanto evidente che la sua vicenda eroica sia la prova di capacità, abilità e risorse altre, a-logiche, irrazionali, che trovano espressione nella dimensione onirica costruita e vissuta dal poeta. Si narra che Ulisse debba la sua fama non solo alla sua forza ma soprattutto al possesso di questa particolare intelligenza, la *metis*, di cui dà prova in massima misura durante il *nostos* e già anche nell'*Iliade* dove è risaputo che la soluzione del lungo assedio di Troia sia legata allo stratagemma del cavallo che consentì ai Greci di espugnare Troia. La *metis* è il tratto caratteristico della sua personalità, è la costante che accompagna e promuove il suo viaggio esistenziale di formazione umana e eroica. Per comprenderne la poliedricità e la valenza formativa, valga il celebre incontro con il ciclope Polifemo durante il viaggio nel Mediterraneo: è in questo scontro, ricchissimo di implicazioni socio-culturali, antropologiche, religiose e persino economiche²⁸, che si tocca l'apice della *metis* di Ulisse. Dall'offerta nella spelunca del vino "nero" non diluito al Ciclope²⁹, dal racconto della nave spezzata da Poseidone³⁰, dal ricorso al nome "Nessuno"³¹ e dallo stratagemma

²⁷ Un approfondimento è presente anche in E.M. Bruni, *Achille o dell'educazione razionale*, cit., pp. 120-132.

²⁸ Ulisse e Polifemo sono immagini di due mondi antitetici: la civiltà del greco contro l'inciviltà dei Ciclopi ben descritti da Tucidide nel libro VI delle Storie come i più antichi abitanti della Sicilia. Nel libro IX dell'*Odissea* Ulisse narra al re dei Feaci Alcino l'esperienza vissuta sbarcando nell'isola dei Ciclopi: il suo racconto è una formidabile presentazione dei valori della civiltà greca attraverso la narrazione dello stadio di arretratezza mostrato dai Ciclopi, mostruosi non solo nel loro aspetto fisico con un solo occhio e nell'altezza gigantesca. I Ciclopi sono innanzitutto cannibali e abitualmente si nutrono di soli latticini; sono dediti alla pastorizia e non all'agricoltura che è tipica di uno stadio di civiltà più avanzata; sono violenti e non riconoscono le regole dell'ospitalità, sacre per i greci anche in virtù della circolazione dei beni che produce e su cui si regge l'economia domestica. Inoltre i Ciclopi non si curano della protezione degli dei, riconoscendo come unica autorità il capofamiglia.

²⁹ *Od.*, IX 345-374.

³⁰ *Ivi*, 283-286.

³¹ *Ivi*, 366.

dei montoni legati “con vimini torti” tre a tre per nascondersi aggrappandosi al pelo e uscire all'alba dalla grotta³², Ulisse calcola il suo piano vincente. È dall'esperienza reale, oggettiva e soggettiva, che si attiva la sua riflessione, così come dal caso specifico prende corpo l'azione dettata da finalità concrete.

Per riuscire nella singola impresa Odisseo fenomenologicamente inventa stratagemmi che nascono, quindi, dalla situazione e in situazione. La *metis* supera la forza fisica, persino lo stesso coraggio, ed è virtù speciale quando non nasce né si avvilisce in dolo. Tuttavia, essa non è riconosciuta e riconoscibile al pari dell'intelligenza logica, poiché non vincolata alla teoresi.

È chiaro che il modello umano e paideutico dell'*Odissea* sia meno assoggettato ai paradigmi eroici e umani del reale sistema arcaico. È il poeta che delega Odisseo a raccontare da protagonista la sua formazione: mediante un espediente artistico è consentito al poeta di presentare, entro la narrazione dai confini temporali brevi di appena sei settimane (dall'intervento degli dei all'uccisione dei proci), un modello anche paideutico nuovo, non rispondente pienamente al canone imposto dal sistema arcaico.

Da questa descrizione di una porzione del *nostos* del signore di Itaca, che per via indiretta include avvenimenti di un intero decennio di peregrinazioni, emerge il profilo umano e formativo di Odisseo che si giustifica come modello poeticamente più che razionalmente.

La *paideia* di Odisseo infatti è, rispetto all'educazione di Achille, più libera dall'obbedienza alle coordinate del mondo reale e alle leggi dell'etica e dell'eroismo arcaico. Pur insistendo nel terreno dei valori della cultura cavalleresca di quello che Marrou ebbe a definire il “medioevo omerico”³³, i personaggi del poema, da Odisseo a Telemaco *in primis*, si affrancano dall'ossessivo principio e fine del perfetto guerriero omerico. Non è più la ricerca spasmodica della gloria, non è più l'esclusiva aderenza al destino incupito da una morte gloriosa, a caratterizzare l'ideale esistenziale di Odisseo. L'eroe del *Ritorno* è inquieto e incarna una individualità creativa, dove la linfa è la conoscenza di sé che non è destinata ad esaurirsi, neppure con la fine del peregrinare e con la riunione agli affetti familiari. «E quando, nelle tue case, i pretendenti li hai sterminati, con l'inganno o a fronte con l'aguzzo bronzo, prendi allora il maneggevole remo e va', finché arrivi da uomini che non sanno del mare, che non mangiano cibi conditi col sale, che non conoscono navi dalle gote purpuree né i maneggevoli remi che sono per le navi le ali»³⁴. Tiresia profetizza un altro viaggio, un viaggio senza fine o, meglio, un viaggio dalla conclusione impossibile proprio come è impossibile nell'orizzonte della Grecia arcaica che vi siano uomini “che non sanno del mare” (*oi ouk isasi thalassan aneres*), “che non mangiano cibi conditi col sale” (*oude th'alessi memigmenon eidar edousin*), “che non conoscono navi” (*oud'ara toi isasi veas*).

Così come l'*Odissea* non si chiude con il ritorno a casa e lascia aperti non pochi problemi, allo stesso modo il processo di conoscenza e costruzione identitaria di Odisseo non conosce il recinto chiuso dell'acquisizione razionale o della ricerca-restituzione di un senso dall'esperienza vissuta e agita: la sua formazione umana investe le dimensioni del non-razionale, del sogno, dell'immaginazione che aprono all'infinito, all'enigmatico, alla sperimentazione.

³² Ivi, 424-466.

³³ H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, cit., trad. it., p. 27.

³⁴ *Od.*, XI 121-125.

Parallelamente Odisseo vive, sul filo del rasoio tra razionalità e non razionalità, il suo viaggio fiabesco, che appare essere per molti versi lo specchio dell'esplorazione interiore e onirica del poeta.

Così, possono essere recuperate figure di tradizioni più antiche, tracce di favole antiche e impronte preomeriche. Così, si sperimenta una concezione più vitalistica e positiva dell'azione umana, non passivamente relegata a volontà superiori. Così, si profila la possibilità di un'autodeterminazione nella condotta umana, dove appare più flessibile il libero arbitrio e dove è giustificato talvolta anche omettere il piano degli dei. All'interno di quest'ultimo tema, rappresentativo del grande problema della responsabilità umana nel determinare il proprio destino ed esercitare liberamente il proprio pensiero, Odisseo ricopre un posto importantissimo, sviscerato ancora come problema aperto nella ricerca. Egli è diverso dagli uomini, si è detto a più riprese. Possiede un *nous* come tutti gli uomini, ma questo si esplicita con modalità molto singolari. E ciò è vero soprattutto se restiamo legati ai significati condivisi di questo termine nell'*Odisea*. È come se il suo *nous* sia sì dipendente dalle circostanze ma, a differenza del *nous* dei compagni, tiene conto delle conseguenze del suo pensare e del suo agire. Cosa peraltro riconosciuta, in alcuni passi anche invidiata o biasimata dai compagni, quando il suo pensare e il suo pianificare si muovono sapendosi distanziare dalla necessità presente e così facendo gli evitano quella che per gli altri è l'inesorabile vendetta o punizione di un qualche dio³⁵. «Sei inflessibile, Odisseo: hai più coraggio, e non cedono mai le tue forze. Tutto di ferro sei fatto...»³⁶: così esclamava Euriloco al largo della Trinacria al capo Odisseo incurante della stanchezza degli altri marinai. Alla luce di queste riflessioni, si profila una via di indagine originale rispetto a come è stata spiegata l'archetipica immagine del signore di Itaca in continuo cammino di conoscenza e di trasformazione umana. L'approfondimento sul suo prendere forma, sulla sua *bildung*, alla luce delle recenti scoperte della genetica e della fisica, può svelare sorprendenti scenari con recuperi e conseguenze importanti sulla ridefinizione delle attuali teorie e delle pratiche educative. Il fatto che Ulisse non sia interpretato come un semplice calcolatore e un maniacale razionalizzatore, come lo dipingevano Adorno e Horkheimer³⁷, e la considerazione che il suo *noein* sia una sorta di ipercoscienza e non semplicemente una spirituale indimostrabile capacità profetica sono campi ricchi della ricerca e di quella pedagogica in particolare. Potremmo dire con il linguaggio delle scienze epigenetiche e fisiche attuali che Odisseo sia tutto intuito e che in altro modo egli attinga ispirazione da una fonte di conoscenza cosmica inespugnabile da altri. Odisseo conosce e si forma grazie ad una sensibile ipercoscienza collettiva, che gli permette di selezionare dalla rete di conoscenze umane quelle migliori, quelle che lo fanno riuscire nelle imprese, quelle che gli arrecano il successo a seconda delle circostanze³⁸.

³⁵ Per comprendere le caratteristiche e il significato del *nous* nei tempi arcaici occorre tener conto del richiamo al verbo *noein* che traduce l'intuire dell'uomo, l'interpretare ciò che allo sguardo si presenta, includendo ancora il comportamento che ne consegue. Ora «Fin tanto che il *vóos* dell'uomo resta schiavo della situazione in cui si viene a trovare, non è possibile che l'uomo si elevi a considerare i pericoli futuri, e che regoli la sua condotta con quella saggezza che soltanto la preveggenza può dare. Per l'uomo il cui *vóos* è così strattamente limitato alle preoccupazioni immediate, la condotta muove naturalmente verso la colpa e la violenza» (G. Bona, *Il «Noos» e i «Nooi» nell'Odisea*, Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino, Torino 1959, p. 10).

³⁶ *Od.*, XII 279-280.

³⁷ Cfr. T.W. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell'Illuminismo*, trad. it. Einaudi, Torino 1966.

³⁸ Per una visione di sintesi sull'argomento si rimanda al recente lavoro di G. Fozar, F. Bludorf, *Ipercoscienza*.

Bibliografia

- Adorno T.W., *Interpretazione dell'Odissea. Con un dialogo sul mito tra Adorno e Karl Kerényi*, a cura di Stefano Petrucciani, Manifestolibri, Roma 2000
- Adorno T.W., M. Horkheimer, *Dialettica dell'Illuminismo*, trad. it. Einaudi, Torino 1966
- Benedetti Brunelli V., *Il pensiero educativo della Grecia*, Studium Urbis, Roma 1939
- Boitani P., *Il grande racconto di Ulisse*, il Mulino, Bologna 2016
- Bona G., *Il «Noos» e i «Nooi» nell'Odissea*, Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino, Torino 1959
- Bonetta G., *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma 2017
- Bruni E.M., *Achille o dell'educazione razionale*, Marsilio, Venezia 2012
- Bruni E.M., *Alle origini del paradigma formativo europeo: il mito di Omero nella lezione di Adorno*, in M. Bruno, A. Lombardinilo (a cura di), *Narrazioni dell'incertezza. Società, media, letteratura*, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 107-120
- Burckhardt J., *Griechische Kulturgeschichte*, Spemann, Berlin 1898
- Cambi F., *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009
- Cantarella E., *Itaca. Eroi, donne, potere tra vendetta e diritto*, Feltrinelli, Milano 2013⁸
- Detienne M., *I maestri di verità nella Grecia arcaica*, trad.it., Laterza, Roma-Bari 1983
- Finley M.I., *Les Anciens Grecs*, Maspero, Paris 1973
- Finnegan R., *Oral Poetry: Its Nature, Significance and Social Context*, Cambridge 1977
- Fozar G., F. Bludorf, *Ipercoscienza. L'intelligenza nascosta nel DNA. I segreti della genetica e della fisica quantistica per connettersi con l'universo*, trad. it., Macro Edizioni, Cesena 2018
- Garlan Y., *L'uomo e la guerra*, in J.-P. Vernant (a cura di), *L'uomo greco*, trad.it, Editori Laterza, Bari 1991, pp. 55-86
- Gennari M., *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano 2017
- Gennari M., *Forme della cultura e dell'educazione nella Grecia classica*, in «Studium Educationis», XVI, 3, ottobre 2015, pp. 7-18
- Jaeger W., *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, de Gruyter, Berlin-Leipzig 1934-1935
- Krahmer G., *Figur und Raum in der ägyptischen und griechisch-archaischen Kunst*, Hallesches Winckelmannsprogramm, Halle 1931
- Latacz J., *Omero. Il primo poeta dell'occidente*, trad.it., Laterza, Roma-Bari 1998
- Manacorda M.A., *La paideia di Achille*, Editori Riuniti, Roma 1971
- Manfredi V.M., *Il mio nome è Nessuno*, Mondadori, Milano 2017
- Manfredi V.M., *Il romanzo di Odisseo*, Mondadori, Milano 2015
- Marrou H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil, Paris 1948 (ed.it. Studium, Roma 2016 con prefazione di G. Tognon).
- Mondolfo R., *Nota sopra il genio ellenico e le sue creazioni spirituali*, in E. Zeller, *La filosofia dei Greci nel suo sviluppo storico*, trad.it., I, I, La nuova Italia, Firenze 1943²

L'intelligenza nascosta nel DNA. I segreti della genetica e della fisica quantistica per connettersi con l'universo, trad. it., Macro Edizioni, Cesena 2018. Si considerino, inoltre, per le implicazioni con lo studio dei processi cognitivi e formativi il citato testo di Gaetano Bonetta, *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, e i contributi di James Hillman.

- Monsacré H., *Le lacrime di Achille. L'eroe, la donna e il dolore nella poesia di Omero*, trad.it., Medusa, Milano 2003 Patzek B., *Omero e il suo tempo*, trad. it., Einaudi, Torino 2004
- Nietzsche F., *L'agone omerico*, in F. Nietzsche, *La filosofia nell'epoca tragica dei greci e scritti 1870-1873*, tr.it. a cura di G. Colli, Adelphi, Milano 1973
- Odissea*, vol. I, libri I-IV, testo e commento a cura di S. West, traduzione di G.A. Privitera, Milano-Vicenza 1983
- Odissea*, vol. II, libri V-VIII, testo e commento a cura di J.B. Hainsworth, traduzione a cura di G.A. Privitera, Milano-Vicenza 1983
- Odissea*, vol. III, libri IX-XII, testo e commento a cura di A. Heubeck, traduzione a cura di G.A. Privitera, Milano-Vicenza 1983
- Odissea*, vol. IV, libri XIII-XVI, testo e commento a cura di A. Hoekstra, traduzione a cura di G.A. Privitera, Milano-Vicenza 1984
- Odissea*, vol. V, libri XVII-XX, testo e commento a cura di J. Russo, traduzione a cura di G.A. Privitera, Milano-Vicenza 1985
- Odissea*, vol. VI, libri XXI-XXIV, testo e commento a cura di M. Fernández-Galiano e A. Heubeck, traduzione a cura di G.A. Privitera, Milano-Vicenza 1986
- Page D., *History and the Homeric Iliad*, Berkeley 1959
- Pancera C., *La paideia greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Unicopli, Milano 2006
- Pohlenz M., *Der hellenische Mensch*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1947 (ed.it. *L'uomo Greco*, La Nuova Italia, Firenze 1962)
- Privitera G.A., *Il ritorno del guerriero. Lettura dell'Odissea*, Einaudi, Torino 2005
- Sola G., *La genesi teoretica della paideia classica*, Aracne, Roma 2005
- Spitzer L., *L'armonia del mondo*, trad. it., il Mulino, Bologna 2009

Children's literature and hypermedia. The digitalization breakthrough in the children's publishing sector

MICHELA BALDINI

Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: michela.baldini@unifi.it

Abstract. The paper aims to reflect on the parallelism between traditional and digital literature while analyzing the offer available on electronic market platforms. Taking into consideration adaptations of children's literature classics and original productions, such as enhanced books and apps, the paper purpose is to focus on interactivity and on the various degrees of involvement of the "digital reader" increasingly direct towards a prefigured visual narration.

Keywords. Children's literature, enhanced book, adaptation, picturebook, hypertext

Taking into consideration adaptations of children's literature classics and original productions, such as enhanced books and apps, the article purpose is to focus on interactivity and on the various degrees of involvement of the "digital reader" increasingly direct towards a prefigured visual narration. During the twentieth century children's literature had been progressively contaminated by other literary currents becoming more and more complex and rich in significance, literary and meta-literary speaking. However, children's literature developed in such way as a consequence of its adjustment to the literary current present worldwide, when narration was being carried through with a process of experimentation and reflection. Therefore, it is possible to say that twentieth century literature in general results both from the quantity proliferation of works inspired by previous genres and subgenres, and from the always increasing efforts of making the narration different and more complex also and above all thanks to experimentation. In the last fifty years the text major complexity proceeded side by side with a modification process of the narrative aids when, as stated by Bacchetti "consumable literature increased: cartoons, comic books, instant books"¹. These novelties transformed "that 'minor literature' for youngsters, which had a mediocre worth as genre but a complex educational function. These paper texts become strongly incisive above all, if they are combined with videos, television programs"². This changing situation contributed to produce a continuous series of educative and entertaining information spread through texts and images. The variegation of proposals causes the variation of themes and narrative codes thanks to different and new types of aids with variable interaction character-

¹ Bacchetti F., Cambi F., Nobile A., Trequadrini F., *La Letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna, CLUEB, 2009, p. 26

² *Ibidem*, p. 26

ristics: from the collection of storybooks to books with images, illustrated books and pop-up books. The aids themselves went through more or less innovative variations and modifications; suffice is to think about the recent interpretations of illustrated books that changed their subject matter including specific sounds and textures.

1. From the traditional literature to the digital one

The arrival of electronics gave its contribution in making the offer even more complex with regard to the objects children relate with, affecting also the narrative domain. The progressive development of digital technology and the displacement of services and contents on the new electronic platforms led up to a significant change also for the fruition of the literary production.

The book maintains its attraction for being an almost perfect product thanks to the balance between readability, facilitation of the memorizing capacity, transporting convenience and immediate use. However, it is necessary to consider that the digital alternative, i.e. e-books, represent the turning point for the knowledge fruition history because they give the reader the possibility of holding in their hands the equivalent of the world literary production (the last models of e-reader have an internal memory up to 32 GB that allow to carry around about 50,000 books, in a device that weighs less than two hectograms)³. On the one hand these new technologies offer a huge potential, on the other hand they change the reading method, the fruition, the transmission, the education and the interfacing of the “digital reader”. Therefore, this technological evolution, even more than in the case of books, requires an adult to be present as a guide and a mediator to educate young readers so that the latter can use electronic devices in a conscious and critic way⁴. The new ways in which untouchable and continuously changing digital products are used make cause their displacement from one platform to another without control. Therefore, always more powerful and versatile devices are brought into the equation becoming the meeting point among E-readers, Walkmans, television, computers and consoles. Smartphones and tablets apply for the title of king and queen of the all-round entertainment. The hardware features include a good audio quality, a back camera to photograph objects, and a front camera to “mirror” and take a picture of themselves. The high-resolution screen of such devices is equipped with a 10 simultaneous touches multitouch and the integrated microphone together with gyroscope and accelerometer. This microphone allows an immediate interaction. Is no wonder that children, teenager and sometimes even adults are immediately attracted and

³ Regarding the digital revolution C. Di Bari points out that “during the twentieth century the book domain had been questioned mainly by two revolutions: the first is electronic communication, which favored the diffusion of mass media, the second is information digitalization, which makes available an almost infinite quantity of pieces of information. In this respect, Gino Roncaglia speaks about “forth revolution” and, in accordance with Roger Chartier, affirms the current revolution is even more radical than the Gutenberg’s one. New multimedia and digital technologies own characteristics that mirror the book structure, whereas previous revolutions had created tools to be alternative to books but not designed to replace them with specific functionalities and characteristics” See Di Bari C., *Testi, editori e lettori “digitali”. Riflessioni pedagogiche*, in “Studi sulla Formazione”, vol 2, 2013, p. 106

⁴ See Campagnaro M., *Lettura tradizionale e lettura digitale. Quali proposte per continuare a leggere?* In Campagnaro M. (ed.), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l’infanzia e l’adolescenza*, Roma, Donzelli, 2014, pp. 219-231

ensnared by them thanks to their immediacy and ease of use, which are simplified every day more. In that regard, it is necessary to warn parents against the dangers of an indiscriminate use of electronic devices by children. In fact, Campagnaro reminds that “an unbridled and incorrect use of devices can damage psycho-physical health above all of children and youngsters. This incorrect use can also compromise learning and relational life because it makes them spend a lot of time indoors and in incorrect position and further reduce exercise and physical activity [...]. Besides, it can make it difficult to focus on study and hamper the development of some cognitive functions and dimensions, such as creativity”⁵.

With regard to true and proper digital literature, that is the full conversion of paper work in digital format, it is necessary to distinguish two main categories of products: e-books and enhanced e-books. The main difference between the two lies in the fact that e-books are simple transpositions of text and graphic works, whereas enhanced books are alternative products combined with the opportunity to interact with the digital book and benefit from extra contents such as animations, music etc. The last development of this product line is the hybrid composed by the paper book and the dedicated app, which is called enhanced publication because besides books it contains also articles, magazines and other types of paper aids. The utilization of the augmented reality enables the camera of the tablet or smartphone to frame the paper illustrated book or book and through the framing of specific pre-defined symbols make animations, clips, music and other types of digital contents start on the device.

- Apps offered and available on digital platforms can be divided in three principle categories:
- Playful: apps designed to be a playful hobby, whose main objective is the user entertainment.
- Creative: apps specifically designed to stimulate the user creativity and favour their cognitive development.
- Storytelling: apps linked to narration, which include but are not limited to E-books, Enhanced E-books, AR apps and all those apps that carry forward narration through the text, images and interaction.

Unfortunately, such cataloguing must be considered as a broad outline distinction and does not find a real feedback in the effective app framing on the of digital marketplaces. This because they use many subcategories that vary depending on the reference platform (iOS or Android). Therefore, apps are electronic programs whose major key point is the interaction with the user. The offer evolution created a continuous flux of literary and non-literary production and modified its diffusion platforms. Narrative digital texts became more and more complex whilst multimodal fruition dynamics⁶ increased up to when they even changed form, moving from the classical linguistic channel to a plurality of multimodal and multimedia channels⁷.

⁵ Campagnaro M., *Lettura tradizionale e lettura digitale. Quali proposte per continuare a leggere?* In Campagnaro M. (ed.), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Roma, Donzelli, 2014, p. 222

⁶ Lebrun M., Lacelle N., Boutin J. F. (ed.), *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012

⁷ Lebrun M., Lacelle N., Boutin J. F. (ed.), *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012

Those available on the electronic market are apps that offer significantly high quality and educational levels, even if they are the minority of them and they are primarily designed from a purely commercial point of view. Good to remind is the economic footprint of these platforms that propose a wide range of offers dedicated to childhood to make it possible to choose among vast number of playful, educational and of mere entertainment⁸. However, editors and developers catalogue this mare magnum of applications according to not homogeneous criteria, which most of the times, tend to take into account primary the market orientation. The current production often evaluates the target audience instead of producing a true and proper educational program. This cataloguing freedom often increases the confusion of the consumer-reader, who is going to find apps in the sections dedicated to books and entertainment in addition to “duplicated” apps proposed in both categories.

2. The “complication” of the digital element

The digital one is for sure the last frontier of literature that is gradually expanding also in this sector; In fact, its value is recognised and there are specific dedicated spaces during the international fairs like the Bologna Children’s Book Fair, the *China Shanghai International Children’s Book Fair*, the *Montreuil Children book fair*, *The New York Rights Fair*, the *London Book Fair and others*. This increasing attention for digital brought a significant number of products ranging from text transpositions to the reworkings of great classics, which are integrated thanks to transmedia and cross-media material⁹. The proliferation of new articles offered, sometimes completely independent and innovative, pointed out some analogies with the variety of the editorial classic offer.

Currently, in digital bookshops coexist classics, which are re-proposed in various more or less reviewed editions, and true and proper re-workings that are inspired only by original works. Moreover, there are products that demonstrate a careful study of the original work modifying its aspect without transgressing its essence. This way forward contributes instead to renew such products making them an inter-semiotic proposal¹⁰. The majority of apps focuses on the integration of interactive elements that recall those present in the paper version as for example the app *Moi, j’attends*. This app is available on the electronic distribution platform Apple’s App Store and therefore usable on iOS. The work by Davide Cali and Serge Bloch published by Éditions Sarbacane in 2005¹¹, which on the same year received the Prix Baobab at the *Salon du livre in Montreuil*, was converted in digital format in 2013 thanks to the collaboration among *Les films d’ici 2*, *La Station Animation and Les Éditions Sarbacane*. In this case the transposition resumes the original atypical form of the illustrated book (published in the stepped-outline format 270 mm wide and 105 mm and high) transporting in digital its poetic atmosphere besides integrating it with animations that require the reader interaction. In fact, with a touch the reader animates the element that triggers animations, that is that significative

⁸ Cfr. Frabboni, F., *La questione degli e-book*, in “Il Pepeverde”, n. 90, 2011, pp. 25 – 27

⁹ Cfr. Antoniazzi A., *Dai Puffi a Peppa Pig: media e modelli educativi*, Roma, Carocci, 2015 pp.83-87

¹⁰ Eco U., *Dire quasi la stessa cosa: esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani, 2012, p. 29

¹¹ Bloch S., Cali D., *Moi, j’attends*, Paris, Éditions Sarbacane, 2013, currently available only on Apple App Store <<https://itunes.apple.com/it/app/moi-jattends/id733823646?mt=8>> (last consultation 9th February 2019)

fil rouge, which plays a fundamental role also in the original paper version. In the case of *Un livre des bruits* by Soledad Bravi, published by *L'École des Loisirs* in 2004, it is possible to find, always in the App Store, the App *Les Jeux du livre des bruits* that resumes the idea of the original work widening it in form of interactive games, which have the double effect of stimulating and educating the user.

As a result, apps, when they are not simply limited to pursue monetary objectives, prove to be a particularly effective mean, that expand beyond the standards of classic literature. Because of their hypermedia and interactive intrinsic characteristics, and by virtue of the plurality of semiotic resources used, in fact, apps bypass the normal analysis literary methods complicating the picture markedly. The narrative communication channel, which appears decidedly important also with regard to the paper aid, in this case becomes a further variable that complies with the individual's abilities and characteristics; in fact, the hypermedia text fruition by youngsters did not raise spontaneously and is not universally verifiable but results instead from development environment and reflects the cultural context and the educational practices typical of the social and family environment, in which people live¹². Besides these variables, which already complicate considerably the evaluation picture, it is important to take into account the child's attitude and willingness to become an active and interactive reader. These are characteristics that vary depending on character traits, socialisation skills and on the motor development¹³.

Cognitive psychology demonstrated a general attitude that favours people's development of comprehension processes concerning narration. The onset of such processes does not depend on type of narrative fruition and results independent from the mean of communication used, regardless of its being visual, auditory or multimedia (reading, out loud reading or vision of clips¹⁴). Nevertheless, recent studies demonstrated that children respond in different ways to the multiple types of multimedia narration, which provides variable responses regarding the reception and the interpretation of the message. Moreover, in absence of an adult guiding and addressing children towards a conscious use, the latter tend to use electronic aids merely for ludic and entertainment purposes¹⁵. Even if readers demonstrate a particular liking for the interactive parts of hypermedia texts¹⁶, the latter risk to bore and distract the reader when they do not prove some degree of interaction variation and unpredictability. The result of this is that the comprehension and the involvement of the reader are considerably reduced.

Bellatalla points out that reuse and rewriting are used to make youngsters approach literature classics. Practically this is about drawing with both hands on the great classic proposing new publications, in which the original text is "often maintained in a properly reduced form. In other cases, instead, it is even rewritten both with a modern and com-

¹² Ramada Prieto L., Reyes López L., *Digital Migrations: Exploratory research on Children's E-Lit Reading Profiles* in Manresa M., Real N (ed.), *Digital Literature for Children. Texts, readers and educational practices*, Bruxelles: Peter Lang, 2015 pp. 121-136

¹³ Cfr. Real N., Corroero C., *Digital Literature in Early Childhood. Reading Experiences in Family and School Contexts*, In Manresa M., Real N. (ed.), *Digital Literature for Children. Texts, readers and educational practices*, cit. p. 181.

¹⁴ Ivi, p.185

¹⁵ *Ibidem*, p.185

¹⁶ Manresa M., *Traditional Readers and Electronic Literature. An Exploration of Perceptions and Readings of Wigital Works*, In Manresa M., Real N. (ed.), *Digital Literature for Children. Texts, Readers and educational practices*, cit. p. 111

prehensible language and in brief form”¹⁷. These productions have the undoubted value of making youngsters approach great classics by stimulating their imagination, encouraging them to broaden their still limited horizons and addressing them towards the fruition of refined and of great significance works. Obviously, there is also the reverse side of the coin that is the economic, marketing, aspect. This aspect affects those re-editions, because they are customised but most of the times distort the original message.

3. The digital editorial proposal between Google Play Store and Apple App Store

Analysing the offer available on electronic platforms, it is evident that adaptations of great classics are much more widespread compared to original works, which are realized and thought for such platforms especially considering the characteristics of the fruition means. In spite of this lack of true and proper works to be considered entirely new, in any case, apps appear imaginative and the plurality of semiotic levels used favours the emotional involvement and the reader interaction adding further elements to the narrative material.

The adaptation of great classics is certainly not an innovation arising from the out coming of digital and simply represents the last step of a narrative process of re-interpretation, process that, over time, spaced through all media channels. Therefore, the availability of a higher number of great classics transpositions is not to be considered negatively, but rather as a picture of the digital offer available on the different multimedia platforms at the moment of drafting this article.

A significative example, which resumes the above, is *The Little Prince* app, a pop-up book for children¹⁸, edited by Larixpress. The small start-up in Bolzano¹⁹ transformed the famous story narrated by Antoine de Saint-Exupéry adjusting it in five chapters that include a total of thirty-four animated scenes combined with five pieces of original music and more than sixthly sound effects. Starting from the original drawings of the author, Larixpress tried to harness the work’s poetics recreating the work in a condensate of multimedia and interactions, which entertain the reader taking advantage of all the semiotic channels at disposal. This app is a more than striking example of what reported up to now concerning the digital world: it not only set fully in the category of great classics transpositions and fully reflects its characteristics, but it serves as picture of the chaotic situation regarding contents management mentioned above. Therefore, a research carried out on the store of Google Play inserting the keywords ‘little’ ‘prince’, would make come out, in chronological order, results concerning audiobooks, e-books proposed by different publishing companies, music, films and only at last, apps including

¹⁷ Bellatalla L., *Interpretare i Classici*, in Bacchetti F. (ed.), *Percorsi della letteratura per l’infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, p. 50

¹⁸ Available on Google Play Store <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.larixpress.kleineprinz&hl=it%E2%80%A8http://>> (last consultation 5th February 2019)

¹⁹ AA. VV., *The Little Prince. Free adaptation for children*, Bolzano, Larixpress, 2016, <<http://larixpress.com/it/home-it/>> LARIXPRESS is a publishing company that produces apps for children available in Italian, German and English, on smartphones and tablets destined to the international market. The apps *he Little Prince* and *Tino the Triangle* obtained international distinctions, among which one nomination by KIRKUS REVIEWS in the category the best books of 2013. The publishing company cooperates also with museums and cultural institutions in order to find customized digital solutions such as audio guides or didactic paths.

this one, even if it can be found in the 'education' category. It is necessary to mention another result of such research regarding the app of Books2AR²⁰, which is a divided programming of the small Spanish publishing company Editorial Paidotribo in Badalona²¹, which proposes books combined with app that take advantage of the augmented reality. The one of the Augmented Reality is a developing sector, which makes the assortment of apps available more various and complex placing alongside the simple transpositions the already mentioned enhanced publications. The majority of apps that take advantage of the augmented reality allow, through smartphones and tables, the framing of the surrounding world. Moreover, such apps, thanks to specific drawings affixed on signs, plates or in this case on the book, provide the input for the app to 'increase the perception of reality'. Most of the times, such augmented reality, consists in information tables, three-dimensional models or animations linked to the text, which integrate perfectly with it²². In case of 2AR books, for example, it is possible to frame the planet of the Little Prince and see active volcanos firing smoke and, in case of touching the forefront volcano, it is possible to see it sparkling. In the case of the Baobab representation instead, once the drawing has been framed with the camera, it is even possible to play with a three-dimensional planet attempting to save it from the uncontrolled plants growth. Another illustrated book combined with the augmented reality (even if only for animations objectives) is the illustrated book published by DeAgostini: *L'orsetta MUR*²³. Images that include a robin can be framed with the camera, and touching the bird, makes animations start. Though it is well designed and drawn, the app is quite limited and 'accompanies' the reader with 'contour' animations. They are contour animations because they are de-touched from the text and do not add anything to the narration.

Therefore, enhanced books demonstrate to be, unlike mere digital transpositions, the point of contact between classic literature and digital apps. This contact not only allows the existence of both but their co-existence in a sort of narrative symbiosis, in which they merge with each other giving way to a work that raises and develops inside of this delicate balance, which could not take shape, if one of them failed.

The different digital forms, in which great classics are transposed, are innumerable range from the conversions to audiobooks, to e-books and to true and proper apps, which include the transposition of the whole original work subdivided into separated chapters combined with original illustrations. An example is *Alice's adventures in Wonderland* by Lewis Carroll, which takes digital the form in an infinite number of applications, which include: themed card games, animated screen savers, endless run games, three in a row games, graphic adventures and so on, without considering the innumerable transpositions in audiobooks, e-books and apps subdivided into chapters. Of the latter, there are more than ten available each one is sometimes accompanied by original drawings sometimes by new illustrations. Among the numerous apps dedicated to Alice

²⁰ <<http://www.books2ar.com/epc/index.html>> (last consultation 30th January 2019)

²¹ <<http://www.paidotribo.com/>> (last consultation 2nd February 2019)

²² Toschi L., *La comunicazione generativa*, Milano, Apogeo, 2011

²³ Happonen K., Vasko A., *L'orsetta Mur*, Milano, DeAgostini, 2018 app available on Google Play Store and Apple App Store <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.stepinbooks.mur&hl=it>> <<https://itunes.apple.com/it/app/mur/id1182905793?mt=8>> the app was developed in 2016 by the digital publishing company Step in Books

particularly interesting is *Alice Wonderland - Adventure Game*²⁴ by the Finnish programming company *Harha Studios*, which consists in a true and proper 3D graphic adventure with first-person view. In this completely free indie game, whose *Beta Release* was at the end of 2018 and whose more recent update is dated 9 February 2019, people find themselves playing in the shoes of Alice in an adventure that goes faithfully back over the book plot. Currently the game is still being developed and it is possible to play up to when Alice runs away from the rabbit house to meet the Brucaliffo. Apart from the merely technical judgement about the videogame, which even if developed with recent graphic motors such as *Unity Engine*²⁵, in its realization shows the limits of a software house probably developed only by one programmer, who works more for passion than for profit²⁶. In any case, the amalgam created taking advantage of the mingling between game and setting interspersed with the original text. This method, regarding style and use, is borrowed from the silent cinema of the early twenties of the twentieth century. In this case, the app takes advantage of the video game to obtain an even more marked identifying bringing to the hybridisation of narration, which if developed with the appropriate means, could lead to undoubtedly interesting scenarios. Other literature classic that sees itself being reinvented and re-proposed through an infinite number of variables is the Little Red Riding Hood fairytale; that is also elaborated in innumerable versions and games as *Alice's Adventures in Wonderland*. Wanting to name some of the most interesting apps dedicated to them, a starting point could be *Lil' Red - An Interactive Story*²⁷ edited in 2012 by Brian Main, who in this case is also author and illustrator. The story plot, although it is sketched, is almost identical to the classic version: different is only the fact that the grandmother, instead of being eaten by the wolf, is locked by it in a wardrobe until when she finally manages to release herself and call for help. The difference that becomes immediately apparent is that, in this case, the transposition is completely de-voided of text and leaves the possibility for the user to integrate and build narration as it happened for the secular Japanese art of Kamishibai, which has recently been rediscovered in editorial key, concerning the works dedicated to out loud reading²⁸. The app consists in an amalgam of different elements: music, illustrations and interactions, which contribute to instil new life to the story. Also, the graphics is quite refined consists of illustrations in grayscale enriched by shades of red, which offer an atypical and captivating visual contrast. The story is narrated through visual cartoons completely de-voided of words. This thing that contributes to overcome possible barriers imposed by

²⁴ Paaso J., *Alice Wonderland - Adventure Game*, Finlandia, Harhastudios, 2018, app available on Google Play Store <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.JuhaniPaaso.AliceWonderland>> and Apple Store (last consultation 9th February 2019)

²⁵ For further information please refer to <<https://unity3d.com/>> (last consultation 10th February 2019)

²⁶ Harha Studios seems to be only composed by the programmer Juhani Paaso <https://connect.unity.com/u/juhani-paaso>

²⁷ *Lil' Red - An Interactive Story*, Austria, Brian Main, 2012, currently exclusively available on Apple Store <<https://itunes.apple.com/no/app/lil-red-an-interactive-story/id561436050?l=en&mt=8>> the app is no longer available on Google Play Store because of problems of compatibility with the latest version of Android

²⁸ Kamishibai, or image theatre, is a traditional Japanese expressive form of image narration. It was widespread in Japan between the thirties and the fifties of the last century being street theatre. The term derives from the combination of the words "kami" (paper) and "shibai" (theatre, dramatization) and can be translated as "paper theatre". It consists of a wood theatre to a limited extent (butai). Within which a narrator (kamishibaiya) scrolls drawn, which illustrate a story in sequence. It was replaced by television and recently it has been rediscovered in Japan and in other countries in the world, from Europe to South America.

language and disability. The author connects to the different characters an instrument that serves as accompaniment: xylophone for Little Red Riding Hood, contrabass for the Wolf and clarinet for the Grandmother together with other instruments, which accompany illustrations, with which it is possible to interact. The formula is certainly winning and make this app a rare pearl in an abundance of apps, whose interaction is usually repetitive and captivating.

The interface of the app *Mr. Lupo e i Dolcetti allo Zenzero*²⁹ results equally various and boasts more than 150 elements between interactions and sounds. Edited by the Australian programming company Blue Quoll³⁰ in 2011, this app proves to be a fresh reinterpretation in comic key of the classic fairytale of Little Red Riding Hood, from which it detaches itself starting from the name. The protagonist of this story is going to find herself defending her precious charge of ginger biscuits from an eager vegetarian Mr Wolf, which is going to try to take possession of the precious loot in the most various and imaginative ways. Also, in this case, the author gives a universality footprint seeking to cover as many languages as possible giving the possibility to select the narration in Italian, English, French, Spanish, Chinese or Japanese. Other app that delays about the vegetarian lifestyle, is Little Green Riding Hood edited in 2015 by the Russian programming companies Bobaka LLC³¹ for Android e by Huracan App³² for iOS. This is an organic fairytale³³, which progresses on a narrative thread surely distant from the one of the traditional story: the grandmother is a yoga teacher and Little Green Riding Hood a healthy child, who attempts to convince the wolf to modify its lifestyle in favour of a greener, healthy and modern one, which could allow it to live in peace with the other forest animals, without putting their lives because of its nutrition regime.

Among the various interpretations, which appear more similar to the classic Little Red Riding Hood fairytale, results interesting *The Little Red Riding Hood*³⁴ proposed by the Uzbek programming company AmayaKids³⁵, which foresees interludes between a classic book version and one changed from pop-up books; in fact, in this app the narrated story is subdivided into chapters with interludes of interactions. At first, narration is taken forward with the text being affixed on a virtual book with two-dimensional illustrations. When turning the page, with an animation that simulates the action of browsing a book, people suddenly find themselves causing a change of frame, which makes a three-dimensional animation appear, which simulates in all its parts the clas-

²⁹ Masciullo L., *Mr Lupo e i dolcetti allo zenzero*, Australia, Blue Quoll Digital Publishing, 2012 App available on Apple Store <<https://itunes.apple.com/it/app/mr-lupo-e-i-dolcetti-allo-zenzero-lite-cappuccetto/id431181109>> (last consultation 11th January 2019)

³⁰ For further information about the digital publishing company please refer to <<http://www.blue-quoll.com/>> (last consultation 12th February 2019)

³¹ <<http://bobaka.com/>> (last consultation 8th February 2019)

³² <<http://huracanapps.com/>> (last consultation 2nd February 2019)

³³ *Cappuccetto verde, una favola ecologica*, Russia, Bobaka, 2015 Available on Google Play Store <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bobaka.greenridinghoodapp&rdid=com.bobaka.greenridinghoodapp>> and on Apple App Store <<https://itunes.apple.com/it/app/cappuccetto-verde-il-libro/id977242839?mt=8>> (last consultation 5th February 2019)

³⁴ *The Little Red Riding Hood*, Uzbekistan, AmayaKids, 2018, the app is available only on Google Play Store <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.amayasoft.single.redridinghood.en>> (last consultation 3rd February 2019)

³⁵ AmayaKids creates educational games for children in order to build long lasting learning through gaming. Their aspiration is introducing children in the digital world in a ludic and 'kind' way opening for them a completely new world. Play to stimulate children's imagination and creativity.

sic pop-up illustrations of paper books. In this pop-up animation it is possible to interact with the scene objects: in the first animation Little Red Riding Hood asks the user to indicate which is the bird that is emitting the audible sound and if the answer is correct, she gives pieces of information about the animal, adding to the entertainment also educational elements, detached from the original story. In truth, this app is not the only one of this kind but is part of group that is proposed through a mini 'App Store' of AmayaKids. The latter is an app for Google Play Store entitled *Fairytales ~ Children's Books, Stories and Games*³⁶, which serves as library for the novels proposed by the programming company. The purchase of the single fairytales is made by using golden virtual coins, which can be gained directly purchased on the store through electronic payment. Also, in this case, transpositions provide a significant level of universality thanks to the possibility of selecting from the app *Fairytales* the language to be used (it is possible to choose among English, Russian, German French, Korean and Spanish). In some cases, this function could limit the number of available novels, because they could not be translated; in fact, such selection will not only modify the language of the menu and of the text story but also the narrating voice and the dialogues in the animations, seem to be dubbed in an efficient way. To be considered is also the fact that also this app gives the user the possibility to read the text directly or to request the out loud reading by the narrator.

The contemporary production of works that can be defined as 'new' in every aspect, tends to use interactivity and hypermedia in order to give the user a poetic experience very similar to that of modern illustrated books back. This practice prefers an open interpretative approach, without holding back even on complex issues. Among the different recent works, some take advantage of an essential and minimalist poetics, inherited from the more intimist literature and 'speak' directly to the 'reader'. Blezza Picherle points out that "this type of writing, which digs further, engages the youngster deeply, who consequently becomes interested in reading. This because, he finds alike to life. Moreover, as he sees between the lines problems and emotions similar to his, he can obtain a better comprehension and consciousness regarding his state of mind"³⁷. There are apps that gain the ownership of this method of direct communication; these include *Florence*³⁸, app edited and distributed by Annapurna Interactive³⁹, which is a true a proper interactive fairytale that takes forward a silent narration made of ludic dynamics and simple graphic solutions but not to be considered foregone. Created by Mountains an Australian team of producers whose leader is Ken Wong, lead designer of Monument Valley⁴⁰. Florence tells the first true love story of a young woman, highlighting both the

³⁶ *Fairytales Children's Books, Stories and Games*, Uzbekistan, AmayaKids, 2018, <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.amayasoft.bookstore4.en>> (last consultation 3rd February 2019)

³⁷ Blezza Picherle S., *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 266

³⁸ Wong K., *Florence*, Australia, Annapurna Interactive, 2018 Disponibile su Google Play Store

<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mountains.feathertop&hl=it>>; e su Apple App Store

<<https://itunes.apple.com/us/app/florence/id1297430468?mt=8>>; and on App Store <<https://itunes.apple.com/us/app/florence/id1297430468?mt=8>>

³⁹ Gaming division of the producer and distributor Annapurna Pictures <<http://annapurna.pictures/>>

⁴⁰ See Palmisano A., *Nulla è ciò che sembra. Ustwo is back on the scene with an exceptional game*, 2014 <<https://multiplayer.it/recensioni/130533-monument-valley-nulla-e-cio-che-sembr.html>> (last consultation 13th February 2019)

slighter and the more conflictual sides. Narration is taken forward in the almost total absence of textual and vocal elements but only thanks to music, game dynamics and the characters' posture and expression together with the illustrations graphics. The app proves to result from a careful reflection; the team of developers stated to have drawn its inspiration from the atmospheres of the film *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*⁴¹, by Michel Gondry, and it seems good to underline that narration is taken forward with rare taste and poetics; the impossibility of reconstructing the puzzle of two now separated entities, the drift of a photograph torn to pieces, which seems impossible to recompose and the obligation of letting a past love go, simply waiting for the lack of action. These are only some examples of this work's communicative solutions. According to the scholar Blezza Picherle "The research of a cared for language, that is incisive and original challenges not only the authors, who write for youngsters and adolescents, but also those, who target children in preschool age. Very often this is all about a simple style, refined for the expressions being used, for the ability with which authors choose terms combining them in an unpredictable way invent the first simple similarities"⁴². In the same manner, authors of this app found simple and direct solutions and combinations, which, however, result weighed and pondered as the modifying of puzzle connections that compose comic strips. Such comic strips become more and more sharp edged as the contrast turns into a discussion as for the instruments notes underline the statements of everyone, in a discussion, in which also the body posture seems to make understand how each of the two lovers takes over overpowering and crushing each other.

Conclusions

The work digitalisation allows to obtain organised texts in always different ways thanks to the variety of manipulating interactions offered on touch surfaces of electronic devices. Potentialities offered by such aids modify also the same structure of pages, which become malleable and can be browsed in different directions rotating the device and touching specific parts of the screen. Thanks to integrated sensors in smartphones and tablets, such as accelerometer and gyroscope, apps appear true and proper hypermedia works, whose development possibilities seem to be, if not infinite at least boundless. The gap with the classic paper literature becomes therefore abyssal at least concerning the sensory experience. However, this difference raises an interesting question about the consequences of the displacement of the communicative language. The multiple interaction possibilities offered by apps, even if numerous, interesting and unedited, in any case vary in number, from an app to another but falls in a rigid predetermined scheme. It is not important how much the level of interaction is complex, or the freedom left to the reader, apps, although complex, are subject to the computer programming laws and therefore provide an anyway finite branch of decisions, interactions and possibilities⁴³. This finiteness inherent in apps entails therefore limitations, which on the one hand

⁴¹ See Ramonda C., *Florence. La cronaca di un'amore*, 2018 <<https://www.mamamo.it/app/florence-cronaca-un-amore/>>

⁴² Blezza Picherle S., *Libri bambini ragazzi*, op. cit., p. 250

⁴³ See McConnell S., *Ingegneria del codice: manuale pratico per la costruzione di software completo*, Segrate, Mondadori Informatica, 2005, pp. 3-6

enriches narration experiential elements, on the other hand impoverishes it in the variety of possible interpretations⁴⁴. The enrichment of semiotic levels, generated by different media, which stimulate simultaneously different sensory channels, adds to the narrative experience a ludic level of undoubted value⁴⁵ contributing to create an alternative narration to the traditional one. However, at the same time, narration is limited at interpretation level by the same enrichment process of the experience, which provides already 'precompiled' and finite interpretations. At least in part, these replace those imaginative processes made necessary by classic literature. Literature uses the text as communicative mean giving the reader guidelines for the interpretation of narration and leaving the reader free choice about the figuration of characters and environments details. This hybrid narration instead provides a packaged product moving the imaginative limit from the reader fantasy to the programmer fantasy as it happens in other narrations like the cinematographic one⁴⁶.

Bibliography

- Antoniazzi A., *Contaminazioni. Letteratura per l'infanzia e crossmedialità*, Milano, Apogeo, 2012
- Antoniazzi A., *Dai Puffi a Peppa Pig: media e modelli educativi*, Roma, Carocci, 2015
- Antoniazzi A., *Narrare altrove. Letteratura per l'infanzia e app*, in "Rivista di storia dell'educazione", vol. 2, 2015, pp. 113-121
- Bacchetti F. (ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013
- Bacchetti F., Cambi F., Nobile A., Trequadrini F., *La letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna, CLUEB, 2009
- Bellatalla L., *Interpretare i Classici*, in Bacchetti F. (ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, pp.49-60
- Beseghi E., Grilli G. (ed.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011
- Bleza Picherle S., *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vita e Pensiero, 2004
- Bloch S., Cali D., *Io aspetto*, Piazzola sul Brenta (PD), Kite edizioni, 2015
- Calabrese S., *Romanzi in realtà aumentata*, in "Between", vol IV, n.8, 2014, pp. 1-26
- Cambi F., *Media Education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, Pisa, ETS, 2010

⁴⁴ Concerning this, it is interesting to take into account what stated by Calabrese with regard to the 'credulity' of the reader/user: "Nowadays readers are free to enter a fictitious world and (to believe that) affect the course of events when it weakens the authority idea and in this power vacuum, in this no-man's-land of narrative communication, which imposes itself the immersive entertainment, whose salient point is precisely a mix of fiction that imitates reality and of reality that imitates fiction in a mixture, which has shaded borders that favors more than evert he suspension of incredulity mentioned by Coleridge. Indeed, nowadays it is possible to talk about a voluntary 'activation of credulity', a temporary faith in fiction by the user, who voluntarily chooses to be 'deceived' and wants to consider himself as a sub-creator, who makes a voluntary and personal contribution to the story world, in which advances" See Calabrese S., *Romanzi in realtà aumentata*, in "Between", vol IV, n.8, 2014, p. 9

⁴⁵ See Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma, 1994, pp. 90-91

⁴⁶ See Tinazzi G., *La scrittura e lo sguardo*, Marsilio, Venezia, 2010, pp. 15-27

- Campagnaro M. (ed.), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Roma, Donzelli, 2014
- Campagnaro M., *Lettura tradizionale e lettura digitale. Quali proposte per continuare a leggere?* In Campagnaro M. (ed.), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Roma, Donzelli, 2014, pp. 219-231
- Carroll L., *Alice nel paese delle meraviglie*, Milano, Feltrinelli, 2008
- Di Bari C., *Testi, editori e lettori "digitali". Riflessioni pedagogiche*, in "Studi sulla Formazione", vol 2, 2013, pp. 101-120
- Eco U., *Dire quasi la stessa cosa: esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani, 2012
- Frabboni F., *La questione degli e-book*, in "Il Pepeverde", n. 90, 2011, pp. 25-27
- Gardner H., Dacis K., *Generazione app. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Milano, Feltrinelli, 2014
- Happonen K., Vasko A., *L'orsetta Mur*, Milano, DeAgostini, 2018
- Lebrun M., Lacelle, N., Boutin, J. F. (ed.), *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture   l' cole et hors de l' cole*, Québec, Presses de l'Universit  du Québec, 2012
- Manresa M., *Traditional Readers and Electronic Literature. An Exploration of Perceptions and Readings of Wigital Works*, In Manresa M., Real N. (ed.), *Digital Literature for Children. Texts, Readers and educational practices*, Bruxelles, Peter Lang, 2015
- Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma, 1994
- McConnell S., *Ingegneria del codice: manuale pratico per la costruzione di software completo*, Segrate, Mondadori Informatica, 2005
- Perrault C., *Cappuccetto Rosso*, Firenze, Giunti Kids, 2013
- Ramada Prieto L., Reyes López L., *Digital Migrations: Exploratory research on Children's E-Lit Reading Profiles*, In Manresa M., Real N (ed.), *Digital Literature for Children. Texts, readers and educational practices*, Bruxelles, Peter Lang, 2015, pp. 121-136
- Real N., Corroero C., *Digital Literature in Early Childhood. Reading Experiences in Family and School Contexts*, In Manresa M., Real N. (ed.), *Digital Literature for Children. Texts, readers and educational practices*, Bruxelles, Peter Lang, 2015
- Saemmer A., *Mati res textuelles sur support numérique*, Saint-Etienne, Publications de l'Universit  de Saint-Etienne, 2007
- Saint-Exupery A., *Il piccolo principe*, Milano, Tascabili Bompiani, 2009
- Tinazzi G., *La scrittura e lo sguardo*, Marsilio, Venezia, 2010
- Toschi L., *La comunicazione generativa*, Milano, Apogeo, 2011

Book Apps e Enhanced book

- Il Piccolo principe. Libero adattamento per bambini*, Bolzano, Larixpress, 2016
- Alice Wonderland - Adventure Game*, Finlandia, Harhastudios, 2018
- Moi, j'attends*, Paris,  ditions Sarbacane, 2013
- Lil' Red - An Interactive Story*, Austria, Brian Main, 2012
- Mr Lupo e i dolcetti allo zenzero*, Australia, Blue Quoll Digital Publishing, 2012
- Cappuccetto verde, una favola ecologica*, Russia, Bobaka, 2015
- The Little Red Riding Hood*, Uzbekistan, AmayaKids, 2018
- Fairy Tales ~ Children's Books, Stories and Games*, Uzbekistan, AmayaKids, 2018

Florence, Australia, Annapurna Interactive, 2018

Sitografia

<<http://larixpress.com/it/home-it/>>

<<http://www.books2ar.com/epc/index.html> >

<<http://www.paidotribo.com/>>

<<https://unity3d.com/>>

<<http://www.blue-quoll.com/>>

<<http://bobaka.com/>>

<<http://huracanapps.com/>>

<<http://annapurna.pictures/>>

<<https://multiplayer.it/recensioni/130533-monument-valley-nullaecioche-sembra.html>>

<<https://www.mamamo.it/app/florence-cronaca-un-amore/>>

.

La fantasía infantil y el rol del padre en *Un monstruo viene a verme*. De la novela al cine

MIREIA CANALS BOTINES

Professoressa di letteratura e comunicazione all'Università di Universitat de Vic-Central de Catalunya (UVIC-UCC)

Corresponding author: mireia.canals@uvic.cat

Abstract. *A Monster Calls*, a novel by Patrick Ness, is based on the original idea of Siobhan Dowd, and it was adapted to the cinema by J.A. Bayona in 2016. This article explores how the cinematographic language presents the figure of the father. The study is based on the method of analysis based on the theories of Aumont and Marie and Lavandier. We will analyse the father's role in relation to the child and the family structure, and we will see how the father's non-presence creates alternative survival situations for the child. Analysis tools will be used to establish a criterion to examine the father's character, with the support of the shooting script, the storyboard and the novel.

Keywords. literary adaptation, film analysis, role of the father, childhood, children's cinema

“¿Cómo puede un príncipe ser a la vez un asesino y un salvador?
Porque los humanos son animales complicados.”
Un monstruo viene a verme, JA Bayona

1. El motivo literario y el motivo fílmico

En este estudio, nos proponemos exponer el rol del padre en la producción cinematográfica *Un monstruo viene a verme*, de J.A. Bayona, 2016. Aunque el padre no es un personaje principal, ni la relación de éste con el protagonista – su hijo – tampoco, creemos que el rol del padre en el cine es novedoso en esta producción, mostrando las consecuencias de la ausencia del padre en la vida cotidiana de un niño con problemas graves en la familia y en su entorno escolar. Analizaremos el rol del padre en relación con el hijo y la estructura familiar, y veremos como la no-presencia crea situaciones alternativas de supervivencia para el niño. Veremos como el cine ofrece el crecimiento del niño a través de la fantasía – un monstruo en forma de árbol que visita al niño por las noches a las 12:07, y le cuenta historias que agudizan su madurez. Todo ello, para llegar a aceptar la muerte inminente de su madre.

Patrick Ness escribió *Un monstruo viene a verme*, historia hilada a partir de una idea original de Siobhan Dowd, quien, a pesar de tener los personajes, una premisa y un comienzo no pudo terminarla, en una coincidencia con la madre del protagonista. Bayona explica que cuando decidió adaptar la novela de Patrick Ness, lo que más le impactó fue su profundidad psicológica y emocional (de Fez, 2016). Era consciente de que adaptar

la novela no sería una tarea fácil, pues era necesario erigir un mundo imaginario lo más próximo posible a la novela, sin desvirtuarla ni eludir partes que fueran claves para el desarrollo correcto de la trama. Fue un ejercicio de adaptación cinematográfica con un proceso muy completo. El protagonista, un niño de 12 años, vive una historia imaginaria mientras su madre es consumida por un cáncer. En 2014 La adaptación se enfrentaba a varios retos: El relato plantea varias tramas que avanzan en direcciones diferentes y necesitan unirse al final. Los temas de las tramas son temas de mucha índole – en especial la del cáncer de la madre y el abuso escolar de Conor, que fácilmente podían convertirse en centrales y relegar al resto de tramas a subtramas. Bayona afirma que el objetivo principal era contra la verdad, y expresarla para liberarse.

Otro reto es contar la verdad desde la mirada de un niño: Conor tiene una mirada limitada debido a su edad y conocimiento del mundo. De ahí surge la necesidad de un árbol – un monstruo – que ayude a Conor a expresar lo que le está pasando. De hecho, nada encaja en los patrones normales del personaje, y contar la verdad desde la mirada del niño es la plataforma perfecta para la aparición del monstruo y su presencia a lo largo del filme. Finalmente, el reto de unir el mundo fantástico y la realidad íntima del niño, sin fisuras en el montaje. La obsesión por contar la verdad, lo llevó a crear con Patrick Ness un legado cinematográfico. Un legado que la madre de Conor le ofrece a su hijo en herencia: el dibujo. Una parte de Lizzie sigue viva en Conor cuando ésta muere. En este sentido, Bayona afirma “el arte puede ayudar a curar e incluso, a veces, a vencer a la muerte” (de Fez, 2016, p. 8).

El origen del libro *Un monstruo viene a verme* son las notas que dejó la escritora Siobhan Dowd después de su muerte. La autora dejó el argumento central y algunas ideas sobre la historia. Patrick Ness fue el encargado de finalizar la obra de Dowd, un libro con ilustraciones de Jim Kay. La novela tiene como eje central la pérdida, pero el objetivo final es la esperanza, el ser fuerte y sobrevivir, mientras creces con la experiencia. La ira del protagonista es su vía de expresión de su incompreensión de la realidad, y el monstruo la canaliza a través de las historias. La soledad de Conor en todas las áreas de su vida, y como el monstruo logra rellenar los huecos y aportar luz a los interrogantes del niño. La enfermedad como eje central del que cuelgan todas las relaciones: la madre, la abuela, el padre, los compañeros de clase, y el monstruo. El monstruo que visita a Conor cada noche es la fantasía que representa sus miedos, sus deseos y desbloquea todos los sentimientos que no puede procesar un niño a los doce años. Aunque la película narra el cáncer de una madre, el tema central es como los personajes lidian con la pérdida, en especial desde el punto de vista de un niño. El monstruo es una prolongación de la personalidad de Conor, que los acontecimientos fuerzan a madurar antes de tiempo.

En referencia a las áreas temáticas, escribe Desirée de Fez, que “en el cine, el espectáculo y la emoción no sólo no tienen que estar reñidos, sino que pueden confundirse” (de Fez, 2016, p.10). Hay ciertos temas reiterativos en el director en sus tres producciones, como son la infancia, los lazos afectivos y la fantasía. Como nuevos, el arte de contar historias, la conexión del relato entre lo artístico del cine y lo creativo del protagonista. El clímax temático llega con la despedida, la experiencia de la pérdida en la infancia, la impotencia, la necesidad que todo termine y el sentimiento de culpa como consecuencia de esa necesidad. Pero también ofrece unas subtramas intensas, de las cuales solamente tenemos una breve acción temática, aunque suficiente para establecer rela-

tos propios. Es el caso de la relación del protagonista con su padre, un personaje aparentemente clave en la vida de Conor pero débil y superficial en la trama.

El padre del protagonista llega a Inglaterra cuando su madre está terminal. Suponemos que ofrecerá un hogar a su hijo, que lo salvará de la situación que vive, que será el héroe esperado. Pero Conor descubre que no es así. El padre de Conor es un hombre débil, sobrepasado por las circunstancias y sin elementos de juicio suficientes para apoyar sus decisiones. Unas decisiones que él no toma en ningún momento del relato, sino que es su mujer en los Estados Unidos quien dicta sus movimientos en la trama. Así pues, el rol del padre, aunque clave para el desarrollo del personaje en la trama, es triste y decepcionante.

2. Análisis fílmico: La ficha y el contenido

El cine, el séptimo arte de origen popular, ha ido ganando terreno en su posicionamiento artístico. La literatura proporciona de historias al cine, y el cine se permite expandir rincones a los que la novela no puede dedicarle tiempo. Así pues, la adaptación cinematográfica nos permite comparar multitud de aspectos: narrativos, semióticos, narratológicos, estudios de diferentes recepciones, y es en este análisis que se pretende llegar a posturas igualitarias, evitando juicios de valor de connotaciones negativas, como la fidelidad, la reducción o la pérdida. Tal y como afirma, Gómez López (Gómez López, 2010, p.245), el cine puede ser estudiado desde diferentes puntos de vista debido a su riqueza y complejidad, sin excluir diferentes puntos de vista o teorías. En este sentido, seguimos la estela propuesta principalmente por Aumont y Marie (1990) y Lavandier (2003).

En el breve análisis que sigue, explicamos nuestro método de análisis del personaje del padre, tomando como punto de partida el rol del padre en el filme. De Aumont y Marie, interesa el intento de entender y describir la manera cómo un filme puede dirigirse a un "sujeto". Partiendo de las teorías de análisis del filme de Aumont y Marie, recurrimos a Yves Lavandier para conseguir definir las acciones de un personaje. Para definirlo, utilizamos los descriptores de la ficha de análisis: "descripción física", "descripción psicológica", "antagonistas", "víctimas del padre", "vestuario/attrezzo", "profesión del padre", "destino del padre/mensaje del filme" y "cortes justificativos del arquetipo". Knapp es de la opinión que la apariencia y el vestuario son parte de los estímulos no verbales que influyen en las respuestas interpersonales, y que, en determinadas condiciones, son los determinantes principales de estas respuestas: "...El atractivo físico puede ejercer influencia en el hecho de ser visto o no; puede tener su importancia en hacer de alguien una persona persuasiva o capaz de manipular a los demás" (Knapp, 1999, p.143).

Lavandier (2003, p.359) propone definir un personaje a partir de sus acciones. Así, Lavandier nombra "actividad" a todo gesto o conjunto de gestos que definen a un personaje. Como el mismo autor apunta "...los actos, pueden ser gestos, si son simples y localizados... Llamaremos fragmento de actividad, o simplemente actividad, a todo gesto o conjunto de gestos...la actividad que nos interesa es aquella que hace avanzar la acción, genera conflicto, que enriquece una caracterización o una relación entre dos personajes, que nos da información sobre una situación o un acontecimiento, pasado o presente. En resumen, la que es portadora de sentido" (Lavandier, 2003, p.363-364). Hemos segmentado las acti-

vidades dentro de la ficha de análisis en los apartados para definir más detalladamente el personaje del padre. Por otra parte, hemos utilizado el guión de rodaje con el storyboard como complemento descriptivo de las escenas, ya que aporta información adicional sobre la caracterización de los personajes para la dirección de los actores (De Fez, 2016, p.237).

3. La ficha de análisis

Para recoger los datos de análisis, creamos una ficha de visionados, para anotar todo aquello que sea necesario sobre el contenido del filme y que resulte útil para extraer los datos para las conclusiones. Los apartados son los siguientes:

1. Título y año de producción. Inicialmente, hemos querido que este apartado incluyera estas tres informaciones. En primer lugar, el título del filme. En segundo lugar, el año de producción, lo que significa diferentes recursos, diferentes condicionantes argumentales, diferentes actores y actrices y diferentes medios. Hemos optado por considerar el año en que finaliza la producción del filme como la fecha de cada película. Para este apartado, ha sido de gran utilidad la investigación de Ángel Luis Hueso (Hueso, 1998). Hemos incluido el director, el género, los intérpretes principales, el nombre del personaje del padre, el personaje antagonista y la duración.

2. Argumento. Hemos resumido el argumento de manera breve.

3. Motivaciones para el surgimiento del personaje en la trama. Este apartado significa el pretexto que hace que haya el personaje dentro del relato, y si es de manera fluida o bien es situado dentro de la trama sólo como reclamo para el público.

4. Descripción física. En este apartado, hemos enumerado, mediante calificativos, los rasgos físicos que sobresalen más en el personaje, como el pelo, la altura y los rasgos faciales.

5. Descripción psicológica. En este apartado, describimos también con calificativos los rasgos de carácter más relevantes del personaje y, en algún caso, el resumen de alguna acción característica que lo pueda definir.

6. Antagonistas. En este punto, observamos si el hecho de situar uno o varios antagonistas en el texto filmico puede potenciar la fuerza del personaje.

7. Víctimas. En este apartado hemos querido definir si es un personaje situado en un lugar concreto del relato, si el hecho de ser víctima es fortuito y no un elemento más dentro del campo de actuación del padre.

8. Vestuario, atrezzo. En este punto, queremos especificar el tipo de vestido, el tono que se quiere dar, los complementos, por sí significan algo dentro del relato o tienen algún tipo de intencionalidad.

9. Destino del padre, mensaje del filme. Aquí queremos explicar, si se hace explícito, como el personaje del padre termina su trayectoria dentro de la trama, y, si es así, cuál es el mensaje del filme, y si se hace explícito un mensaje en voz en off, escrito en la pantalla, en la actuación de algún personaje o bien mediante el sonido, los efectos, la luz del filme, entre otros.

10. Cortes justificativos del arquetipo. Este apartado del incluimos cuando detectamos la necesidad de especificar algunos diálogos, parlamentos, voces en off o bien letras de canciones que son lo suficientemente significativas como para caracterizar el personaje del padre. Aquí incluimos las «actividades» especificadas por Lavandier.

<p>1. Título: <i>Un monstruo viene a verme</i> Director: J.A. Bayona Guionista: Patrick Ness Productora: Apaches Entertainment, Telecinco Cinema, A Monster Calls IAE, La Trini Año producción: 2016 Género: melodrama fantástico Intérpretes principales: Lewis Macdougall (Conor), Sigourney Weaver (abuela), Felicity Jones (madre), Toby Kebbell (padre) Nombre del personaje: El padre Personaje antagonista: La abuela Durada: 108 minutos</p> <p>Más información</p> <p>Adaptación de la novela homónima de Patrick Ness, a partir de la idea original de Siobhan Dowd. Estreno el 7 de octubre de 2016. (http://www.fotogramas.es/Peliculas/Un-monstruo-viene-a-verme, última consulta 7 de agosto 2017).</p>
<p>2.Argumento</p> <p>Tras la separación de sus padres, Conor (Lewis MacDougall), un chico de 12 años, tendrá que ocuparse de llevar las riendas de la casa, pues su madre (Felicity Jones) está enferma de cáncer. Así las cosas, el niño intentará superar sus miedos y fobias con la ayuda de un monstruo (Liam Neeson), pero sus fantasías tendrán que enfrentarse no sólo con la realidad, sino con su fría y calculadora abuela (Sigourney Weaver). (https://www.filmaffinity.com/es/film269350.html, última consulta 7 de agosto 2017).</p>
<p>3.Motivaciones para el surgimiento del personaje en la trama</p> <p>Es el padre del protagonista, su aparición ofrece una inicial sensación de esperanza para Conor.</p>
<p>4.Descripción física</p> <p>Alto, joven, moderno, barba de tres días y pelo medio despeinado. Tiene 40 años, aunque aparenta menos edad.</p>
<p>5.Descripción psicológica</p> <p>Inocente, abrumado por una situación que no sabe manejar, falta de comunicación llana con su hijo, incapaz de afrontar el problema familiar de manera clara y decidida. Dirigido en el presente por su mujer actual desde estados unidos, no ofrece cobijo emocional a su hijo roto por las circunstancias.</p>

<p>6. Antagonistas</p> <p>La abuela, que ejerce el papel de madre y de padre a causa de las dos ausencias reales. En ocasiones el monstruo, que lo acompaña en la búsqueda del conocimiento y aceptación de la verdad real de su vida.</p> <p>El propio Conor quien a su vez toma la dura decisión de dejar marchar a su padre, a pesar de las circunstancias.</p>
<p>7. Víctimas</p> <p>Conor, el hijo.</p>
<p>8. Vestuario, atrezzo</p> <p>Con un look intencionadamente americano e inaccesible (prendas de color caqui) pero con toques románticos ingleses, estética <i>rave</i> de los años noventa y <i>vintage</i> (De Fez, 2016, p.119).</p>
<p>9. Destino del padre, mensaje del filme</p> <p>Se va sin su hijo, no está ni en el final de la vida de su exmujer ni acompañando al hijo en su pérdida. El rol del padre separado queda enmudecido por su nueva vida en Estados Unidos. El primogénito madura a marchas forzadas y se queda en casa con su abuela, aunque el deseo del niño es irse con su padre.</p> <p>El mensaje del filme es claro: en algunos casos, las segundas vidas de los padres no tienen espacio para las consecuencias de las primeras. El padre como guía del hijo desaparece y el intercambio de roles es forzado, pasando la abuela a ejercer de padre y de madre al mismo tiempo.</p>
<p>10. Cortes justificativos del arquetipo</p> <p>ACTIVIDAD 1:</p> <p>Minuto 37'57'': Conor oye el timbre sonar dos veces seguidas, muy activo y joven. Baja corriendo las escaleras, emocionado. Sonríe mientras abre la puerta, se miran y Conor dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Papá! <p>Se van a un parque de atracciones, se ríen juntos, montan en los caballitos, comen juntos. Y por la tarde cenan juntos en un restaurante chino. El padre no sabe muy bien como hablarle a ese hijo que no ve muy a menudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo estás hijo? Se te ve cansado. - Estoy bien. Mamá está probando una nueva medicación que la curará... - Oye, tu hermana... - Hermanastra. - Bien, me gustaría que la conocieras. He estado hablando con tu abuela, para que te vengas a Los Ángeles. - ¿Quieres que vaya contigo a Los Ángeles? - Por supuesto que sí. Eso te gustaría, ¿no? <p>Conor parece liberado de la presión de la pérdida de la madre y de la abuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensamos que, para Navidades, así podrías estar de vuelta para retomar el colegio. - ¿Entonces sería solo una visita? - Sí, estaría muy bien. - No quiero irme a vivir con la abuela. Es una casa de señora mayor, con cosas de señora mayor. No se puede tocar nada, ni sentarte, ni dejar nada desordenado ni un segundo. - Conor...

- Quiero mi propia habitación, en mi propia casa, con mis cosas.
- En mi casa tampoco tendrías eso, casi no cabemos nosotros.
- Me da igual, la abuela es muy estricta.
- Conor, escucha, tu familia, tus amigos, tu colegio, está todo aquí, ¿vale? Sería injusto sacarte de todo esto.
- ¿Injusto para quién?
- Conor...

ACTIVIDAD 2:

Minuto 40'11'': Y pasamos a una nueva escena, donde el padre deja a Conor en casa de su abuela.

- Creo que tu abuela no ha llegado todavía.
- Hay días que se vuelve al hospital, cuando yo me he dormido. La dejan dormir en una silla.
- Oye, que yo no le caiga bien no la convierte en mala persona.
- Dice que empiezas todo y no acabas nada.
- Bueno, tiene derecho a tener su propia opinión.
- ¿Hasta cuándo te quedas?
- No sé, lo que pueda.
- ¿Y cuánto es eso?
- No tenemos mucho dinero, los americanos no tienen muchas vacaciones...
- ¡Tú no eres americano!
- No, pero ahora vivo allí. Volveré cuando haga falta, y te vendrás a Los Ángeles en Navidades.
- A la casa abarrotada donde no hay sitio para mí.
- Conor...
- ¿Para qué has venido?

Conor mira desafiante a su padre, que no sabe qué contestar. Sale del coche y da un portazo. El padre está abrumado por la situación. Abre la ventanilla y grita:

- Conor, mañana nos vemos, ¿vale?

Conor ni se gira, ni responde. Entra en casa de la abuela, cierra con llave y empieza a tirar todo lo que encuentra a su paso.

ACTIVIDAD 3:

Minuto 53'50'': El padre está en casa de la abuela, cocinando el desayuno:

- Cómo te gustan, fritos?
- ¿Qué haces tú aquí?
- ¿Tu qué crees?
- La abuela me llamó muy temprano esta mañana, se ha ido al hospital a ver a tu madre. Ha empeorado, Conor.

Y Conor se asusta, deja el tenedor en el plato y le dice a su padre:

- Tengo que verla
- Ya, vamos a ver cómo va todo y a lo mejor puedes ir un rato por la tarde. Veo cuánto te está afectando esto
- No quería hacerlo, no sé lo que pasó
- Más se perdió en Inglaterra
- ¿Qué significa eso? ¿No vais acastigarme?
- ¿Y de qué serviría?

El siguiente plano muestra a padre e hijo ordenando y recogiendo el destrozado salón de la abuela.

- Tengo que reconocer, chaval, que has hecho un trabajo realmente concienzudo- dice el padre observando las piezas de cerámica hechas trizas.

....

- ¿Porqué te fuiste de casa?
- Éramos jóvenes, demasiado, teníamos grandes sueños
- ¿Qué tipo de sueños?
- Bueno, tu madre quería estudiar bellas artes
- ¿Ah sí?
- Sí, no lo hizo, pero era lo que quería
- ¿Qué pasó? Que se quedó embarazada de mí
- Eh, eh, eh, tu madre nunca se arrepintió de tenerte, tu siempre fuiste lo mejor, lo sé porque lo único de lo que se arrepiente es haberse casado conmigo.
- ¿Y porque se casó contigo?
- Porque soy guapo- Y se ríen los dos.
- Pero era increíble, y yo la quería, bueno todavía la quiero. Pero, sabes, el amor no basta, no te saca adelante.
- Así que no fuisteis felices ni comisteis perdices.
- No, pero así es la vida, ¿sabes? La mayoría no nos comemos las perdices, si así es, pero estoy contento de que hayas salido a ella – y le muestra un dibujo que ha encontrado de él entre los escombros.

ACTIVIDAD 4:

Minuto 57'15'': Conor entra en la habitación del hospital, donde se encuentra a su padre y a su madre discutiendo.

- Y ahora me dices lo que tengo que hacer, no haces más que confundirme
- ¿Te lo vas a llevar? ¿Lo vas a sacar del colegio?
- Voy a comer ¿Quieres que te traiga algo, chaval?
- Quiero que dejes de llamarme chaval
- Vale, estupendo...Lo siento, Lizzie

ACTIVIDAD 5

Minuto 1h 01'23'':

Conor se asoma a la ventana y ve a su padre poner la maleta en el maletero. El padre le ve y le mira.

Le recoge en casa y van cerca de la bahía, a charlar, antes de la partida del padre:

- Conor, volveré, te lo prometo, ¿Vale? Y vendrás a Los Ángeles en Navidad
 - No quiero dejar sola a mamá en Navidad
 - Conor, ese medicamento que les dan...
 - Se va poner buena....
 - No. Conor, probablemente no
 - Va a curarla
 - No, es un último intento hijo
 - La curará, ¿Vale?, lo sé
 - Conor siento que tengas que pasar por esto, pero tienes que ser valiente
- ¿Comprendes? Vamos.

Y se termina la conversación. Se van a casa, y en el rellano se despiden:

- Volveré en cuanto pueda
- ¿Y si no llegas a tiempo?
- Conor escucha

- Está bien
- El que está bien
- Pues eso, que no tienes que...

Conor abraza a su padre con todas sus fuerzas y luego lo separa bruscamente. Su padre sube al coche y se va. Deja al niño solo.

4. Análisis fílmico del rol del padre. Algunas reflexiones finales

En la introducción de este estudio nos proponíamos exponer el rol del padre en la producción de Bayona, apuntando un rol novedoso, mostrando las consecuencias de la ausencia del padre en la vida cotidiana de Conor. Hemos podido constatar como la no-presencia del padre crea situaciones alternativas de supervivencia para el niño, a través de la fantasía de un monstruo que lo visita, le cuenta historias y lo hace reflexionar y llegar a entender la difícil situación vital que experimenta. Además, hemos podido observar como la abuela sustituye al padre – y finalmente a la madre – en su ausencia (Actividad 3). Si es cierto que la figura del padre se nos presenta débil y escurridiza en la subtrama de relación con su hijo, cierto es también que el padre es la única persona de su entorno capaz de hablar con él de manera directa, negando lo que para Conor es la evidencia de una posible sanación de su madre. Hemos constatado, a través de breves diálogos, silencios y gestos, cómo el padre, a pesar de su situación de vida rota – con un hijo en Inglaterra y una hija en Estados Unidos (Actividad 1 y 2) – es una figura relevante en el momento que crecimiento personal de Conor porque, aunque vive lejos con otra familia, le cuenta la verdad (Actividad 5). En este sentido, las historias que le cuenta el inconsciente – el monstruo que le visita – a Conor, describen con claridad este tipo de personaje. En palabras del monstruo: “¿Cómo puede un príncipe ser a la vez un asesino y un salvador? Porque los humanos son animales complicados.” El eje final del filme, fruto de la novela, es la esperanza, el ser fuerte y sobrevivir, mientras creces con la experiencia.

James Wood argumenta en su estudio de análisis de la novela cómo de difícil es la creación de un personaje de ficción, en palabras del autor “es más fácil de describir lo estático que lo móvil: sacar a esa gente de la gelatina de la estática y movilizarla en una escena resulta duro” (Wood, 2009, p.79). Las actividades ayudan a ver a esos personajes en movimiento, para poder ser analizados y descritos, y finalmente encasillados. Así pues, las actividades planteadas por Lavandier (2003) son claros descriptores justificativos del personaje del padre. Así pues, concluimos que el análisis a través de las actividades es de gran ayuda descriptiva en los trabajos de observación y descripción audiovisual.

Bibliografía

- Aguiar e Silva VM., *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos, 2003.
- Aumont J.M., *Análisis del filme*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Barbachano C., *Entre cine y literatura*, Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Prames, 2000.
- Bompiani, V., *Diccionario literario de obras y personajes de todos los tiempos y de todos los países*, Barcelona, Hora, 1992.
- Bordwell, D.Thompson, K., *El arte cinematográfico. Una introducción*, Barcelona, Paidós, 1995.

- Burch, N., *Praxis del cine*, Madrid, Fundamentos, 2004.
- Canals-Botines, M., *La dona fatal en el cinema espanyol, 1939-1951: Dels anys de la posguerra a la fi de l'autarquia*, Einbeck, Publicia, 2017.
- Casetti, F., Di Chio, F., *Cómo analizar un filme*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Frenzel, E., *Diccionario de motivos de la literatura universal*, Madrid, Gredos, 1980.
- Gómez López, E., *De la literatura al cine: aproximación a una teoría de la adaptación*, en "Revista de Filología Alemana", Anejo II, 2010, pp.245-255,
- Hueso, A. L., *Catálogo del cine español: Películas de ficción 1941-1950*, Madrid, Cátedra/ Filmoteca Española, 1998.
- Knapp, M.L., *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 143-175.
- Lavandier, Y., *La dramaturgia. Los mecanismos del relato: cine, teatro, radio, televisión, cómic*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias, 2003, pp.359-370.
- Maguire, M., *Men, Women, Passion and Power*, London, Routledge, 1995.
- Mata, J.de, *Cine y literatura. La adaptación literaria en el cine español*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1986.
- Mead, M., *Masculino y femenino*, Madrid, Minerva, 1994.
- Ness, P; Dowd, S., *Un monstruo viene a verme*, Barcelona, Reservoir Books, 2016.
- Pease, A., *Body Language*, Mona Vale, Harper-Collins, 1999.
- Praz, M., *La carne, la muerte y el diablo en la literatura romántica*, Barcelona, El Acantilado, 1999.
- Wood, J., *Los mecanismos de la ficción*, Madrid, Gredos, 2009.
- Zizeck, S., *Lacrimae rerum. Ensayos sobre cine moderno y ciberespacio*, Barcelona, Debate, 2006.
- <http://www.fotogramas.es/Peliculas/Un-monstruo-viene-a-verme>, última consulta 7 de agosto 2017.
- <https://www.filmaffinity.com/es/film269350.html>, última consulta 7 de agosto 2017.

Formarsi tra i romanzi

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale– Università degli studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The article deals with the significant educational function of the novels: they develop self-consciousness, of the society and of human behaviors. Novels widen the vision of the world and the vision of the same subject. The article underlines also the history of the form of writing of the novel.

Keywords. Novel, self-consciousness, education, pedagogy, human behaviours

1. Un po' di storia della forma-romanzo

Il romanzo, tra le forme letterarie, è stato definito “l’Ammiraglia”, per articolazione, sviluppo, diffusione e forza presso i lettori. Una forma antica, di cui già il mondo classico ha dato esempi canonici (si pensi al *Satyricon* di Petronio o alle *Metamorfosi* di Apuleio, a Roma, e testi complessi e di sottili giochi stilistici e narrativi), ma che si è fatta centrale, anzi centralissima, nel mondo moderno. Lì, infatti tramonta il romanzo cavalleresco caro al Medioevo (con i cicli di Orlando o di Re Artù) e di esso si fa parodizzazione esplicita col *Don Chisciotte* di Cervantes (1605-1615), che già fa affiorare atteggiamenti narrativi moderni: l’ironia in primis.

Sarà però il Seicento a darci i modelli del romanzo che da lì si è poi evoluto fino ad oggi e che lega la storia di un soggetto a eventi sociali, fissandone l’avventura-di-vita tra traversie, esperienze varie, crescita del proprio sé e della coscienza che gli è propria. Si pensi solo a *La principessa di Clèves* di Madame de la Fayette, romanzo psico-socio-esistenziale che sarà prototipo e farà scuola nella narrazione moderna. Il romanzo è del 1678 e apre una nuova stagione narrativa.

Nel Settecento la forma-romanzo si sviluppa in molti modi e nei diversi paesi. In Inghilterra col romanzo sentimentale (si veda la *Pamela* di Richardson), con quello realistico (e basta citare Defoe), con quello gotico (con Walpole), con quello epistolare. In Francia ci sarà *La nuova Eloisa* di Rousseau, romanzo di enorme successo, di Voltaire come racconto-filosofico, i romanzi osé di Diderot o di de Sade. In Germania sarà il *Candido* centrale il romanzo di formazione che da qui prende quota, con Goethe in particolare. In Italia ci sarà, un po' dopo, *l’Ortis* di Foscolo e altri contributi minori. Comunque il Settecento articola il romanzo e lo fa testo in crescita tra i lettori.

Poi l’Ottocento sarà il Secolo Grande del romanzo, che cresce nelle sue forme, si sviluppa in tutta Europa e dà vita a capolavori assoluti un po' in tutti i paesi, attraversando

anche l'oceano, negli USA in particolare. Nella società borghese ottocentesca il romanzo tocca il proprio vertice espressivo e si fa mezzo formativo per tutte le classi sociali (e si pensi al ruolo dei romanzi d'appendice). Col Novecento il romanzo subirà una crescita ulteriore, sofisticandosi e problematizzandosi in un iter di crisi, di critica e di rilancio costante, portando a maturazione un'idea di romanzo assai più complessa, originale e creativa, oltre che autocritica (e si pensi al metaromanzo).

E oggi? Sì, il romanzo gode di buona salute ed è ancora la forma letteraria più edita e più venduta e letta. La sua identità poi si è legittimata nel suo pluralismo di forme possibili che continuano ad essere apertamente sperimentale. Il che produce proprio la sua centralità letteraria e la sua permanente diffusione. Certo negli ultimi decenni in Italia e fuori mancano i grandissimi capolavori del Novecento, ma la media di qualità resta buona, la lettura efficace sotto molti aspetti, la scrittura variata e ricca. Inoltre la stessa formatività del romanzo sembra restare forte (nei ceti più acculturati e non stregati dalla società *dell'homo videns* che potenzia solo l'immagine).

Il cammino storico del romanzo è allora un percorso carico di fascino e di forti potenzialità per ogni lettore di entrare in un gioco complesso e di destini e di storie che ne arricchiscono sempre e la comprensione del mondo e ne affinano la coscienza di sé.

2. Tra le teorie del romanzo

Le teorie del romanzo, ovvero l'analisi della sua forma, lo studio della sua funzione, la radiografia della sua struttura, sono maturate già nell'Ottocento ma raggiungendo la più ampia maturità nel corso del Novecento. Infatti il XX secolo ha sviluppato un fascio di posizioni critico-interpretative intorno al romanzo; e basta ricordare i nomi di Auerbach, di Bachtin, di Thibaudet, di Genette etc. e poi anche di autori di romanzi come Kundera o James o Forster e molti altri.

Qui ci soffermeremo solo sulle riflessioni di Lukàcs, di Forster e di Franco Moretti, diverse tra loro ma assai significative per capire il congegno-romanzo. Lukàcs scrive la sua *Teoria del romanzo* nel 1916, prima di aderire al marxismo, quando risente e delle filosofie tedesche dello storicismo e di Hegel in particolare. Lì contrappone l'epopea, che narra l'integrazione dei soggetti nella totalità, e romanzo (in cui si vive la totalità come problema e come tensione dentro il dramma narrato). Il romanzo è proprio del Moderno e parla della condizione in esso del soggetto che si tende tra inadeguatezza o superiorità, ma creando sempre inquietudine e ricerca e conflitto nella relazione tra "anima e mondo", la quale trova l'espressione più compiuta nel romanzo di formazione. Una lettura, questa, del romanzo ancora molto romantica anche se illuminante.

Col volume di Forster *Aspetti del romanzo*, del 1927, si legge la struttura di questo genere letterario "formidabile e amorfo" che indaga la "vita dell'uomo" in un tempo più aperto. Esso è narrazione di una storia che si sviluppa in un tempo, che ha attori di cui si legge sia l'agire sia la vita intima, costruendo un "intreccio" che approda in genere a sconfitta, ma così ci dà prospettive di vita che si fanno a loro volta profezia. Ma tutto ciò organizzato in un discorso che ha disegno e ritmo. Tale è il nucleo forte del romanzo e che rimarrà tale anche in futuro.

Moretti, di cui teniamo presente il volume *La cultura del romanzo* del 2001, si colloca dentro un progetto di analisi della forma del romanzo ricco e articolato, che ne fissa

il carattere di “fenice”, poiché sempre si rilancia e risorge come pure quello dell’integrazione tra “il senso della realtà, il fluire del tempo e dell’esistenza individuale” e poi il linguaggio, le emozioni e i comportamenti. E così fa cultura e cultura costruita in forme plurali che vanno tra alto e basso, tra interiorità e società etc. Sì, erede del mito ma che il Mondo Moderno ha fatto proprio a suo modo: de-sacralizzandolo, per così dire.

Tre teorie diverse ma convergenti nel riconoscere il valore del romanzo come forma culturale alta e significativa. E formativa, sempre. Che promuove una crescita del proprio sé e verso una visione più ricca e dialettica della vita, della società e della storia.

3. Cosa accade nel lettore di romanzi

Passiamo dalla teoria alla pratica. Alla pratica di lettura dei romanzi. Guardando a ciò che accade nel soggetto che legge. Sul tema in questione oggi ci sono studi diversi e illuminanti dai quali è possibile estrarre un piccolo fascio di regole o stati d’animo di cui tener conto. Elenchiamoli per poi analizzarli più in dettaglio.

1. La cooperazione interpretativa, cara a Eco. 2. Il raccoglimento e l’andar oltre il proprio vissuto. 3. La partecipazione empatica. 4. Stare nell’attesa e ricerca di senso. 5. Vivere vari tipi di lettura con testi diversi. 6. Le orme diverse che il romanzo lascia nel lettore. 7. Comprendere le poetiche che stanno alla base del romanzo.

La cooperazione interpretativa. È un po’ l’apriori del lettore di romanzi, che legge per immergersi in destini, eventi luoghi e tempi altri e riviverli, nell’intreccio stesso del romanzo e insieme nella specificità della scrittura.

Il raccoglimento. Spesso totale e proprio per lasciar il romanzo operare nel nostro conscio/inconscio. Per esser davvero coinvolti nella narrazione.

La partecipazione empatica. È principio aureo, come ci ha ricordato la Wolf in un testo recente. Che nasce in un lettore che sta faccia-a-faccia col testo e lo fa rivivere nel suo circuito neuronale, di coscienza, di conoscenza etc.

L’attesa del senso. È forse il motore del legger-romanzi. Si cerca e si attende un significato profondo dagli eventi narrati, lo si cerca e ci si interroga sul suo giusto esito. E ciò fa esperienza di visioni-del-mondo. Alte o basse che siano. Comunque altre.

I tipi di lettura. Legata al tipo di testo ma anche di lettore. C’è il lettore frettoloso che vuole solo informarsi. C’è il lettore che estetizza e c’è quello che filosofeggia etc. Nella lettura c’è spazio per tutti anche se il lettore modello è quello che riunifica le tipologie e le fa interagire.

Le orme. Sono ideali e esperienziali, che entrano a far parte dell’io e lì si depositano come indicatori di vita, di psicologia, di forme esistenziali, ma anche di messaggi.

Le poetiche. Sono l’orizzonte di cultura in cui il romanzo nasce, cresce e si sviluppa. E sono una delle chiavi critiche per comprenderlo letterariamente, come pure per possederlo nella sua genesi e nel suo obiettivo.

Allora la lettura dei romanzi è un atto complesso. Sì, ma è questo proprio un aspetto che ne fa la formatività viva e sempre attuale, imponendoci di tutelarla anche e proprio nel tempo del digitale che sta profondamente trasformando e la scrittura e la lettura.

4. Su alcuni testi che ci hanno formati un po' tutti.

Sì, ci sono romanzi che tutti abbiamo letto o di cui conosciamo trama e personaggi, che ci sono comunque familiari tramite la scuola o il passaparola, tramite il cinema o la TV.

Prendiamo i *Promessi sposi* di Manzoni. Letto a scuola e poi riletto e visto al cinema o in TV. Che dire poi di *Via col vento*, romanzo reso celebre dal film del 1939. E poi testi di grandi romanzieri del XIX secolo e non solo letti su sollecitazioni di film o sceneggiati.

I *Promessi sposi* cosa dicono a un lettore attuale? Ci rimandano la vita complessiva di un secolo drammatico, lì mostrando destini e eventi pubblici e privati dominati da una organizzazione castale della società e in cui i nobili hanno un'etica del dominio esercitata senza ritegno e gli umili una vita di fatiche e di sopraffazioni subite: solo la chiesa con i suoi attori più alti dà sollievo, fa tutela e diffonde un'etica del riscatto e del perdono per tutti. Nel romanzo ci sono poi figure vivissime e sempre ben caratterizzate secondo un realismo che si nutre spesso di ironia. Il tutto inscritto in un punto di vista cristiano che guarda a Dio come Provvidenza che aiuta e premia o punisce per vie misteriose. Siamo davanti a un testo di altissimo impegno narrativo, assai ben costruito e scritto, con un uso finissimo della lingua. Un testo che ancora ci parla per analisi storico-sociale, per psicologie definite, per un messaggio universale di speranza.

E *Via col vento*? Un testo minore, ma che ci parla con forza attraverso la personalità della protagonista, donna volitiva e indomabile che si rilancia nell'azione dopo qualunque sciagura e che sa di avere un porto sicuro dove ritrovare se stessa e le sue energie: la casa di origine dove ha vissuto la giovinezza e dove ha avuto i legami affettivi più profondi, dentro una società classista, sì, ma generosa e accogliente. Un romanzo che ci ha dato un nuovo modello di donna attiva e forte in una società che si trasforma in modo radicale. E il suo messaggio finale è ancora pregnante e per tutti: "ci penserò domani", che fa impegno e speranza.

Due testi-chiave dell'immaginario anche attuale, da tutti conosciuti e che depositano nelle menti dei lettori messaggi di fiducia, di impegno e di speranza. Due romanzi anche educativi e pertanto da tener presenti un po' come attori-modello del formarsi coi romanzi.

E poi tanti altri, conosciuti anche per via visiva e che hanno fatto breccia nei lettori/spettatori. Si pensi solo a *La certosa di Parma* di Stendhal o alla *Madame Bovary* di Flaubert, a *Guerra e pace* di Tolstoj, a *Morte a Venezia* di Mann, a *Ritratto di signora* di James e tanti altri che hanno avuto diffusione mediatica e sono entrati nell'immaginario collettivo attuale, con messaggi diversi ma tutti vivi e resi sensibili e coinvolgenti da scritture ricche e fini al tempo stesso o anche da immagini filmiche altrettanto efficaci. Immagini che hanno rinvio molto spesso a una lettura sensibilizzata di quei testi, creando un circuito virtuoso tra linguaggi diversi che si rinforzano a vicenda nel lettore/spettatore anche attuale.

5. I romanzi di formazione e la loro doppia valenza educativa.

Tra le forme del romanzo moderno ce n'è una specificamente educativa: il romanzo di formazione. Modello anch'esso assai vario, che va dalle autobiografie immaginarie (tipo *Le memorie di Adriano della Yourcenar*) alla presen-

tazione di vite esemplari come accade nel Werther o nell'Ortis o nel Copperfield. Tale forma di romanzo nasce nel Settecento con Goethe e il suo Wilhelm Meister, personaggio di cui si narra tutto il processo di formazione tra studi e contatti con la società tenendo ferma proprio la trasformazione del soggetto. Da lì poi il Bildungsroman ha avuto una storia complessa e costante su su fino ad oggi, tra capolavori e romanzi più modesti ma significativi, tra La montagna incantata e Jack Frusciante, tanto per esemplificare.

In un suo studio assai fine il critico Franco Moretti ci ha dato la radiografia di questa forma-romanzo. Esso, in genere, parla di un soggetto relativamente comune, se pur sensibile e originale, che lì si ripensa come "uomo", parla della vita quotidiana socialmente vissuta e fissando in essa le sue occasioni, le sfide e le stesse aporie. Ma lì avviene la sua formazione umana. La sua Bildung appunto. Che riguarda scelte e collocazione nel mondo, relative a idee e azioni, alla cultura stessa che fa la coscienza del soggetto: il suo farsi uomo-intero. Poi nella lunga storia di tale forma-romanzo tale paradigma si declina in molti modi e proprio in relazione alle diverse epoche storiche, ma gli aspetti di ricerca inquieta, di Streben o tensione vissuta, di entusiasmo e di crisi restano canonici. Sì, l'epoca d'oro di tale romanzo è l'Ottocento, sviluppando proprio le coordinate di giovinezza, di mutamento storico e di apprendistato, che poi il Novecento rende ancora più problematiche e complesse e nella società e nell'io stesso. E si pensi al Kroeger di Mann, al Toerless di Musil, al Dedalus di Joyce, tanto per esemplificare tale sofisticazione.

Comunque la forza del romanzo di formazione continua a parlarci, poiché radiografa le tensioni interiori che contrassegnano la formazione di ciascuno, e leggere tali romanzi ci fa riprendere il filo della nostra stessa formazione e ce la fa leggere in forma più viva e sensibile e intima, come pure dialettica. Allora leggere tali romanzi "fa bene" in quanto ci spingono a ri-pensarci nella nostra personale avventura di formazione come soggetti propriamente umani.

A questo punto indichiamo tre romanzi esemplari di tale forma letteraria, che sono lì stelle-polari e che possono ancora parlarci in interiore. L'educazione sentimentale di Flaubert, capolavoro fine di analisi esistenziale e riflessione su una sconfitta poiché fissa in un tempo perduto (la giovinezza) il clou di tale processo. Poi il Tonio Kroeger di Mann e la sua Montagna incantata. Due romanzi che ci parlano l'uno delle tensioni interiori dell'adolescenza, l'altro di un processo di Bildung tardivo effettuato in età quasi adulta in una condizione eccezionale (l'isolamento in sanatorio) ma che fa del protagonista un uomo finalmente intero. Un altro tipo di testo vicino a tale forma di romanzo sono spesso le autobiografie (come già detto) e si pensi solo e ancora a Le memorie di Adriano della Yourcenar, un capolavoro di fine analisi interiore, prezioso già per il metodo con cui fa parlare l'imperatore romano, fedele interprete della cultura filosofica degli stoici. Tutti testi da leggere e rileggere per tener viva e aperta la comprensione di sé e fissarne anche i metodi per attivarla: dalla conversazione alla scrittura, dal ricordo alla riflessione sistematica sulla propria esistenza anche interiore.

6. L'Ottocento: il secolo-d'-oro del romanzo.

Sì, l'Ottocento ci ha dato, tra tanti e tanti romanzi di diverso orientamento di poetiche e di lingue e di tradizioni nazionali, alcuni capolavori assoluti per finezza di scrittura, di articolazione interna, di analisi e dei soggetti e della società li ritratta (e si

ricordini ad esempio I promessi sposi, Guerra e pace, la Bovary. Ma qui ci soffermeremo solo su quattro romanzi ottocenteschi che vanno sottolineati per la loro fisionomia di capolavori originali e sviluppati secondo un'ottica critica che nel romanzo di quel secolo si fa via via più centrale. L'Eugenia Grandet di Balzac, I Malavoglia di Verga, il Bouvard e Pécuchet di Flaubert, I fratelli Karamazov di Dostoevskij.

I primi due mostrano l'iter di un fallimento esistenziale o sociale. La Grandet ha la vita illuminata solo dall'amore per il cugino Carlo, che le fa promesse che poi la vita viene a distruggere e Eugenia resta chiusa nella sua vita di provincia in una famiglia che la soffoca, che la farà ricca ma non felice: solo la carità sarà alla fine il senso della sua vita. Qui si narra una vita perduta, come tante, e che fa intimamente riflettere anche il lettore attuale. Coi Malavoglia è una famiglia-stirpe che pian piano declina, perdendo la barca che tutti li nutre e fa lavorare, poi anche i principi etico-familiari, tra il giovane 'Ntoni, un ribelle, e Lia, che fa la prostituta. Forte resta però il bisogno di riscatto, già centrale in Padron 'Ntoni, il capoccia, e che Alessi eredita come compito da realizzare, già riacquistando la Casa del Nespolo e riattivando la speranza, dopo tante amarezze e perdite.

Qui il messaggio è doppio: di disillusione e insieme di speranza, appunto.

Bouvard e Pécuchet è un testo critico, che ironizza sulla cultura enciclopedica e sulla sua diffusione borghese. I due amici si dedicano a far propria tutta la cultura scientifica filosofica e lo fanno con metodo informativo e dogmatico che non dà vera conoscenza. Dopo le varie scienze affrontano la metafisica e la pedagogia. Tutti questi saperi sono presentati in modo sarcastico-ironico e letti nella loro volontà di effetti innovatori che però, lì, tra i due amici, non riescono a realizzare. Anche questo è un romanzo di sconfitta, ma che investe tutta la cultura dell'Ottocento maturo. Con appendici serissime e critico radicali sulle idee correnti, che culminano in una sintesi definita "sciocchezzaio". Un testo potente, che demistifica e libera in particolare da una forma mentis scientifico-dogmatica.

Nei Karamazov sono invece la famiglia e la fede ad essere decostruiti. I quattro fratelli sono psicologicamente diversi l'uno dall'altro e hanno destini assai difformi: Dimitri è il violento, Ivan è un nichilista secondo cui tutto è permesso, Smerdiakov è un utilitarista senza principi, Alioscia è invece l'anima solare, profondamente religiosa. Comune è la rivolta contro il padre-Padrone, che alla fine sarà violenta con l'azione di Smerdiakov. Forse, però, il cuore del romanzo sta nel supposto dialogo tra Cristo, tornato a vivere in terra, e il Grande Inquisitore. Che testimonia la contraffazione avvenuta del cristianesimo nel suo processo storico, divenuto via via uno strumento politico orientato al potere, che esige controllo e sottomissione anche perché il messaggio di Cristo che libera e mette al centro l'amore è troppo alto per l'uomo, che richiede di esser dominato e governato con energia. Così la Chiesa sta contro Cristo e si lega invece a Cesare, dichiarando il messaggio cristiano inadeguato e nefasto. Il romanzo però si chiude con un appello umanissimo a un "volersi bene" che fa speranza e si proietta su una "resurrezione" finale che possa essere "gioiosa per tutti".

Sì, quattro romanzi diversi ma che ben manifestano la ricchezza del romanzo dell'epoca borghese e che sono e restano altamente formativi. E, data la loro forza e finezza, anche per oggi e per domani. I primi due ci parlano di una perdita possibile e spesso reale delle proprie speranze e ne indicano anche i rimedi: la carità o la ricostruzione del "nido" originario. Il terzo è un fine esercizio di ironia. Il quarto ci parla di un inferno familiare e ci indica il risveglio della spiritualità personale come la via di salvezza.

7. Nel Novecento

La stagione novecentesca ha aperto nel romanzo nuove vie e di sofisticazione, di simbolizzazione e di decostruzione che ha reso più forte e drammatica anche la sua capacità formativa. Lì c'è stata proprio un'avventura complessa: un cammino di problematizzazione e un sondaggio sia sul suo declino possibile sia sulle sue rinascite in molte forme. Restando però e comunque la forma letteraria principe. E per qualità narrativa e per tipologia strutturale e per le metamorfosi attivate.. Vediamo la sofisticazione. Si tengano presenti solo i vertici del romanzo europeo tra Proust, Joyce, Musil, Kafka e la Woolf, tanto per restare ai massimi. Con Proust siamo davanti a un romanzo-fiume, diviso in sette parti a tema, ma che resta profondamente unitario e complesso nelle sue strutture cognitive-interpretative (dalla memoria involontaria ai "segni" portanti, come diceva Deleuze) e rivolto a una redenzione dell'esistenza e propria e storica di cui solo l'arte è il punto di arrivo con la sua trasposizione e innalzamento del vissuto e la conquista del suo significato. Un romanzo finissimo e variegato che è insieme ricerca di sé e analisi di una società nei suoi gruppi altolocati, nei suoi miti e nei suoi profili psicologici, oltre che nella sua decadenza.

Con Joyce il romanzo si fa ancor più sperimentale e provocatorio: nel suo *Ulisse* si narra un giorno di vita di Leopold, un abitante di Dublino, di sua moglie Molly e dell'amico Dedalus (una proiezione dell'autore), fatto di eventi, di incontri, di stati d'animo presentati secondo la regola del dire-tutto, superando ogni tabù. E quella giornata è un po' l'avventura dell'Ulisse moderno che è Leopold Bloom. Un romanzo complesso e articolato anche nelle sue forme narrative, fino al "monologo interiore" che rappresenta il libero e errante flusso della coscienza. Un testo nuovissimo per forma e significato, da leggere quasi in forma di saggio, con fine coscienza interpretativa. Ma un romanzo esemplare della rivoluzione narrativa del Novecento.

Musil nel suo capolavoro *L'uomo senza qualità* narra un'epoca (quella della Kakania o Austria felix ai tempi di Francesco Giuseppe come imperatore) nella quale vive il protagonista presentato nella sua nevrosi e in due situazioni limite, quella dell'"azione parallela" messa in atto da un gruppo intellettuale per festeggiare i due imperatori di Austria e di Germania e l'affetto incestuoso verso la sorella, riconosciuta come la vera anima gemella. Intorno a questa trama narrativa si sviluppa anche qui un romanzo-saggio di finissima fattura che tocca situazioni complesse e proibite, dentro uno stile di scrittura ricco e complicato. Anche questo un romanzo-simbolo del Novecento.

E Kafka? Altro maestro come narratore e filosofo, che legge l'alienazione dell'uomo moderno nella società organizzata che ne schiaccia la libertà. Come avviene ne *Il castello*, romanzo che vuole inquietare e far riflettere sulla condizione reale del soggetto attuale. Lì si tratta la storia di un agrimensore chiamato al castello per il suo lavoro ma che non verrà mai riconosciuto e lì integrato. Così diviene simbolo di tutti noi tenuti in scacco dal Potere socio-politico-economico. Un testo altissimo e inquietante e rivelativo. Un punto luminoso della narrativa, sempre complessa, di Kafka.

Per la Woolf fermiamoci solo su *Gita al faro*, romanzo che narra un evento rimasto sospeso e voluto da tutta la famiglia protagonista, rinviato per ragioni minime che, però, lo fanno diventare mitico e significativo in senso simbolico. Tale gita verrà fatta dieci anni dopo, in cui sono avvenuti lutti e allontanamenti e tutto è mutato, ma non avrà più

quel lontano valore simbolico. Anche qui è la condizione dei nostri vissuti che viene letta in profondità, nella sua inconcludenza, sospensione, perdita dentro lo svolgersi implacabile del tempo che ci domina.

Sì, questi sono modelli massimi, ma che hanno comunque creato una sensibilità nuova dentro il fare-romanzi, diffusa e variamente rielaborata che ha dato vita ad altri capolavori (e si pensi a Kundera, per esempio). Accanto crescono altre voci di romanzieri che hanno fatto scuola, più tradizionali ma tutti assai fini e inquietanti (si ricordi Gide a partire dall'Immoralista, si ricordi Mann tra i Buddenbrook e La montagna incantata, anche il Garcia Marquez di Cent'anni di solitudine o Chatwin etc.) e altri che per via sempre saggistico-narrativa ci hanno proposto romanzi esemplari della crisi-e-svolta del romanzo nel Novecento, come Levi o Calvino o Gadda per restare in Italia, diversi tra loro ma veri Maestri del fare-romanzi nuovi e sottili, divenuti qui da noi letture-d'-obbligo.

Le stesse poetiche del romanzo vivono nel XX secolo un'avventura assai complicata: sono molteplici e tra loro ora parallele ora anche ostili (e si pensi solo alla affermazione/declino del neorealismo post-'45), su su fino a quella del nouveau roman in Francia o all'affermazione di realismo e simbolismo nella produzione latino-americana, o anche il forte schieramento ideologico anche del romanzo (si ricordi Il dottor Zivago di Pasternak, tanto per esemplificare): La varietà ha poi anche coltivato i diversi lettori, soddisfacendo gusti diversi, creando una vera comunità che comunica e legge relazioni informative, recensioni etc. e vai via affina la propria capacità di lettura (oggi con internet resa più ricca e dinamica), a cui collabora anche lo stesso mercato del libro che informa, elogia, sollecita a ... Poi in questo gioco tra sofisticazione e de-costruzione/ri-costruzione il modello-romanzo si è reso più alto e maturo e si è imposto, come già detto, quale forma -ammiraglia della letteratura e della sua forza formativa, ancora una volta.

Tutta questa stagione del romanzo ne esalta ancor più la forza formativa e in direzioni molteplici e indicando modalità diverse per scandagliare a fondo il nostro essere, il nostro agire, il nostro stare nell'esperienza vissuta. E sono fari luminosi che ben illuminano le nostre "tenebre" interiori e ce le fanno riconoscere e anche un po' dire a noi stessi.

8. Il romanzo in Italia tra Otto e Novecento

La letteratura italiana è stata legata per secoli, dal Duecento al Settecento, al primato della poesia che ha dato modelli massimi, già da Dante e Petrarca, su su fino a Ariosto e Tasso, poi all'Arcadia, a Parini e Alfieri. Solo ai primi dell'Ottocento ha assunto al centro del lavoro letterario il romanzo, con l'Ortis di Foscolo (un testo goethiano, ispirato a Werther, con in più la passione politica di tipo giacobino); da lì parte poi l'avventura del romanzo borghese, anche in un'Italia che si fa nazione-borghese e fa proprie anche le forme più proprie e espressive di questa classe sociale. E nell'Ottocento saranno tanti i romanzieri anche di successo, animati da diverse poetiche romantiche e realistiche con due autori-chiave: Manzoni e Verga che offrono due capolavori-guida; I promessi sposi per il romanzo storico e I Malavoglia per quello verista. Due testi esemplari già ricordati in precedenza. Poi sulle orme di Manzoni stanno Cantù o D'Azeglio, anche Rovani e anche Nievo, ma che col suo Le confessioni di un italiano (scritta nel 1858) ci dà anche un romanzo finemente psicologico, in particolare con la Pisana indagata con cura nella sua mente femminile e nel suo agire seduttivo. Tra i veristi ci sono anche la Serao o Capuana

o De Roberto col suo *I viceré* (1894). Poi i realisti e bozzettisti alla Fucini e De Amicis. Gli spiritualisti inquieti alla Tommaseo, con *Fede e bellezza* (1840), o alla Fogazzaro, col suo *Piccolo mondo antico* (1895). Poi gli scapigliati con un tipo di romanzo innovatore che tratta aspetti limite o censurati, con Camillo Boito o Dossi o Tarchetti. Tutti romanzi leggibili e interessanti anche oggi e ripubblicati come piccoli classici, che fanno cultura e immaginazione letteraria e quindi anche formazione e dell'immaginario e della coscienza di sé, di certo però a quota minore rispetto ai Grandi Capolavori del secolo.

Sarà poi la fine del secolo a rinnovare la forma del romanzo col Decadentismo e il ruolo li assunto da D'Annunzio, già col suo *Il piacere* (1890) oscillando poi tra verismo e intimismo, tra Giovanni Episcopo (1891) e *Il notturno* (1921), ma restando comunque un vero e grande maestro del decadentismo europeo. Ma è con Pirandello e Svevo che entriamo nel vero romanzo del Novecento, che problematizza e l'io e la sua coscienza, la sua identità e il suo ruolo nella società: e si pensi a *Il fu Mattia Pascal* (1904) di Pirandello e a *La coscienza di Zeno* di Svevo (1923): due testi che interpretano assai bene al crisi del soggetto nel XX secolo. Ai primi del nuovo secolo ci saranno poetiche di avanguardia che faranno scuola, con *L'uomo finito* (1912) di Papini o il *Codice di Perelà* (1911), uomo di fumo, di Palazzeschi, con ritorni anche verso il realismo Poi percorsi verso i romanzi di consumo (giallo e rosa) o verso i romanzi di denuncia anche femminista, come *Amo dunque sono* di Sibilla Aleramo etc. Il panorama del romanzo si fa sempre più complesso e variegato e proprio per rispondere ai bisogni dei lettori tra borghesia e popolo. Ci sarà poi lo choc della guerra e la produzione di testi che la ripensano in chiave memorialistica soprattutto. Nel corso del ventennio fascista prendono via via quota le nuove poetiche letterarie, rappresentate già nella rivista "Letteratura" (dal 1937 a Firenze) e poi conclamatesi dopo la seconda guerra mondiale, con modelli di neorealismo, di sperimentazione e poi di neoavanguardia, di realismo, di intellettualismo e di fantasia etc. Qui, in questa complessa e dinamica trasformazione tipica del romanzo attuale si collocano anche i maestri maggiori e per la qualità del loro lavoro letterario, come pure per l'esemplarità delle loro opere maggiori ovvero Gadda, Calvino, Pasolini, poi Tomasi di Lampedusa e Eco, intorno ai quali si è sviluppato il dibattito intorno al romanzo e alla sua funzione e attualità, tra critiche radicali e riprese organiche. E intorno a questi rappresentanti maggiori si sono collocati tanti e tanti romanzieri e di qualità e di alta capacità formativa. E si pensi a Luzzati, a Moravia, alla Morante, a Pavese, a Bassani, a Pratolini, a Cassola, su su fino a Sciascia, alla Maraini etc.: con i loro romanzi più riusciti e più letti e conosciuti. E con i loro messaggi formativi spesso sottili e complessi.

Ma veniamo ai cinque maestri esemplari. Con Gadda siamo davanti a un maestro di lingua romanzesca, che coltiva il plurilinguismo e porta avanti una lettura analitica del reale a più facce e sempre ipercomplessa (suo maestro ideale non a caso è Leibniz in filosofia). Ogni suo romanzo parte da eventi comuni per poi crescere in una rappresentazione frastagliata e polivalente. Si prenda il suo *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana*, che tratta di un delitto avvenuto in epoca fascista e mette al centro il commissario Ingravallo. Il romanzo è del 1957 ed ebbe ne '59 già la sua trasposizione filmica con Germi regista e fu considerato da subito il capolavoro (con *La cognizione del dolore*) di Gadda e proprio per la sua qualità di scrittura e per la soluzione aperta che offre. La sua lettura è formativa in direzione di una visione del mondo, plurale e complessa, come di una sensibilità altrettanto plurale e complessa della lingua, che unisce linguaggi diversi in modo ricco e organico.

Con Calvino siamo davanti a un romanziere scientifico e fantastico al tempo stesso, che ha ripreso il genere fiaba o quello del saggio, portando alla luce opere originalissime e di fine significato riflessivo. Tra la sue molte opere (tutte con strutture polimorfe e inedite nel narrativo: e si pensi a *Il castello dei destini incrociati* o a *Se una notte d'inverno un viaggiatore*) *Le città invisibili* (1972) sono considerate il suo capolavoro: proprio per il messaggio che il testo ci consegna intorno alla città, a quella ideale e a quella *totus negativa*. Così ci impone di ripensare il luogo in cui viviamo rileggendone e le mancanze e le possibilità, tenendo viva la tensione di utopia. Un testo finissimo e affascinante.

Di Pasolini va tenuta ferma la varietà del lavoro intellettuale, come poeta e critico letterario, come saggista e regista e anche come narratore. Tra i suoi romanzi va ricordato *Ragazzi di vita* (1955) in cui fa parlare i marginali di Roma col loro linguaggio vernacolo e rappresentando le loro vite come esistenze alla deriva, se pure da valorizzare nella loro naturalezza e nella loro estraneità alla cultura borghese tutta ideologica e corruttrice. Poi nel più tardo *Teorema* sarà proprio il mondo borghese visto in una sua crisi radicale per l'arrivo di un angelo che parla al cuore con un messaggio di rovesciamento di valori che solo la domestica di casa riesce a capire nella sua radicalità. Testi che rinnovano anche la sensibilità del lettore e lo fanno riflettere intorno al suo mondo sociale.

Nel 1958 uscì postumo il romanzo (unico) di Tomasi di Lampedusa *Il gattopardo*. Un romanzo che analizza la crisi della società aristocratica del Sud Italia nel momento della seconda guerra d'indipendenza e dopo, portando avanti uno spaccato di quella società e insieme riflettendo, e facendo riflettere, sulle esistenze dei protagonisti, dal principe di Salina alle figlie superstiti, rese protagoniste dell'ultimo capitolo che vede l'annullarsi di tutte queste figure, rese ormai insignificanti per fallimenti e per compromessi. Un romanzo con echi proustiani (e Tomasi era uno studioso attento dei romanzi francesi) e di fine narratività psicologica e socio-politica. Un romanzo che affina anche il lettore rispetto alla storia e all'esistenza.

Con Eco e il suo *Il nome della rosa* (1980) siamo davanti a un romanzo-saggio, che ci parla a più livelli: nell'elogio della razionalità in *Fra Guglielmo* e del suo agire con indagini scientifiche davanti ai delitti del convento; nella valorizzazione ideale del sapere depositato nella Biblioteca del convento stesso; nella visione proibitiva dell'etica religiosa medievale che è qui inquietata dalla valorizzazione del riso e per questo fa di tutto perché la seconda parte della *Poetica* di Aristotele non venga conosciuta al di fuori degli amanuensi (anche se in realtà è un testo perduto). E intorno a questi eventi pulsa il medioevo con le sue polemiche teologiche e le sue pratiche inquisitoriali, contro eretici e streghe. Un romanzo colto che fa riflettere su più piani, che avvince e che richiama alla ragione e alla libertà dei sentimenti umani.

Cinque testi esemplari qui richiamati solo come pretesti per indicare come ogni romanzo ci parla e ci può parlare, e di noi e del mondo e del senso stesso del reale, in modo fine se lo leggiamo con cura e partecipazione. E secondo queste coordinate il romanzo ci continua a parlare, anche nelle sue espressioni più attuali. Si può fare un esercizio, partendo da un premio letterario celebre (lo *Strega* ad esempio), leggendo i testi premiati negli ultimi cinque o dieci anni e anche lì si troveranno testi che possono parlarci in vario modo (pur senza essere capolavori) sollecitandoci a riflettere su di noi etc. E che vale la pena di leggere con attenzione. E sempre in ottica formativa.

9. Quattro consigli finali

Ogni lettore dovrebbe tenere un suo “diario di letture” (come faceva Proust) anche semplicemente annotando i testi con “pizzini” di commento e a ricordo della lettura fatta. Lì si fissano i sentimenti provati e le riflessioni provocate, le informazioni sul testo raccolte etc. Il tutto per far propri i romanzi letti e farceli ancora parlare nel tempo.

Poi sarebbe utile formarsi una propria biblioteca di romanzi per custodirli e per ritornare con facilità a fare un'altra lettura per rinnovarne il messaggio.

Poi anche un catalogo delle letture fatte e da fare, che fa memento e sprone, al tempo stesso.

Il romanzo esige (inoltre e come già detto) per la sua lettura che ci parli davvero in un rito di lettura intimo e personale, da scegliere tra i possibili, ma che agisce come fattore-chiave in quanto fa risuonare gli eventi del romanzo più direttamente nel nostro mondo interiore.

Bibliografia

- Asor Rosa A., *Storia della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1972
 Bertoni F., *Romanzo*, Firenze, La Nuova Italia, 1998
 Calvino I., *Lezioni americane*, Milano, Garzanti, 1988
 Debenedetti G., *Il romanzo del Novecento*, Milano, Garzanti, 1976
 Forster G. M., *Aspetti del romanzo*, Milano, Mondadori, 1968
 Garboli C., Manganelli G., *Cento libri*, Milano, Archinto, 1989
 Kundera M., *L'arte del romanzo*, Milano, Adelphi,
 Iser W., *L'atto della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1987
 Lukàcs G., *Teoria del romanzo*, Milano, Sugar, 1962
 Marchese A., *L'officina del romanzo*, Milano, Mondadori, 1983
 Mazzone G., *Teorie del romanzo*, Bologna, Il Mulino, 2011
 Moretti F., *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999
 Moretti F., *La cultura del romanzo*, Torino, Einaudi, 2001
 Pavel T., *Le vite del romanzo*, Milano, Mimesis, 2015
 Recalcati M., *A libro aperto. Una vita e i suoi libri*, Milano, Feltrinelli, 2018
 Thibaudet A., *Storia della letteratura francese dal 1789 ai nostri giorni*, Milano, Mondadori, 1992
 Vargas Llosa M., *La vida y los libros*, “Vita e Pensiero”, novembre 20018
 Wolf M., *Lettore, vieni a casa. Il cervello in un mondo digitale*, Milano, Vita e pensiero, 2018

Sulle comunità di ricerca intellettuale: dal Quattrocento al Novecento. Una breve nota

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The Orti Oricellari, at the beginning of the Sixteenth century, became a real seedbed for intellectual life, where the ancient Plato's style of "thinking together" was turned into a new dialogical argumentative model, open, critic, and even more connected to a pragmatically codified style of conversation. Since it developed in a high experience of thinking, it is also highly valuable from a pedagogical and educational point of view today

Keywords. Plato, circle, thought, conversation, formation

1. Lo stile cognitivo tra argomentazione e conversazione e l'ethos politico

Come accennato in un mio saggio pubblicato poco tempo fa e rivolto a illuminare l'esperienza formativa degli Orti Oricellari a Firenze nel Rinascimento, proprio quel clima di "cantiere" aperto e dinamico viene a mostrarsi come un paradigma del fare-cultura tipico della Modernità. Un paradigma che riprende su altre occasioni consimili narrate e vissute già nel tardo Medioevo, che descrivevano comunità di dialogo, attivato dal libero conversare tra dotti e cittadini impegnati anche in senso civile e politico. Dialogo che proprio negli Orti alimentava un pensare plurale e dinamico, organizzato intorno al dare-ragioni presentate in un habitat colloquiale, capace di convincere appellandosi alla comune e primaria, per tutti, umanità. Un dialogo sì alla Socrate, ma nutrito anche dell'*ethos* egualitario del cristianesimo. Un dialogo che ha alle spalle il Paradiso degli Alberti o il gruppo giovanile di Villa Palmieri e che verrà ripreso nelle stanze delle Corti (e si pensi solo a quella di Urbino narrata da Castiglione). Lì e negli Orti prende quota un'esperienza cognitiva nuova, lontana da ogni "fondazionismo" e "enciclopedismo" della cultura scolastica, orientata a una civile conversazione che fa dell'argomentare il proprio centro comunicativo e logico al tempo stesso, mettendo ora più alla ribalta la retorica come forma primaria del pensiero umano, come ci ricordò Vasoli nel suo saggio del 1968.

E Firenze nel Quattrocento è di tale metamorfosi cognitiva un caso esemplare. Lì si sviluppano molti cenacoli intellettual-formativi che fecero scuola e aprirono a forme culturali nuove. Si pensi alla bottega del Verrocchio, che fu vera fucina d'arte e di tecniche e alimentò la vita culturale di Firenze, fino a Leonardo. Si pensi allo "Studio generale di Santo Spirito", nato nel 1284 e che vide attivi nel Quattrocento Marsili, Salutati, Bruni,

etc. nutriti del platonismo di S. Agostino e dello stesso Petrarca. Si pensi anche al gruppo della villa medicea di Careggi, con Lorenzo il Magnifico come anfitrione e maestro e sodali quali Ficino, Pico, Cusano e Alberti, rimasto attivo fino al 1492, anno della morte di Lorenzo, con l'Accademia platonica. Dopo il '92 si fuse in parte col gruppo degli Orti. Così, possiamo dire a Firenze in quegli anni si crea un nuovo modo di fare-cultura: la si fa in gruppo discutendo e argomentando in modo libero, facendo una forma di *brainstorming* modernissimo.

In tali cenacoli operano giovani intellettuali che pensano sempre più liberamente, allontanandosi da ogni *auctoritas* (a parte il Platone e del dialogare e dell'idealismo filosofico che fa paradigma). Lì si parla insieme argomentando e rimettendo al centro la retorica e il suo convincere *ad hominem*, e si forma una élite moderna di intellettuali civili e politici, nutriti di prospettive nuove in economia, in religione, in politica appunto, che ricerca parlando e lo fa alla luce di una discorsività problematica e che chiama in causa l'*anthropos* che pensa in prima persona, con la sua esperienza e cultura e con la sua capacità di *inventio*, arrivando a risultati condivisi ma provvisori e validi solo in quel tempo storico, di cui si leggono i problemi e si fissano sviluppi razionali.

Qui si sviluppa un modo di pensare che crescerà nei secoli successivi, tra retorica e logica (come ebbe a dirci Preti nel suo libro del 1968), e che avrà una complessa fortuna tra Rinascimento, Seicento e Illuminismo, per arrivare a lambire anche e non marginalmente il Novecento. E si pensi a Montaigne, a Pascal, alla "civiltà della conversazione" richiamata da Craveri e non solo da lei, a Voltaire e Diderot, anche a Leopardi (che fa dialogo con se stesso e i libri) e poi a figure centrali del Novecento, come quelle del Gruppo di Bloomsbury, ad esempio.

2. Altri due casi esemplari

Quel modello di pensiero critico-argomentativo coltivato attraverso la conversazione e che fa cultura saggistica, diremmo oggi, lo ritroviamo al centro di altre esperienze storiche moderne. Molte forse e tutte da studiare in questo loro stigma di pensiero. Qui ci soffermeremo su due, diverse per tempo, luogo e forma organizzativa, ma comunque esempi e di continuità e di valorizzazione di tale modo di far-ricerca e in molti campi. Il gruppo Verri a Milano nel Settecento e il gruppo di Bloomsbury a Londra tra le due guerre mondiali del Novecento. Gruppi diversi e lontani ma che riconfermano proprio il pensare-insieme come la forma aurea del fare conoscenza e di farla in un dialogo aperto che integra e fa comunità operosa e stile cognitivo, erede sì della scienza moderna e in vari campi ma anche e soprattutto della retorica, oggi tornata al centro degli studi teoretici attraverso figure esemplari come Perelman e molti altri. Ma proprio l'argomentare e il *brainstorming* anche qui, come negli Orti, sono la regola.

Il gruppo Verri a Milano è un gruppo di amici che intende sviluppare la cultura dell'Illuminismo su vari campi e lo fa con la rivista "Il Caffè" (1764-'66) e l'Accademia dei pugni (1761-'62) affrontando temi economici e legali e civili con forte libertà critica e sguardo europeo. Al centro del gruppo sta Pietro Verri, che tiene viva la comunità di studio a palazzo Verri, producendo insieme varie opere sia dei Verri sia di Beccaria che con i suoi *Dei delitti e delle pene* darà all'Europa un capolavoro rivoluzionario, stimato e riconosciuto e che porterà lo stesso Beccaria a un viaggio a Parigi con Alessandro Verri

che sarà di fatto un mezzo disastro e la fine della comunità di studio. Che resta però esemplare della sua fertilità e proprio attraverso le opere che venne a produrre. Testimoniando la validità del *brainstorming* per fare cultura moderna.

Il gruppo di Bloomsbury ebbe al centro dei giovani laureati a Cambridge e divenuti amici frequentando il Trinity College, già nel 1899. Tra loro vi erano competenze culturali assai diverse ma aperte a discutere insieme e da punti di vista diversi i problemi attuali o di tradizione e in arte, letteratura, economia e musica, coinvolgendo anche altri gruppi, come quello neo-pagano di Brooke, alla luce di un pensare critico decisamente anti-vittoriano. Il cemento del gruppo fu la famiglia Stephen, con Vanessa e Virginia, con Thoby e Adrian, giovani tutti ben decisi a pensare insieme e in modo libero, guardando alle soluzioni anche più radicali e vivendo insieme sì discussioni e ricerche ma anche viaggi e amori di vario tipo. Tra gli anni Venti e la guerra 1939-'45 si ebbe la più alta produzione culturale del gruppo con i suoi protagonisti più illustri (Keynes e la Woolf: figure di vero e alto spessore europeo in economia e letteratura). Sì, quel gruppo non dette vita a opere elaborate insieme (come accadde anche negli Orti o al gruppo-Verri) ma quelle individuali risentivano e molto dello "spirito" del gruppo, che fu veramente una comunità-di-pensiero-in-formazione, attivato intorno al dialogo. Anche qui: argomentazione e *brainstorming*.

3. Appunto finale

Due considerazioni pedagogiche. La prima riguarda il pensare-insieme che fa più creatività e più criticità e che dovrebbe essere coltivato in modo più esplicito e diffuso, favorendo gruppi-che-si-formano e atelier di vario tipo che favoriscano il *brainstorming*. La seconda riguarda l'ottica radicale e critica-critica che deve stare al centro di queste comunità di studio per essere davvero e creative e innovative, poste oltre e spesso contro la tradizione perché solo così si affrontano i problemi emergenti e proprio in quel Moderno che vive nella metamorfosi e deve abituarsi a pensarla in modo razional-argomentativo, convalidato insieme e condiviso nella e dalla comune umanità. Due lezioni da sottolineare oggi, proprio nel tempo dei tradizionalismi, fondamentalismi, dogmatismi di ritorno che, di fatto e di diritto, soffocano proprio quell'argomentare insieme che fa del dialogo un principio e cognitivo e etico. al tempo stesso.

Bibliografia minima

- Beccaria C., *Dei delitti e delle pene* (a cura di F.Cambi), Roma, Armando, 1998.
 Bezzi C., Baldini I., *Il brainstorming. Pratica e teoria*, Milano FrancoAngeli, 2006.
 Cambi F., *Gli Orti Oricellari: un cenacolo formativo del Rinascimento. Per una lettura pedagogica*, "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 2015, 1.
 Gadd D., *The Loving Friends. A Portrait of Bloomsbury*, London, Hogart Press, 1974.
 Osborn A. F., *L'immaginazione creativa*, Milano, Angeli, 1967.
 Perelman C., Olbrechts-Tyteca L., *Trattato dell'argomentazione*, Torino, Einaudi, 1966.
 Preti G., *Retorica e logica*, Torino, Einaudi, 1968 (ora Milano, Bompiani, 2018, a cura di F. Minazzi).
 Vasoli C., *La dialettica e la retorica dell'Umanesimo*, Milano; Feltrinelli, 1968.

Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi¹

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale– Università degli studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The role of the manager in the Public Administration has technical and ethical aspects: he must improve the functionality of the institutions but he must also play a social role and he must direct his action towards the “Common Good”. This role is very important in the school, where the manager has the task of guaranteeing quality and promoting change.

Keywords. School, Manager, Public Administration, quality, change, Common Good

1. Nella congiuntura attuale tra società, saperi e organizzazioni.

Nel mondo intellettuale si sostiene sempre con maggior forza e convinzione che l'avvio del XXI secolo si sta contrassegnando come un' "epoca nuova", come lo sviluppo di una nuova temperie sociale, culturale e politica, caratterizzata da fattori innovativi e potenti. E si pensi solo alle migrazioni e alla globalizzazione, ma anche al potere enorme delle nuove tecnologie informatiche o alle scoperte delle neuroscienze, come pure alla sofisticazione/complenessificazione dei saperi e di tutti. Ciò che emerge da tali mutamenti è un Tempo Nuovo che vede il tramonto di tante certezze e l'esigenza di saper pensare il nuovo e di regolamentarlo nella vita sociale a ogni livello.

Tali tesi sono ormai, e da tempo, presenti nella cultura (sociologica, storica, epistemologica, antropologica, economica etc. su cui si sono soffermati Morin o Bauman, tra gli altri) e si sono fatte via via convinzioni ben presenti nella stessa vita sociale. E in ogni suo ambito, reclamando più conoscenze, più flessibilità mentale, più capacità di pensare secondo paradigmi complessi e prendendo distanza da abitudini e norme e strutture del passato, per assumere invece una forma mentis di “disincanto”(già teorizzato agli inizi del XX secolo dal sociologo Max Weber come condizione del vivere attuale).

Anche le Organizzazioni pubbliche, nelle loro diverse agenzie, stanno oggi in questo contesto e in esso devono operare. Pertanto non possono non assumere di se stesse e una nuova coscienza e un nuovo modello regolativo. E proprio i manager che di tali agenzie sono orientatori e controllori devono, e necessariamente, cambiare prospettiva mentale. Nel privato come nel pubblico. Anzi la Pubblica Amministrazione è chiamata (proprio

¹ Relazione tenuta a un seminario della Regione Liguria l'11 ottobre 2018

per il suo ruolo *super partes*) ad essere interprete più pronta e più fine di tale metamorfosi in atto. E di esserlo in ogni suo ambito, anche e proprio ripensando la managerialità nello specifico delle varie agenzie, ma correlandole tutte anche a principi generali e comuni. E di tenerli fermi proprio nella formazione alla managerialità. Con decisione.

2. Un'agenzia chiave della pubblica amministrazione. la scuola

Come già accennato la Pubblica Amministrazione è molte "cose". È fatta di molte, e diverse tra loro, agenzie. Lì stanno le ASL come il Catasto, il Museo e la Biblioteca, l'Industria di stato come le stesse Istituzioni del medesimo Stato (Tribunali, Consigli comunali e regionali etc.). Tutte istituzioni che, nel loro specifico, devono organizzarsi secondo quei nuovi principi che emergono dal loro identikit attuale, e sociale e culturale. Condizione che impone una metamorfosi a partire dalla coscienza e dalla professionalità dei loro dirigenti: e coscienza nutrita di saperi e di tecniche, ma anche – e forse soprattutto – dei fini preposti in ogni tipo di agenzia che nel Pubblico si deve regolare secondo il principio del "bene comune" (ovvero efficienza rivolta a produrre crescita economica e insieme eguaglianza sociale, detto molto in breve). Tutto ciò in generale.

Per esser più chiari esemplifichiamo attraverso un'Agenzia-chiave e sempre di più richiamata ad essere tale e che dal Moderno al Postmoderno, e perfino al Post-postmoderno, si è imposta come fulcro delle stesse società e in particolare di quelle democratiche (e si ricordino le tesi ancora attualissime di Dewey, contenute in *Democrazia e educazione*, il capolavoro del 1916): la scuola. Ma da considerare in tutta la sua articolazione: dal nido all'università e al post-laurea. Un'agenzia che ha oggi declinato la propria immagine nuova e complessa. Qui in Italia ciò è avvenuto già vent'anni fa col modello della scuola "dell'autonomia" voluta dal Ministro Berlinguer e che, tra molti blocchi e riprese, è arrivata fino ad oggi. Un modello articolato di scuola che vede al centro proprio la figura del Dirigente come tutore e animatore di questa nuova identità. Un modello, inoltre, di tipo europeo che innova l'identità dei docenti, il ruolo degli studenti e la stessa organizzazione didattica a formativa di tale agenzia, legandola più strettamente alla Costituzione (artt. 3 e 34, soprattutto) e assegnandole il compito di farsi sempre più "di massa e di qualità" con impegno e autocritica. Una scuola che si fa "casa delle giovani generazioni", fatta di atelier accanto alle classi, di spazi di incontro, di buone biblioteche, di azioni di sostegno per i più svantaggiati e per dare più cittadinanza consapevole a tutti. Una scuola quindi rinnovata nel suo principio educativo reso più democratico e nel suo asse culturale che, a ogni livello, collega lingua, scienza/tecnica e storia (secondo il richiamo già di Gramsci). E in tale scuola, come già detto, il Dirigente si fa figura-chiave.

In altre agenzie pubbliche (dal Catasto al Museo e oltre) la figura del Dirigente deve acquisire valenze analoghe ma specifiche, ovviamente. E ciò sta avvenendo da tempo in tutta la Pubblica Amministrazione con azioni ora più teoriche e ora più pratiche, rivolte a sviluppare consapevolezza e innovazione.

Nella scuola il Dirigente ha un ruolo complesso e delicato. È il responsabile primario della funzionalità dell'istituzione che dirige e che deve governare attraverso strategie di efficienza e di responsabilità, gestite facendosi collaboratore dei suoi collaboratori e orientandone le scelte da prendere insieme ma sollecitando e consigliando iniziative, dentro una istituzione che deve esser democratica e costruttiva insieme, guardando sempre a un'efficienza di qualità e

per la qualità. E in questa prospettiva il Dirigente deve farsi coscientemente un po' l'anima-tore pedagogico dell'istituzione, attivando lì anche scelte operative che facciano più-qualità formativa (tipo i Dipartimenti, i contatti con Agenzie esterne, le iniziative culturali...). Sì, con tutto ciò il ruolo del Dirigente non si rivela affatto semplice, ma comunque possibile se sostenuto da un'ottica precisa sulla funzione organizzativa e, insieme, su quella pedagogica.

3. Due categorie regolative da tener presenti: la Complessità e il Disincanto

La nuova identità del Dirigente Pubblico (qui quello scolastico) può esser demarcata attraverso il richiamo, netto e deciso, alle due categorie sopra citate, che sono oggi varia-mente diffuse nella cultura e nella stessa vita sociale.

Ma qui come va intesa la Complessità? In generale e in particolare? Essa è connes-sione di dati, di conoscenze e di saperi per leggere la realtà dei fenomeni che oggi ci si presentano nella loro identità plurale e nella loro connessione organica: il che reclama congiungere e interrelare ottiche diverse e, insieme, dominare questi processi di cono-scenza più sofisticata con principi di logiche nuove fino alle frontiere del metacogniti-vo, sia relative al conoscere-il-reale sia al nostro modo di fare conoscenza. Poi, al di là dell'epistemico, la complessità sta oggi nella stessa società, tra Globalizzazione, Intercul-tura, New Economy, Politica planetaria e non, come già detto. Complessità che sta anche dentro tutti i saperi, dalla Fisica alla Storia, poi perfino nel soggetto stesso, che è oggi letto come "io multiplo" e strutturato cognitivamente secondo intelligenze multiple. Così accade pure nelle relazioni sociali: e si pensi solo alle relazioni educative rinnovate da indagini come quelle di un Bowlby o di un Bettelheim, tanto per citare due veri Mae-stri. E ancora: la stessa vita quotidiana sociale si è fatta più articolata e dialettica. Tale categoria allora sta al centro della formazione di chi deve guidare, oggi, le innovazioni e i riordinamenti della varie agenzie che strutturano il nostro viver sociale. Lì è fattore di Metodo.

E il Disincanto? Anch'esso è paradigma d'epoca e atteggiamento sociale, culturale e cognitivo, e perfino personale. Disincanto come ebbe a dirci il già ricordato Max Weber, grande sociologo del primo Novecento, è declino delle antiche certezze, delle verità-miti, delle tradizioni che proprio il Moderno ha eroso e fatto tramontare. E si tratta di miti diversi: dalle religioni come vere e collettive visioni-del-mondo alle ideologie che gover-navano la coscienza sociale. Così il Dis-incanto ci libera, ci fa abitare una condizione aperta e più individualmente responsabile, come pure spesso ci inquieta e ci "spaura", portandoci in pieno nella secolarizzazione, in un nihilismo attivo che implica un impe-gno-a-dare-un-senso al nostro sentire/pensare/agire. A ogni livello. E personalmente. Anche in quello della gestione delle Organizzazioni Pubbliche. E lì il disincanto esige spirito critico e capacità progettuale, fedeltà a un pensare attraverso il *problem solving* e attenzione ai fini stessi dell'agenzia in questione. Ed è la figura del manager che vive in primis queste istanze diverse e parallele, poi da integrare nell'agire istituzionale specifico.

Queste due ottiche epocali a quale comportamento, letto nel suo identikit più pro-prio e regolativo, rimandano nell'agire-manageriale? A una professionalità riflessiva, alla Schön.

4. Formarsi a una professionalità riflessiva.

Intanto diano qui per accertato il criterio socio-cognitivo della professionalità, come saper-agire in un ambito specifico in modo sia colto sia critico e aperto, contrassegnato da competenze e poi, appunto, da capacità autocritica, come pure da spirito di innovazione. Principi assunti come matrici e come regole, a livello personale e istituzionale insieme. Sì, oggi e nelle istituzioni complesse la professionalità si configura sempre più tra: innovazione; coscienza critica dei fini; valutazione /autovalutazione. Tre aspetti centrali in tutte le Organizzazioni, private e pubbliche. Più centrali in quest'ultime poiché spesso assai burocratiche, più ferme e resistenti ai cambiamenti, nelle quali proprio i Dirigenti devono tener attivi, secondo il ruolo dell'agenzia da essi diretta, questi fattori.

L'innovazione è imposta sia dalle conoscenze in sviluppo e oggi vertiginoso sia dalla società che cambia ed esige spirito aperto e capacità di progettazione.

La coscienza critica dei fini propri dell'organizzazione in questione implica un pensiero storico, ermeneutico e etico al tempo stesso (storico per le origini, ermeneutico per il senso specifico dell'agenzia, etico per la gestione dei fini e dei mezzi, anch'essi specifici, secondo un modello di etica applicata: cfr. Fabris, 2018). E si pensi ancora alla scuola: il suo fine è la democrazia vissuta e la sua etica è quella dell'accoglienza e della responsabilità.

La valutazione come autovalutazione ha le sue tecniche, diverse nelle diverse istituzioni, ma regolata dalla capacità-di-leggere-il-sistema e di sottoporlo a verifica di efficienza rispetto alla "qualità totale" che deve guidarlo come regola finale..

Ricordiamoci, quindi, la tesi di Schon: ormai ogni professione si sofisticata, si fa più cognitiva e meno esecutiva e pertanto esige di aver coscienza dell'insieme in cui opera e di pensarlo in modo aperto e problematico. Ogni professionalità si fa riflessiva. Schon poi tale complessità della professionalità riflessiva l'ha esposta proprio nella scuola, riletta come sistema aperto e problematico. Oggi tale principio di riflessività è stato ben evidenziato da molti studiosi: filosofi, epistemologi, sociologi etc.

Ma come i Dirigenti e le agenzie da loro dirette possono sviluppare tale atteggiamento in sé e nei loro collaboratori? Anche su questo piano la ricerca attuale ci ha dato suggerimenti preziosi.

5. Che fare?

Allora bisogna interrogarsi: come si forma un Dirigente pubblico (e in particolare un Dirigente scolastico)? Sì, è necessaria una buona base culturale aggiornata. Deve saper dirigere un'équipe

Deve saper elaborare strategie e renderle operative e validate nel proprio campo specifico di azione. Quali? Qui di seguito se ne indicheranno alcune in modo sommario, per fissare un semplice promemoria.

Prima. L'autobiografia professionale, che risulta centrale per "far-coscienza" nella classe dirigente. Ormai largamente applicata nei corsi di formazione manageriale. Impo- nendo domande centrali. Da dove vieni, professionalmente parlando? Quali le origini e le strutture del tuo pensare/agire? Sta in sintonia con le finalità dell'Agenzia che dirigi? Come puoi migliorarti in competenze e capacità di progettazione? Tutto ciò vale sì per i dirigenti ma anche per il loro staff dirigenziale. E nel privato e nel pubblico. Ma nel pub-

blico con più decisione per ben agire nella direzione del “bene comune” che regola tali agenzie. Come si è detto già di sopra.

Seconda. Le pratiche di cura-di-sé che potenziano la personalità stessa del Dirigente e lo vincolano a una coltivazione di sé che ne tutela l’umanità e la cultura, per affinarne il pensare e l’agire. Sì, perché anche il Manager è prima di tutto un uomo e deve “coltivare l’umanità” (come ci richiama a fare la Nussbaum).

Terza. Affinare continuamente le competenze. E ciò alla luce dei bisogni che il ruolo dirigenziale è venuto maturando nella ricerca sociologica/professionale, sempre più ricca, complessa e sofisticata. Resa attiva anche attraverso molte agenzie di formazione e ben conosciute. Agenzie che sottolineano proprio il ruolo di accentrimento, di coordinamento, di innovazione proprio del Manager. E si pensi alle tesi di Mintzberg.

Quarto. Sviluppare tecniche applicative per render diffuse tali competenze attive in ogni settore delle varie agenzie. E qui si seguono metodi ben noti per “l’efficacia della formazione”. Tipo: l’aula ora frontale, ora collaborativa, ora centrata sullo studio di casi; il training ora con processi di apprendimento, progettazione, autoformazione, ora con Coaching, Study tour, Summer school etc. Poi formazione a distanza, convegni e Workshop. E sono solo esempi tratti dalla Guida di Fondir, che parla di Manager in generale.

Quinto. La strategia mentale di Arianna o di Pollicino: mappare con punti-chiave il cammino fatto da ieri a oggi per giudicarne l’efficacia e la correttezza, ma anche i punti deboli, le carenze, le opacità. Il tutto sviluppato secondo un’ottica di autovalutazione, seguendo modelli via via più fini (come è avvenuto nel passaggio da ISO al modello scandinavo).

Su tutto ciò la pedagogia cosa ha da dire? Che sono pratiche efficaci già usate anche nelle scuole/università/master/corsi vari guidate sia da una teoria dell’apprendimento sia da una visione di comunità operative tenute vigili attraverso un aggiornamento continuo. In tutti i loro ruoli.

Basta così: il quadro risulta chiaro ed esige impegno e disponibilità e una forma mentis, in particolare nel Pubblico, e nella scuola in primis,, nuova e aperta e problematica, e proprio a partire dai Dirigenti.

6. Il Dirigente nella scuola dell’autonomia

La scuola dell’autonomia, nel suo cammino dalla fine anni-Novanta a oggi, ha avuto proprio nella figura del Dirigente sia il suo punto di forza sia di debolezza e di critica. Il Dirigente veniva lì presentato come un coordinatore di una comunità di studio auto-regolata, di cui deve farsi garante legale e animatore funzionale agli obiettivi formativi che oggi devono regolarla. E deve farlo con competenze diverse e ben integrate tra loro, in modo da fare sistema. Competenze sì amministrative e organizzative ma anche squisitamente pedagogiche-operative in chiave appunto formativa di soggetti maturi via via per una società democratica. Un obiettivo alto e non semplice, ma anche tutt’altro che impossibile. Gli eventi politici succedutisi negli anni Duemila in Italia hanno portato su questo opiano una serie di varianti: dal rafforzamento della centralità e del dirigismo scolastico della figura del Dirigente al suo farsi garante delle innovazioni curricolari secondo l’ottica delle competenze (tra il 2002 e il 2007). Poi con riconferme di tipo autoritario (con Gelmini) ora di tipo più pedagogico (nel 2012 con Profumo). Sarà poi il decreto su La buona scuola a riportare al centro il ruolo decisivo del Dirigente, assegnan-

dogli anche ruoli di scelta e di nomina in sé discutibili e subito stigmatizzati dalla sinistra e politica e sindacale, anche se in forma soft (ovvero regolata da norme da sviluppare) andava incontro proprio ai principi dell'autonomia, intesa anche come coesione di un progetto formativo organico e riconosciuto, di cui il Dirigente è sempre interprete (e non da solo, ma col suo collegio-docenti e rappresentanti vari), animatore e realizzatore.

Ed oggi siamo a questo *identikit*, che così inteso va tutelato e diffuso: come poi di fatto sta avvenendo nelle scuole italiane sia nelle “comprehensive” sia nei licei e istituti.

Bibliografia

- Alessandrini G., *Risorse umane e new economy*, Roma, Carocci, 2001.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1984.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006
- Cambi F., *Odissea scuola*, Napoli, Loffredo, 2008.
- Demetrio D., *Raccontarsi*, Milano, Cortina, 1995.
- Fabris A. (a cura di), *Etiche applicate. Una guida*, Roma, Carocci, 2018.
- Ferrari M., Mazzarello P. (a cura di), *Formare alle professioni. Figure della sanità*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Fondir, *Guida ai principali metodi per innovare la formazione* (documento on line).
- Gramsci A., *Gli intellettuali e la organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1948.
- Human Were, *Formazione manageriale*, (documento on line).
- Margiotta U. (a cura di), *L'insegnante di qualità*, Roma, Armando, 1999.
- Mintzberg H., *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.
- Nussbaum M., *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999.
- Profumo F. (a cura di), *Leadership per l'innovazione della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2018.
- Schön D., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- Weber M., *Economia e società*. I e II, Milano, Comunità, 1961.

From Competence Curriculum Design to Assessment and Certification of Achievement: two empirical models for TEFL

DAVIDE CAPPERUCCI

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. Both the national and international literature identifies the development of design and assessment competences as a fundamental component in the professionalization of primary school teachers. This paper considers theoretical and methodological aspects of EFL curriculum design as it is addressed in Italy. Two empirical models are discussed: (i) a competence design model called the CUD Mod., based on the ‘competence unit’, and (ii) a model for achievement assessment and certification called ARCA. Both models were tested in action-research projects carried out in first-cycle schools in Tuscany. The contribution reflects on the experience which might also benefit other school contexts.

Keywords. instructional design, achievement assessment, TEFL, teacher’s profile, competences

1. Introduction

Today in school design and learning assessment competences are key elements in a teacher’s professional profile. even before being implemented, a good educational path needs to be thought out and carefully planned by reviewing the many variables (contextual, educational, organizational, emotional, relational, etc.) that accompany the teaching-learning process and the teacher-pupil educational relationship. After outlining a possible profile of a teacher’s design and assessment competences, according to the national and international literature, the present chapter proposes two empirical models: 1) a competence design model called the CUD Mod., presented here as a functioning model to design the competence curriculum in primary schools and develop an EFL teacher’s competences for design; 2) a methodological model for achievement assessment and certification called the ARCA Model, applicable within the Italian school system and valid for the majority of European school systems.

2. Design competences of teacher’s professional profile

Improving the quality of a pupil’s learning can only be pursued by investing in empowering a teacher’s vocational skills¹. In fact, the ongoing review of teachers’ profes-

¹ Commission of the European Communities, *Communication from the Commission to the Council and the*

sional competences, are aspects that are recognized internationally by the OECD², UNESCO³, the European Union⁴ and other research organizations⁵ as a priority not only to raise the quality of education systems in various countries but also to increase Europe's competitiveness. The quality of teaching and teacher professionalism are now recognized as strategic factors both for education and social growth policies. Moreover, within the range of competences that a teacher should manage, design plays a fundamental role in guiding instructional action in an intentional, systematic, and thoughtful way.

School design requires the activation of intellectual, operational, relational, and technical resources in order to put into effect a specific vision of the world and human beings. It always implies being referred to an objective. For this, it needs to be adapted to specific learning situations, checking to what extent it can change, and improve the existing reality. Designing means, first of all, to start from an analysis of the existing to head towards the future, towards the identification of concrete transforming paths of reality able to support a perspective oriented toward continuous improvement⁶.

Within schools, two features properly characterize the design: a conceptual, creative, and constructive perspective, on the one hand, and control, guidance, monitoring, and evaluation, on the other. In the first case, through a bottom-up approach possible lines of action oriented to problem solving or need satisfaction are conceived. In the second case, the design allows the 'controllability' of the learning processes and teaching products. This increases the effectiveness and efficiency levels of instructional activities, intervening, even during construction, on the redefinition of objectives, strategies, methods, and means to achieve the final result. Design flexibility plays a very important role in the success of instructional activity⁷.

In schools, there are different levels of design. We can speak of a macro design level, which involves the entire school staff of the institution, such as the planning of the edu-

European Parliament, *Improving the Quality of Teacher Education*, COM (2007) 392 final, in: http://www.cdepc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf (last viewed 03/07/2018).

² OECD, *Creating effective teaching and learning environments*, Paris, OECD Publishing, 2009, in: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (05/07/2018); Id., *Teaching practices and pedagogical innovation: evidence from TALIS*, Paris, OECD Publishing, 2012, in: [http://www.oecd.org/education/school/TalisCeri%202012%20\(tppi\)--Ebook.pdf](http://www.oecd.org/education/school/TalisCeri%202012%20(tppi)--Ebook.pdf) (last viewed 28/06/2018); Id., *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*, Paris, OECD Publishing, 2013a, in: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en#page9 (last viewed 30/06/2018); Id., *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*, Paris, OECD Publishing, 2013b, in: <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> (last viewed 30/06/2018).

³ UNESCO, *Unesco strategy on teachers (2012-2015)*, 2012 in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf> (last viewed 30/06/2018); Id., *Teachers and educational quality: Monitoring Global Needs for 2015*, 2015, in: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/teachers06-en.pdf> (last viewed 30/09/2015).

⁴ Commission of the European Communities, *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, 2010, in: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (last viewed 04/07/2018); Id., *Key Data on Education in Europe 2012*, Brussels, Eurydice, 2012.

⁵ RAND Education, 2015, in: <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/value-added-modeling.html> (last viewed 30/06/2018); MET Project, *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching*, 2013, in: http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf (last viewed 30/06/2018).

⁶ C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, New York, Routledge, 2013; W. J. Rothwell, H. C. Kazanas, *Mastering the instructional design process: A systematic approach*, London, UK, John Wiley & Sons, 2011.

⁷ D. H. Hargreaves, D. Hopkins, (eds.), *Development planning for school improvement*, London, Cassell, 1994.

cational offer, the structure of the school's curriculum, the definition of improvement plans extended to the whole school; and of a micro level, which concerns the individual teacher or at least the teaching team, with respect to preparatory teaching works to carry out in instructional teaching modules, units, project work, etc. In both cases, design is always 'contextualized' and 'intentional'. Even when it starts just from a 'creative and undefined idea', it must later be transformed into systematic actions, behaviors that have their own significance as applicable to a real context. Design therefore cannot be a spontaneous activity, but the result of well thought-out and rational work expressed by the community of teachers⁸.

Thinking of the instruction as an intentional act requires the adoption of a rigorous methodology, punctuated by phases, in order to predict beforehand the direction to follow to be able to implement it, if necessary. These phases that, in practice, are not regulated by a sequential logic, provide: 1. needs analysis, 2. goal setting, 3. general structure of the contents, 4. teaching strategies and techniques, and 5. learning assessment. To each phase of the design cycle, specific competences related to teachers' professional profile can be associated (*Table 1*). Pedagogical literature⁹, the works produced by the European Union¹⁰ and those developed by the Ministries of education in different countries around the world¹¹ have provided various interpretative models of a teacher's professional profile,

⁸ J. McTighe, G. Wiggins, *Understanding by design. Professional development workbook*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2004; W. F. Pinar, *International handbook of curriculum research*, New York, Routledge, 2013.

⁹ J. White (ed.), *Rethinking the school curriculum: Values, aims and purposes*, New York, Routledge, 2003; P. Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF éditeur, 2010; C. Danielson, *Evaluations that help teachers learn*, in «Educational Leadership», 68(4), 2011, pp. 35-39; C. Danielson, T. L. McGreal, *Teacher evaluation to enhance professional learning*, Princeton (NJ), Educational Testing Service, 2000; C. Kyriacou, *Essential teaching skills*, London, Stanley Thornes, 2007; V. Midoro, *A Common European Framework for Teachers' professional profile in ICT for Education*, Ortona, Menab, 2005; E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000; M. Cochran-Smith, K. M. Zeichner (eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 2010; T. Toch, R. Rothman, *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*, Washington DC, Sector, 2008; G. Bandini, A. Calvani, E. Falaschi, L. Menichetti, *The professional profile of the teacher trainees in the Course of Primary Education. The SPPPI Model*, in «Formazione Persona Lavoro», 15, 2015, pp. 89-104; C. E. Feistritzer, S. Griffin, A. Linnajarvi, *Profile of teachers in the US, 2011*, Washington, (DC), National Center for Education Information, 2011; D. Capperucci, M. Piccioli, *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

¹⁰ Commission of the European Communities, *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns, Report IV. Keeping Teaching Attractive for the 21st Century. General Lower Secondary Education*, Brussels, Eurydice, 2004; Id., *The Teaching Profession in Europe: Profile: Trends and Concerns, Report V. Reform of Teaching Professions: A Historical Survey. General Lower Secondary Education*, Brussels, Eurydice, 2005; Id., *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*, 2011, in: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf (last viewed 30/06/2018).

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, in: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066, 2013, (last viewed 30/07/2018); Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Economia e delle Finanze, *Quaderno bianco sulla scuola*, Roma, 2007; Ministry of Education and Science, *The White Paper for the Reform of Education Systems*, (English Version), Madrid, 1990; Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, (2001); General Teaching Council for England, *Professional Standard for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, in: <http://www.tda.gov.uk>, 2006 (last viewed 23/07/2018); Training and Development Agency for Schools

with each stressing the importance of design competences as a distinctive feature of a teacher's work.

For a detailed analysis of the competences related to each phase of school design, see *Table 1*.

3. EFL curriculum design in Primary School

The development of design competences is also a key activity in teaching English as a foreign language in primary school, as evidenced in the many studies conducted in Europe and other parts of the world¹².

As provided by the Italian school legislation, such design competences must respect the provisions reported in the *National Curriculum Guidelines* published by the Ministry of Education, Universities, and Research in 2012¹³. The latter represent the national curriculum that all Italian schools of the first cycle are called upon to implement and therefore are a constant reference point for instructional design.

In order to provide common guidelines to support a teacher's work, the *National Curriculum Guidelines* have clearly defined two aspects, which will be detailed in the following sections:

1. purposes and epistemological foundations of teaching English in primary school;
2. identification of specific competences, knowledge, and skills to be pursued over the five years of compulsory English language teaching in primary school.

(TDA), *Professional Standards for Teachers. Advanced Skills Teacher*, TDA, London, in: http://www.tda.gov.uk/cpd-leader/standards-qualifications/professional-standards-guidance/~/_media/resources/teacher/professional-standards/advancedskills.pdf, 2007 (last viewed 29/06/2018); Id., *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirement for Initial Teacher Training*, TDA, London, 2008, in: <http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance.aspx>. (last viewed 24/06/2018); Department for Education and Skills, *Qualifying to teach. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, London, 2002; Id., *Performance Management for Teachers and Head Teachers*, DFES, London, in: http://www.teachernet.gov.uk/_doc/10405/PM%20Guidance%20print%20final%20Nov%2006.pdf 2006, (last viewed 23/07/2018); OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Spain. Overview for the OECD*, OECD Publishing, Paris, 2003; Unità italiana di Eurydice, *Sistemi di valutazione dell'istruzione in Europa. Alcuni paesi a confronto*, in: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//bollettino_eurydice_valutazione_2012_per_web.pdf, 2012 (last viewed 05/07/2018); US Department of Education, *World Class Standards for American Education*, PERI, Washington D.C., 1992.

¹² M. Grenfell, M. Kelly, D. Jones, *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*, New York, Peter Lang Publishing, 2003; M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza, W. McEvoy, *European profile for language teacher education: A frame of reference*, European Commission, 2004.

¹³ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, in «Annali dell'Istruzione», numero speciale, Le Monnier, 2012.

Competence areas	Competence descriptors
1. Needs analysis	1.1. Understand and recognize the roles and purposes of various national, regional, and local institutions (Ministries, local authorities, associations, cultural institutions, etc.)
	1.2. Actively participate in the construction of policies and strategies for training needs identification of school populations, context, and authorities
	1.3. Design and submit qualitative and quantitative instruments for training needs identification of the school population, context, and authorities (censuses, statistical surveys, questionnaires, interviews, focus groups, etc.).
	1.4. Analyze and interpret the data of local surveys conducted by the school to collect information on the pupils' and the teachers' needs
	1.5. Participate constructively on committees and in working groups for planning training programs at a macro level (school, institutional networks, etc.) and a micro level (single class, groups of pupils, groups of families, etc.) defined in response to the training needs identified
	1.6. Communicate and document the actions taken on the basis of educational needs
	1.7. Verify and monitor, through the use of specific devices (paper, ICT, etc.) the families' and pupils' satisfaction, from the perspective of self-evaluation and school improvement
2. Goal setting	2.1. Participate in the construction of a school vision and mission through participation in school governance bodies
	2.2. Participate in building school organizational and educational policies through the participation in collegial and decision-making school bodies
	2.3. Identify and share with other teachers and the school's management priorities based on the weaknesses identified as a result of self-evaluation or external evaluation procedures
	2.4. Define the aims of the school's training offer by involving the pupils' families, training agencies, and local institutions
	2.5. Identify key competences to be promoted through the school curriculum
	2.6. Recognize connections between the competences required by the national curriculum and key competences to be promoted through the school curriculum
	2.7. Recognize competences common to the various kinds and grades of schooling to design a vertical curriculum based on education continuity
	2.8. Establish connections and links between the key competences to be promoted through the curriculum and cognitive objectives of different subjects
	2.9. Share cross-curricular contents with other teachers in order to build inter-multi-trasdisciplinary connections
	2.10. Organize different learning objectives in taxonomies in order to respect a hierarchical structure
3. Structure of contents	3.1. Recognize the elements characterizing the epistemological status of each subject
	3.2. Identify the concepts and basic contents of different subjects
	3.3. Organize and categorize the concepts and contents of different subjects in order to develop a shared hierarchical structure
	3.4. Recognize and propose multiple ways of organizing a pupil's knowledge in different subjects (sequential, hierarchical, networking, etc.)
	3.5. Identify interdisciplinary connections between the contents of different subjects
	3.6. Be aware of the prerequisites that children must have to deal with a particular content or activity
	3.7. Be able to manage knowledge contents of different subjects
	3.8. Adapt content complexity to pupils' age, as well as pupils' cognitive and socio-relational abilities

	3.9. Be able to explain to the pupils' families the educational function of contents covered
	3.10. Adapt the objectives and teaching contents to personalized pupil learning plans, particularly for those with special needs (differently abled children, children with learning difficulties, children from other countries, refugees, etc.).
4. Teaching strategies and techniques	4.1. Use different strategies and teaching techniques (lectures, exercises, simulations, cooperative learning activities, etc.) according to the objectives and competences to be pursued
	4.2. Manage different teaching methods (transmissive, deductive, inductive, cooperative, heuristic, etc.).
	4.3. Select educational activities consistent with the methodological approaches chosen
	4.4. Manage and lead classroom activities (organization, relations, rules and instructional procedures)
	4.5. Conduct educational activities conveying to the children what the goals are and recalling prior learning and knowledge
	4.6. Manage teaching times and spaces
	4.7. Select appropriate materials and tools for educational goal achievement
	4.8. Create an engaging environment taking into account individual, cultural, social, and religious differences in the classroom
	4.9. Use clear and expressive language, modulating voice tone and rhythm
	4.10. Integrate facial expressions, gestures, and body communication with oral communication using various media
	4.11. Teach with ICT to differentiate instruction aimed at individual pupils, small groups, or large learning groups
	4.12. Calibrate alternating transmissive/informative sessions with operative/experiential activities, workshops, or writing (individually, in pairs, in small groups)
	4.13. Manage learning groups with inclusive attitudes, enabling positive and constructive interactions
	4.14. Adapt information, simplifying or changing the communication channel (with analogies, graphic tools, physical gestures, multimedia assets), specially in the presence of children with disabilities, learning difficulties, ADHD, etc.
	4.15. Constantly inform children about how they are progressing in learning (feedback), helping them to improve their performance
	4.16. Provide adequate reinforcement and encouragement
	4.17. Promote a problem solving attitude, stimulating children to work out hypotheses and solutions
	4.18. Focus on the main points of an instructional activity, recalling the main concepts
	4.19. Prevent and intervene constructively in cases of bullying, discrimination, homophobic attitudes, etc.
5. Learning assessment	5.1. Know and manage different approaches and techniques of learning and assessment
	5.2. Use different assessment tools based on multiple evaluation functions (diagnostic, formative, summative)
	5.3. Build valid and reliable learning measurement and assessment tools in relation to the objectives and competences to be developed
	5.4. Use different observation and assessment tools (standardized, authentic, etc.)
	5.5. Read and use information on the pupils' learning using national and international standardized tests (PIRLS, TIMSS, PISA, etc.).
	5.6. Use information from different types of assessment tests to design recovery and enhancement activities
	5.7. Check the consistency between objectives, assessment tools, and instructional activities

5.8. Adopt methodological models for the pupils' achievement certification
5.9. Inform parents of the pupils' learning processes and products
5.10. Use tools for school self-evaluation
5.11. Use different information sources to collect data on context, resources, processes, and products for school self-evaluation reports
5.12. Use information from school self-evaluation reports to design future improvement plans
5.13. Account for results achieved after the implementation of long-term improvement plans
5.14. Revise its own teaching experience through the use of specific tools (journals, peer-review, portfolios, microteaching, video-recordings, external evaluations) to identify strengths and weaknesses
5.15 Identify weaknesses and shortcomings in instructional design and teaching, in order to re-design education
5.16 Have a positive attitude towards continuous improvement of professional competences, using internal/external tools, e.g., monitoring, in-service training, and self-training
5.17. Document teaching with consistency and clarity, using appropriate tools (papers, reports, diaries, etc.).

Table 1 – Design competences of teacher's professional profile

3.1 TEFL purposes and epistemological foundations

As for the cultural framework of teaching English as a foreign language (TEFL), some general guiding criteria to guarantee the unity and equity of the education system as well as to support teachers' work are identified in the *National Curriculum Guidelines*. In addition to the mother language, the *National Curriculum Guidelines* assign two specific purposes to English learning: emphasizing the formative value of teaching English in primary schools

1. the development of multilingual and multicultural competences within a complex, multi-ethnic and globalized society;
2. the acquisition of the first tools for practice an active citizenship in the context of where a pupil lives and even beyond the borders of the national territory.

According to the achievement of the objectives mentioned above, some guiding criteria gathered from the *National Curriculum Guidelines* are proposed here.

1. *Competences in foreign languages and European citizenship*. Thanks to the meeting with other European languages, a pupil can expand awareness of European citizenship. Consequently possessing a diversified repertoire of linguistic and cultural resources becomes a tool for interacting with others, even when 'the other' belongs to very distant cultural and geographical contexts. In fact, by studying different languages, a pupil learns to recognize the existence of different linguistic and cultural systems and experiences the variety of means that every language has to think, speak, communicate, and convey emotions¹⁴.

¹⁴ L. Sercu, *The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity*, in «Intercultural education», 17(1), 2006, pp. 55-72; C. Garrido, I. Álvarez, *Language teacher education for intercultural understanding*, in: «European Journal of Teacher Education», 29(2), 2006, pp. 163-179.

2. *Horizontality and verticality of teaching and learning EFL.* To make sure that learning becomes a highly educational activity, to the extent it contributes to person's growth and development considering the local and global context in which the pupil is entered, it is necessary that teaching EFL is not an episodic, fragmented event, disconnected from the rest of the curriculum. However, it is essential that it be designed by identifying horizontal connections with other subjects and developing the vertical progression of knowledge and competences needed to pass from one order of schooling to another. The horizontality and verticality of the English curriculum must also be read in the perspective of building a synergistic connection between the formal learning, that a pupil acquires in school and non-formal and informal learning, with which s/he comes in contact in everyday life. As regards the English language, this transversal dimension, which links the life contexts and a child's learning, is very strong. In fact, the daily interactions, with linguistic expressions, terms, phrases, and idioms in English, conveyed mostly by mass media and the internet, are absolutely familiar, even unconsciously, because they already belong to its linguistic heritage. All this does not represent a *linguistic shock* for the child, i.e., a refusal of everything that he does not understand fully *of* and *about* the new language. The habit of using words borrowed from other languages assumes an absolute naturalness and spontaneity, so they are not perceived as 'strange' because they are related to the common lexicon used in activities, situations, and forms of interaction that are constantly present in everyday life¹⁵.

3. *Interdisciplinary connections and 'new humanism'.* It is important to provide common design spaces between English and other subjects¹⁶, implementing the concept of a 'new humanism' present in the *National Curriculum Guidelines*. It means that school is called to make pupil able to recognize the relationships between his personal microcosm and the macrocosm of humanity and the planet, because what happens in the world affects everyone's life and, at the same time, every person is responsible for the future of humanity¹⁷. To educate children to this awareness and responsibility, it is necessary to have a large store of knowledge, which, however, does not coincide with the accumulation of lots of information in many areas. Rather it requires full mastery of individual subjects and, simultaneously, the ability to process multiple connections at an interdisciplinary level. Common curriculum design can become an area of intervention aimed not only at language development but also at cognitive development and the construction of transversal competences such *bridging*, as Feuerstein¹⁸ says. In this sense, it stimulates the reticular thought development through which the child uses knowledge learned in different contexts and subjects to structure and solve problems. It no longer operates within single subjects but in a broader perspective of learning to learn.

4. *Build relationships between the mother language and EFL.* Referring to the relationship between English and the mother language, special care must be given (from the

¹⁵ B. Tomlinson, *Materials development in language teaching*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 2011.

¹⁶ P. Gibbons, *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*, Portsmouth (NH), Heinemann, 2002.

¹⁷ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, cit., p. 11.

¹⁸ R. Feuerstein, M. B. Hoffman, *Teacher's guides to the Feuerstein instrumental enrichment Program*, Washington, DC, Curriculum Development Associates Inc., 1988.

early grades) to phonological peculiarities and pronunciation differences, so as not to generate difficulties in understanding and speaking. In this regard, it is appropriate for the teacher to stimulate the child's ability to take control of multiple pronunciation and intonation patterns to activate as naturally as possible a multilingual system¹⁹.

5. *Methodologies for teaching EFL: the use of a communicative approach.* From a methodological point of view, a communicative approach to language learning has to be encouraged, considering the different coding systems of phonemes into graphemes existing between English and Italian. The use of spoken language has to be introduced by the teacher systematically, proceeding gradually according to the complexity of the language structures presented. On the other hand, speaking English has to become a natural activity for the child, preferably integrated with the use of creative and interactive games that can be supported by other non-verbal languages (music, movement, images, etc.) to promote participation and involvement in cooperative learning activities²⁰. At a primary school level, a grammatical approach to learning English is not recommended. In addition to compromising a child's learning motivation, it may generate confusion between different grammatical and syntactical systems²¹. In fact, the *National Curriculum Guidelines* consider grammar knowledge to be a task reserved for lower secondary school where pupils can gradually recognize, rework, and internalize the modes of communication and rules of a foreign language as they are able to understand much more easily the way of the new language functions. It is important instead to promote a gradual integration of the elements of the new language into the native language system (or any other language spoken by the pupil) expanding implicitly the ability to manage various language components (phonetic, phonological, syntactic and semantic aspects)²².

6. *Gradual development of writing competences.* Special attention has to be paid to writing, correlated to the increasing importance given to oral language. This should be presented gradually and preferably from the third grade onwards. Initially, writing will be limited to keywords to be included in conceptual maps and diagrams, simple expressions related to a child's experiences culminating with brief descriptions and presentations at the end of the fifth grade. Among the multiple language competences to be pursued, writing definitely has the lowest priority in primary school, also in consideration of any specific learning difficulties (e.g., dyslexia, dysgraphia, dysorthography) that usually emerge in this type of school and that, in some way, may also be increased in the mother tongue by an approach to English that is too centered on writing²³.

7. *Teaching EFL, ICT and international learning experiences.* Right from primary school, it is recommended teaching methodologies be accompanied by the active and

¹⁹ M. Celce-Murcia, L. McIntosh, *Teaching English as a second or foreign language*, Boston (MA), Heinle & Heinle, 1991; E. Guerin, *Developing Phonological Awareness for English Language Learning in Infant and Primary School*, in D. Capperucci, E. Guerin (eds.), *Innovative European Approaches for In-service and Pre-service English Language Teachers in Primary Education*, Pisa, ETS, 2017, pp. 301-333.

²⁰ J. K. Shin, *Ten helpful ideas for teaching English to young learners*, in «English Teaching Forum», 44(2), 2006, pp. 2-13.

²¹ A. L. Herrell, M. L. Jordan, *50 strategies for teaching English language learners*, Boston, Pearson, 2015.

²² P. H. Hiep, *Communicative language teaching: Unity within diversity*, in «ELT Journal», 61(3), 2007, pp. 193-201.

²³ A. Applebee, *Alternative models of writing development*, in «Perspectives on writing research, theory, and practice», 2000, pp. 90-110.

participatory use of ICT (computers, tablets, white interactive boards, interactive tables, educational software, etc.) that, in many cases, are often used by children at home. These can be useful to expand the space and time for learning, creating contact opportunities even outside of school, and promote informal social interactions between individuals, school groups and local communities²⁴. In this regard, it is very important for the school to participate in European projects such as Comenius, Erasmus+, E-twinning, etc. that may facilitate the exchange and interaction with schools and pupils from other countries, joining activities and partnerships where English is used as a lingua franca, a language for communicating with everybody. Doing so, pupils can move step by step from an interaction centered essentially on their own needs to a communication oriented towards other stakeholders, peers, and adults, experiencing cultural differences and similarities, personal habits, and traditions of other countries as well as beginning to develop an intercultural sensitivity²⁵.

8. *Reflection on language and self-assessment of EFL learning*. Only in rare cases, and especially with pupils who have a high level of competence, or in cases where the children themselves highlight specific linguistic aspects regarding language conventions and linguistic rules, syntactic structures, similarities and differences between Italian and English will the teacher deal cautiously and gradually with simple aspects of linguistic reflection²⁶ (Byram, 2008). Such activities, in a certain way, may also be used to enhance the ability of self-assessment and awareness of how pupils learn, an ability that is important to develop in all pupils beginning in primary school²⁷.

3.2 EFL curriculum organization

According to the guiding criteria mentioned in the previous section, EFL curriculum design must be focused on the achievement of specific results broken down in terms of knowledge, abilities, and competences. In line with the structure of the *National Curriculum Guidelines*²⁸, the competences to be pursued are reported primarily in the *Student Profile (PS)* and then in the *Outcomes for Competence Development (OCD)*; knowledge and abilities of each subject instead are expressed by *Learning Objectives (LO)*.

The *Student Profile* describes, in basic form, the general competences related to all teaching subjects as well as to those linked to citizenship education that a pupil should possess at the end of the first cycle of education, which, in the Italian school system, ends with the lower secondary school (at the age of 14). Recently, the Ministry of Education

²⁴ K. E. Holbert, G. G. Karady, *Strategies, challenges and prospects for active learning in the computer-based classroom*, in «Education, IEEE Transactions on», 52(1), 2009, pp. 31-38; S. Mumtaz, *Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature*, in «Journal of information technology for teacher education», 9(3), 2000, pp. 319-342.

²⁵ C. Lankshear, M. Knobel, *New technologies in early childhood literacy research: A review of research*, in «Journal of Early Childhood Literacy», 3(1), 2003, pp. 59-82.

²⁶ M. Byram, *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*, in «Multilingual Matters», Vol. 17, 2008.

²⁷ D. Little, *The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process*, in «Language Testing», 22(3), 2005, pp. 321-336; Y. G. Butler, J. Lee, *The effects of self-assessment among young learners of English*, in «Language Testing», 27(1), 2010, pp. 5-31.

²⁸ MIUR, op. cit.

Act no. 742/2017 regarding the certification of achievements has provided an intermediate level of the *student profile* competences at the end of primary school, thus highlighting the extent to which those competences have to be developed into an eight-year period of education (Table 2).

Type of school	<i>Student profile</i> competence indicators
Primary school	The pupil is able to express himself in English at an elementary level and to communicate in a fundamental way in simple everyday situations.
Lower secondary school	Meeting people of different nationalities, the pupil is able to express himself in English at an elementary level and to communicate in a fundamental way in simple everyday situations, using a second European language. S/he uses English language to work with information and communication technologies.

Table 2 – *Student profile* competence indicators related to EFL teaching

The *Outcomes for Competence Development* are prescriptive and common to all private and state schools in the Italian education system. They are provided at the end of the fifth grade of primary school and constitute unavoidable references for teachers, insofar they indicate the cultural and educational paths to be followed and help to finalize instructional action towards a pupil's integral development. In the first cycle schools (primary and lower secondary schools) the *outcomes* represent criteria for assessing the expected competences. In addition, schools must work to ensure that every pupil can achieve them so as to guarantee the unity of the national system and quality of service. They correspond to the A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Table 3).

The pupil comprehends oral and written messages related to familiar areas.
The pupil describes orally and in written form aspects of life, the context where he lives, matters related to immediate needs.
The pupil plays an active role in group games, communicates in an understandable way, even using pre-structured phrases and sentences, in simple and routine information exchanges.
The pupil performs tasks following the instructions given by the teacher in a foreign language, ask questions and ask for explanations.
The pupil identifies some cultural elements and understands relationships between linguistic forms and foreign language uses.

Table 3 – *Outcomes for competence development at the end of primary school*

The *Learning Objectives* represent the functional knowledge and abilities to achieve the *Outcomes for Competence Development*. They are not prescriptive, so those proposed in the *National Curriculum Guidelines* can be taken as they are or adapted by each school according to its own specific instructional offer and its pupils' needs. They are provided at the end of third and fifth grade of primary school (Table 4)²⁹.

²⁹ D. Capperucci, C. Cartei, *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi e strumenti*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Learning objectives at the end of third grade	
<i>Listening (oral comprehension)</i>	Understand words, commands, expressions and everyday phrases, spoken clearly and slowly referring to the pupil, his classmates, and the family.
<i>Speaking (oral production and interaction)</i>	Produce meaningful sentences concerning objects, places, people, and known situations.
	Interact with a classmate to introduce himself and/or play, using structured phrases and sentences appropriate to the situation.
<i>Reading (written comprehension)</i>	Understand postcards, cards, and short messages, preferably accompanied by visual or sound recordings, understanding words and phrases already known at an oral level.
<i>Writing (written production)</i>	Write words and simple phrases related to everyday classroom activities and personal group interests.
Learning objectives at the end of fifth grade	
<i>Listening (oral comprehension)</i>	Understand short dialogues, instructions, everyday phrases, and sentences when pronounced clearly and identify the general theme of conversation on familiar topics.
	Understand short multimedia texts by identifying keywords and the general meaning.
<i>Speaking (oral production and interaction)</i>	Describe people, places, and familiar objects using common words and phrases already encountered in listening and/or reading activities.
	Report simple information related to the personal sphere, integrating the meaning of what is said with mime and gestures.
	Interact in an understandable way with a classmate or an adult who is familiar, using phrases and sentences appropriate to the situation.
<i>Reading (written comprehension)</i>	Read and understand short, simple texts, preferably accompanied by visual aids, taking their overall meaning and identify words and familiar phrases.
<i>Writing (written production)</i>	Write in an understandable way short and simple messages to introduce himself, to wish, thank or invite someone, to ask or give information, etc.
<i>Reflection on the language and learning</i>	Analyse pairs of similar words for sound and understand their meaning.
	Analyse words and expressions in their context of use and grasp the relations among the different meanings.
	Analyse the sentence structure, putting language constructs and communicative intentions into relation.
	Recognize what has been learned and what has still to be learned.

Table 4 – Learning objectives at the end of the third and fifth grades of a primary school

4. The Competence Unit Design Model (CUD Mod.)

As evidenced in previous pages, competence curriculum construction in the Italian school system is based on the achievement of the *Outcomes for Competence Development*, that have to represent a constant point of reference for a teacher's work. The unity and progression of the curriculum depends on the degree of consistency, reciprocity, and gradualness of these 'Outcomes', which, on the one hand, characterize the pupils' instructional path, and on the other, orient the teachers' design towards the specific learning standards to be reached. In this sense, the 'Outcomes' can be read as an analytical framework of competences to be promoted. Their achievement is entrusted to the daily work that teachers do with their pupils, which requires design tools oriented toward skilled and specific interventions, according to the general training plan defined by the school.

The next section presents an instructional design model, called the Competence Unit Design Model (CUD Mod.), aimed at competence development and centered on a specific tool called a 'competence unit'. Three action-research projects are presented here, which were carried out with in-service teachers and students of the Degree Course in Primary Education at the University of Florence, where the model was tested.

4.1 Designing for Competence Units

'Competence units' represent units of work centered on a unitary instructional path, concluded itself, but, at the same time, are open to subsequent developments. It is aimed at a competence acquisition that can be recognized and certified.

The same expression, 'competence units', says that a competence cannot be acquired once and for all, to the extent that it always provides possible margins for improvement. Each competence is both an end-product referring to a specific class or age group. However, it is also a starting point for subsequent acquisitions of greater difficulty. The 'unit' concept is connected to an idea of 'competence', considered as a complex tool that requires a constructive path to be acquired gradually with all the necessary adjustments and modifications. Competence is characterized in terms of meaningful, authentic, and progressive learning, which is always situated, because it is the result of the interaction existing between an individual's capacities and the resources of the context³⁰. Competence can therefore be seen as a long-term achievement that requires different and growing levels of mastery, reachable through specific work units that have their own autonomy, sequentiality, and interconnectivity³¹.

At the end of a competence unit, at least in the school context, it is hardly able to certify the achievement of a competence as a whole. Instead, it is possible to certify a significant part of it, one of its components, a particular aspect that guarantees the degree developed of the competence to which it refers. Structuring a teacher's instructional design for competence units facilitates the transition between the different stages of the school system through the construction of a vertical, progressive, and unified curriculum. In this sense, the curriculum becomes the means through which experience educational continuity and competences become something that may be capitalized and used in many contexts and situations.

Competence units present some unique characteristics, which can be summarized as follows:

1. *Systematicity*. Sharing the same instructional design model and common planning tools for all school classes (see Table 5).

2. *Self-consistency*. Each unit anticipates the achievement of specific competences (related to citizenship or to school subjects) that can be used in educational, professional, and social contexts.

3. *Modularity*. Each competence unit can be joined to others with which to share logical, experiential, operational, and content connections. In this sense, a competence unit can also be read as part of a wider instructional path, which accounts for the competence progression and the need to proceed gradually.

³⁰ J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, in H. McLellan (ed.), *Situated learning perspectives*, Englewood Cliffs (NJ), Educational Technology Publications, 1996.

³¹ M. Pellerey, *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid 2010; G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.

4. *Authenticity*. To assess competence, authentic tasks (or reality tasks applied to a situation) able to verify whether and to what extent pupil can mobilize its knowledge and problem solving skills are preferred to be used.

5. *Interdisciplinarity*. Competence units can encourage interdisciplinary teaching, even though they also pay attention to the promotion of knowledge and skills related to specific subjects. The interdisciplinary approach begins by sharing a common project/problem and promoting interaction between different kinds of knowledge and involving the pupils from the perspective of research and discovery.

6. *Personalization*. Competence units are work units used for learning personalization to the extent that they can provide differentiated instructional interventions and activities for each individual pupil, small groups, and the whole class.

7. *Significance*. Competence units must focus on achieving significant learning. Learning is significant not only when it can be employed more or less widely, but because the child feels it is important for him personally. It is the result of participation and commitment, of being active in searching for answers, or problem solving. It is this personal connotation that makes learning lasting and meaningful over time. Ausubel³² (1963). In fact, says that we can recognize significant learning when the new content becomes part of the knowledge already possessed by the individual, enlarging his learning.

8. *Metacognition*. Thanks to competence units, pupils strengthen their self-reflexivity concerning the cognitive and learning processes ordinarily used and developing greater awareness as regards the way of their mind functions. All this gradually allows children to understand and self-guide their own learning processes, recognizing strengths and weaknesses, and empowering the competence of learning to learn.

9. *Transferability*. The acquired and certified competences can be used within the school system for further studies and outside of school in vocational education courses or the labor market. They represent a pre-condition for more complex and articulated learning and qualifications.

10. *Capitalization*. This latter criterion refers to the ability of a competence unit to determine, at the end of some purposely designed instructional activities, what the learning outputs are, once certified, can be optimized and recognized in multiple contexts: school, university, training, work, and daily life experiences.

Designing competence units, like any other designing action, is a rational act aimed at achieving specific objectives. Moreover, it is a process that can be articulated into different phases. We can, in fact, provide a pre-active, active, and post-active phase, referring, respectively, to the activities that teachers should put into practice before, during, and after any instructional intervention.

Pre-active phase. This step precedes the execution of instructional interventions and refers to two main design processes: 1. recognition of the competence to be developed and the definition of different levels of mastery in relation to which the identified competence has to be verified; 2. planning of the path to be followed, which is broadly defined at this stage. At this phase, teachers are committed to: a) the definition of competence descriptors, in selecting learning objectives (knowledge and abilities) and in choosing

³² D. G. Ausubel, *Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning*, in «*Journal of teacher education*», 14(2), 1963, pp. 217-222.

assessment tests and evaluation criteria; and b) in construction of tools able to detect a pupil's incoming knowledge and competences as well as their needs, interests, and motivation to learn, the identification of authentic tasks, and the choice of content³³.

Active phase. It starts with the use of the tools for recognizing incoming knowledge developed in the previous phase. It is characterized by instructional mediation that takes place at several levels: 1. between the previously defined core competence curriculum and its adherence to a pupil's needs; 2. between the initial learning path designed by the teacher and the interest manifested by the pupils. The concrete completion of a competence unit actually starts from this point forward. In fact, it has to deal with the plurality of situations and subjects that are present in a school. A competence unit does not entail recourse to a specific methodology, but requires the use of multiple techniques and teaching strategies depending on the competence to be promoted³⁴.

Post-active phase. It is characterized by being a reflexive moment, following the instructional intervention and implementation of the competence unit, which involves both pupil and teacher. As for the pupil, he is invited – under teacher's guidance – to do a sort of flashback on the work done and the steps that have led to its completion, with the aim of identifying possible strengths and weaknesses. This can be accomplished by helping a pupil ask what kind of knowledge he believes himself able to manage now and how it might be used to solve tasks, what are the methods of knowledge organization that he habitually uses (conceptual maps, summaries, diagrams, schemes, notes, charts, etc.), and recall the use of various self-assessment systems (rubrics, diaries, portfolios, etc.). As for the teacher, after the implementation of a competence unit, he can critically evaluate the instructional effectiveness of what has been done, by verifying the relevance of the identified competence and its articulation in descriptors and mastery levels, the degree of homogeneity and integration between competences and learning objectives, and the adequacy of the tasks, time, space, tools, and assessment tools³⁵.

This cyclical review process on which the design of the competence unit is based provides constant re-examination from the perspective of continuous improvement and of raising the quality of interventions aimed at competence acquisition.

4.2. Testing the CUD Model in teaching EFL

The Competence Unit Design Model (CUD Mod.) presented in the following pages was originally tested in a pilot project conducted by the University of Florence and the Regional School Office of Tuscany, in 2010-2012, as a result of the Training Programme for National Guidelines Experimentation (2007), promoted by the Ministry of Education. Thanks to the pilot project, 40 school networks were set up in Tuscany. These networks were made up of Tuscan schools from the first cycle of schooling, corresponding to almost all the primary and lower secondary schools in the region.

³³ D. Capperucci, *Strumenti per la costruzione del curricolo*, in «Studi sulla Formazione» 19(2), 2016, pp. 143-170.

³⁴ A. Lopes, R. Ruiz-Cecilia (eds.), *New Trends in Foreign Language Teaching: Methods, Evaluation and Innovation*, Newcastle upon Tyne (UK), Cambridge Scholars Publishing, 2018.

³⁵ D. Tsagari (ed.), *Classroom-based Assessment in L2 Contexts*, Newcastle upon Tyne (UK), Cambridge Scholars Press, 2016; D. Tsagari, J. Banerjee (eds.), *Handbook of Second Language Assessment*, Berlin & New York, Mouton De Gruyter, 2016.

The goal of the project was to build and validate, working together with the schools, a common methodological model for competence curriculum design that focused on a shared tool such as the competence unit. To achieve this purpose, 54 workshops, coordinated by a tutor, were launched with the commitment to construct vertical curriculum segments on all subjects, including also EFL. According to proposals from the majority of schools, particular attention was given to ‘bridge-years’ that, in the Italian school system, are: 1. the last grade of kindergarten (5 years old)/first grade of primary school (6 years old); 2. the last grade of primary school (11 years old)/the first grade of lower secondary school (14 years old). Each laboratory was attended by at least 9 teachers, with the duration of the action-research activities being 20 hours.

The competence unit model developed thanks to the pilot project, with some little changes, were further applied to other two projects. An early project was carried out in a collaboration between the University of Florence and the Regional School Office of Tuscany, in the years 2012-2014, to disseminate the new 2012 edition of the *National Curriculum Guidelines*. A sample of 35 Tuscan schools and about 1,510 in-service teachers was chosen to take part. A second project was carried out within the Degree Course in Primary Education of Florence, for the workshops in experimental pedagogy and theories and the methods of school design and evaluation. It was attended by approximately 750 students from 2013 to 2015.

Below in *Table 5*, for example, the final version of the design model adopted in the last two projects is shown. In this case, it refers to an EFL competence unit in primary school.

Competence Unit Title: *Hill's home!!*

School
Type of School	Primary school
Grade	Grade 5
Needs analysis	<i>Needs detected:</i> strengthen oral communicative competence related to everyday situations through linguistic forms which present simple lexical and syntactical structures. <i>Prerequisites:</i> use of simple present, knowledge of basic vocabulary related to family, house, and main everyday life actions.
Competence indicator taken from the Student Profile (SP) <i>(at the end of the fifth grade of Primary school, as anticipated by the Ministry of Education)</i>	The pupil is able to express himself in English at an elementary level and to communicate in a fundamental way in simple everyday situations.
Outcome for Competence Development (OCD) <i>(taken from the National Guidance, 2012)</i>	The pupil has an active role in group games, communicates in an understandable way, even using pre-structured phrases and sentences, in simple and routine exchanges of information.
Subject	English

LO	Contents	Activities	Methods	Tools	Time	LO Assessment	OCD Assessment
Understand short dialogues, instructions, everyday phrases and sentences when pronounced clearly and identify the general theme of a discussion of familiar topics	<i>Welcome Hill's home: everyday life of an English family</i>	Warm-up activities, conducted by the teacher, using basic vocabulary related to: greetings, the house, family, pets, and parts of the day	Transmissive/ Deductive	Flashcards, audio recordings, drawings, text book, school materials	30 min.	TPR activities relevant to everyday actions previously dealt with in listening activities	Preparation of authentic tasks: 1) Role-play in which pupils simulate a meeting between the Hill and Rossi families. 2) Dialogue analysis among the various characters played by pupils. Identification through grids for systematic observation of a piece of information and consistency ; b. quality of interaction; c. activities selected by pupils; d. vocabulary.
		Listening to simple words pronounced by the teacher and their association with drawings or flash cards made available by the teacher and/or present in the classroom			30 min.	Correspondence tests between the everyday actions addressed and their representation through drawings, flash cards, etc.	
		Listening and miming of actions related to daily life proposed by the teacher			30 min.	Miming games related to everyday life situations and actions from previously listenings	
		Audio listening played by the teacher in which the Hill family is presented during an ordinary day	30 min.	Graphic representation of the characters and actions presented through audio recordings			
		Listening to simple dialogues between members of the Hill family played by the teacher	30 min.	Dialogue comprehension questionnaire with T/F and multiple choice answers			

Understand short multimedia texts by identifying keywords and the general sense	Collective reconstruction of the Hill family's typical day through graphic sequences combined with short narrative descriptions.	Experiential/Inductive	Drawings and school materials	3 hrs	Reconstruction of a short story by sequences and identification of correspondences between each sequence and its written description	3) Matching activity between the parts of the day and the Hill family's activities (as presented in the videos and audio recordings, etc.); construction and play of simple dialogues between two or three characters. 4) Give some scenes of the Hill family's everyday life, build simple descriptions and oral conversations
	Video watching in which the Hill family's habits are compared with those of the Rossi family living in Florence Revision of vocabulary and linguistic expressions presented in the video	Transmissive/Deductive	Video recording	2 hrs	Video watching and submission of a questionnaire on the video's contents with T/F and multiple choice answers plus charts to fill in	
	Construction of a double-entry table that compares similar and different habits referring to the two families	Experiential/Inductive	School materials	1 hour		
	Graphic representation of the information contained in the double-entry table			1 hour		
Describe people, places and familiar objects using common words	Presentation proposed by the teacher of a predetermined model for characters' description	Transmissive/Deductive	Material provided by the teacher	30 min.	Oral description in small groups of a character chosen by the pupil	

	<p>Do pair exercises using the model provided by the teacher aimed at describing the Hill family's characters, highlighting both physical and personality traits</p>	Cooperative learning		1 hour	Oral description tests referring to people, places and familiar objects starting from watching videos, drawings, flash cards, etc.	5) Use of puppets made by the children to represent short scenes of a play related to the meeting between the Hill and Rossi families
	<p>Guessing Game 1: one pupil describes one of the Hill family's members, using gestures and other media (drawings, objects, etc.) for the class-mate to guess</p> <p>Guessing Game 2: give only an oral description of one Hill's family character</p>		<p>School materials, flash cards, drawings, guessing games</p>	2 hrs	Answers to oral questions asked by the teacher involving the use of vocabulary addressed in previous educational activities	
	<p>Collective oral description of the Hill family's home through flash cards and drawings</p>	Experiential/by discovery	<p>School materials, flash cards, drawings, material provided by the teacher</p>	30 min.		
	<p>Description of the main similarities and differences between the Hill's and the Rossi's family habits</p>			1 hour		

Report simple information related to the personal sphere, integrating the meaning of what is said with mime and gestures.	Transmissive/Deductive/ Experiential	Recalling greeting forms and imitation by the teacher of actions related to everyday life (wake up, have breakfast, go to school/work, ride a bike, play computer/video games, use tablet, read, cooking, sleep, etc.) Pupils mime the actions presented by the teacher	Mime games	1 hour	Filling-in exercises, grids regarding the content addressed in previous activities Correction exercises related to incorrect or missing information concerning the contents addressed in previous activities
		Cooperative learning	Role-play in which pupils mime one of the Hill family's members in turn and reproduce the actions and personal qualities heard into the presentation	Audio recordings Role play	2 hrs
			Collective conversation in which the teacher asks questions about the Hill family's habits	Questions Action images	30 min.
		Interact in an understandable way with a classmate or an adult who is familiar, using phrases and sentences appropriate to the situation	Cooperative learning	Dialogue simulation between the parents and children of the Hill family regarding a specific ordinary activity (lunch, going to school, back from work, visiting friends, watching TV, sport, etc.)	Simulation games
Group game under teacher's supervision: one group asks questions and the other responds according to the clues provided	Group games			1 hour	

		Group design of wall drawings about the Hill family and creation of a puppet for each character		School materials, cloth	2 hrs		
--	--	---	--	-------------------------	-------	--	--

Interdisciplinary links with other subjects <i>of the National Curriculum Guidelines, 2012</i>	- Italian - Art - Music
Links with the basic competences provided at the end of compulsory education	- Use of a foreign language for functional and communicative purposes.
Links with the key competences for citizenship provided at the end of compulsory education	- Communicating - Cooperating and participating - Being independent and responsible - Acquiring and interpreting information

Table 5 – CUD Mod. grid referring to an EFL competence unit in a primary school

Beyond the numerous competence units produced, which represent the most significant result of the projects mentioned above, the action-research carried out reached the objective of keeping up the discussion on curriculum construction among teachers and increasing the good practices exchange among practitioners, because (even) from these things related to instructional methodologies depend on school quality of education and pupils’ learning success.

5. From EFL curriculum development to assessment and certification of achievement

Parallel to the development of the European and national policies on foreign language learning and teaching, pedagogical reflection on these themes has devoted increasing attention to curriculum issues as well as to effectively assessing and certifying foreign language learning³⁶. This requires a specific expertise upstream in teachers in the area of assessment, which must be treated carefully and with methodological rigour. This section focuses specifically on EFL-teacher development in the assessment and certification of competences³⁷.

One common characteristic of the latest educational system reforms in the majority of European countries has been the attempt to redefine the purpose of education in

³⁶ J. C. Richards, T. S. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 2014.

³⁷ M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza, W. McEvoy, *European profile for language teacher education: A frame of reference*, cit.; M. E. Gredler, *Classroom Assessment and Learning*, Reading (MA), Longman, 1999.

the perspective of competences. The initial input that led to the passage from 'fundamental knowledge' to the development of key disciplinary and citizenship competences was introduced first with the 2000 Lisbon Strategy and more recently with the Europe 2020 strategy³⁸. Both of these measures recognize the centrality of the 'competence construct' as an element of innovation in education which can combat school dropout rates and develop higher levels of competitiveness, employability, and social inclusion within the member countries. This 'turn' from knowledge to competences marks a very delicate transition for a school system, since it sets new purposes for education moving from the knowledge that everyone must solidly possess to the capacity to apply the acquired knowledge and skills to problem-solving in known and unknown situations. Competences were a sort of 'tsunami', at least for Italy, given the 'disruptive' way they entered the school system, without adequate teacher preparation to deal with such a radical change.

From the instructional design point of view, competences require rewriting the established practices, which have focused on content transmission. In terms of learning assessment, the change appears even greater, putting forth new questions on the methodologies and tools to be used in the assessment of results and the certification of achievement.

Today's attention on competences has developed over time so as to offer a more complete definition of what was initially provided by behaviourist theories. In the case of behaviourism, competence is associated with the concept of performance. Based on the paradigm of technical rationality, competence is simplified into a series of empirically observable and measurable performances, whose sum demonstrates the mastery level achieved by the individual. Subsequently, thanks to the contribution of cognitivist and constructivist learning theories, thought on competences has shifted towards less reductionist approaches that consider the totality of the person and the intersection of multiple planes such as the cognitive, socio-emotional, and relational domains³⁹.

Even Perrenoud⁴⁰ claims that competence is something more than just a pattern of action, which cannot be reduced to the simple repetition of previously acquired patterns. Indeed, it orchestrates a set of different components. A pattern consists in the underlying action or the single operation, while a competence implements schemes of perception, thinking, evaluation, and action that underlie the inferences, anticipations, transpositions, generalizations, estimation of the probability, the start of a diagnostic search from a set of clues, the search for information of a different nature, and the construction of a decision.

To evaluate such a rich and multifaceted form of learning, we should also rethink the assessment methods and tools designed to measure knowledge. Indeed, they do not always seem to be reliable or adequate for detecting situated behaviours that go beyond the memory of notional information. Hence, the need to develop new theoretical and epistemological assessment models, based on the evidence of empirical research and which can also contribute to developing new interpretive criteria and tools to be used in teaching.

³⁸ F. H. Soriano, F. Mulatero, *Knowledge policy in the EU: From the Lisbon strategy to Europe 2020*, in «Journal of the Knowledge Economy» 1(4), 2010, pp. 289-302.

³⁹ D. A. Schön, *Educating the reflective practitioner*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 1987.

⁴⁰ P. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, 1999; Id., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*, cit.

6. Authentic assessment and certification of achievement

The theoretical model that inspired this research is authentic assessment, which, as written by McClelland, Glaser and Resnick⁴¹, aims to develop multidimensional assessment methods that are able to overcome the rigidity that is sometimes attributed to assessment through testing. In this case, the task of assessment is not so much to measure learning as to provide information on the processes that generate learning and how the acquired knowledge is put into practice through effective behaviours transferable both inside and outside the school. Authentic assessment focuses on how the student increases personal learning by actively operating in different situations, rather than on limiting assessment to the standardisation of results. In this sense, even in a school context, a new way of thinking about assessment can be promoted by referring to direct forms of performance assessment. Authentic assessment does not assume any predictive or projective function, but evaluates the action produced directly in the field for what it is. Therefore, learning is seen as a product of contextualised knowledge, transferable to similar situations of use (*near transfer*)⁴². In this sense, authentic assessment is perceived as a form of assessment *for learning*⁴³.

According to this theoretical perspective⁴⁴, authentic assessment is, first of all, based on real tasks and not on evidence which have a predictive value. Second, it requires judgment and innovation, as it leads to the solution of problems that may have more than one right answer or multiple solutions. Third, it asks the student to participate in the construction of knowledge by identifying, recognizing, and processing the main structures of the school-subjects. Fourth, it requires the effective use of a *repertoire* of knowledge and functional skills to deal with complex tasks and not merely to show the degree and extent of knowledge, skills, and competences acquired, but to highlight the plasticity, integration, connectivity of different kinds of knowledge and the surrounding reality. Fifth, it gives an opportunity to select, repeat, and test patterns of action, check resources, get feedback, and improve performance by increasing levels of *mastery* (performance-feedback-revision-performance).

Hart⁴⁵ adds that the performance provided by the individual is authentic when connected to challenging tasks, applied to real contexts of action in which the pupil can interact. The 'authentic tasks' stimulate the child's internal (cognitive and non-cognitive) skill development as well as validate the knowledge acquired at school that (s)he has learned at school or elsewhere. To solve a task in real settings, pupils do not need for all the knowledge related to the problem to be addressed, since much of that knowledge is acquired through the manipulation of the problem-situation, the use of available tools, and the student's explorations. All this highlights the individual's ability to activate inve-

⁴¹ D. C. McClelland, *The knowledge testing-educational complex strikes back*, in «American Psychologist» 49(1), 1994, pp. 66-69; R. Glaser, L. B. Resnick (eds.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1989.

⁴² B. R. Worthen, W. R. Borg, K. White, *Measurement and evaluation in the schools*, Reading (MA), Longman Publishing Group, 1993.

⁴³ C. I. Chase, *Contemporary Assessment for Educators*, Reading (MA), Longman Publishing Group, 1999.

⁴⁴ R. J. Stiggins, *Student-centred classroom assessment*, New York, Macmillan, 1994; G. P. Wiggins, *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 1993.

⁴⁵ D. Hart, *Authentic assessment. A Handbook for Educators*, Menlo Park (CA), Addison-Wesley, 1994.

stigative processes in which (s)he is required to structure problem-solving and build itineraries (as a result of the teacher's guidance), through which to verify (or not) knowledge and know-how effectiveness.

Authentic assessment aims to provide feedback on the products and processes of learning. In this way, it allows information related to the capacity of critical thinking, problem-solving, metacognition, working efficiency, and reasoning to be collected⁴⁶. To do this, 'authentic tasks' or 'real tasks' are used. An authentic task requires the use of internal capabilities and knowledge, skills, and competences that students have learned at school or in other non-formal/informal educational contexts. Authentic assessment is, therefore, founded on the belief that academic achievement is not reached by the accumulation of knowledge. Rather, it is based on the ability to generalize, model, identify relationships, and transfer the acquired knowledge to real contexts. Thus, the assessment and certification of achievement are closely related to highlighting how a student's knowledge has generated competences that can be used effectively in multiple contexts and learning situations⁴⁷.

In an article published in the journal *Educational Leadership*, Newmann and Wehlage⁴⁸ underline the importance of authentic tasks used both for teaching and for assessment. These tasks must be used consistently and effectively, and should be understood as both learning activities and tools that can guarantee the competences acquired by the pupil. Hence, they claim that a task is authentic and increases a pupil's learning if it meets three conditions. First, it allows the construction of new meanings and the expansion of knowledge. Second, it uses a heuristic approach that seeks to implement a pupil's learning. Third, it points to the development of intellectual and operational products that have value and meaning beyond academic success.

Hipps, Reckase, Sackett, Borneman, and Connelly⁴⁹ address the question of the significance of authentic assessment by linking the latter also to psychometric issues. On this front, the underlying assumptions of the classical assessment theory are based on the criteria of the evaluation's validity, reliability, and objectivity. The above-mentioned authors argue that these criteria are difficult to apply in the case of authentic assessment. It is therefore necessary to rethink them, replacing them with others, such as the significance of the accrued learning, context, and effectiveness of behaviour, transferability, adaptability, 'transformativity', competence mastery degree of skills, and cognitive complexity.

In accordance with the epistemological and methodological issues mentioned above, the research question of this study, therefore, is how to develop methodological models

⁴⁶ R. E. Blum, J. A. Arter (eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.

⁴⁷ L. Darling-Hammond, *Performance assessment and educational equity*, in «Harvard Educational Review» 64(1), 1994, pp. 5-31.

⁴⁸ F. M. Newmann, G. G. Wehlage, *Five standards of authentic instruction*, «Educational Leadership», 50(7), 1993, pp. 8-12.

⁴⁹ J. A. Hipps, *Trustworthiness and Authenticity: Alternate Ways To Judge Authentic Assessments*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta (GA), April 12-16, 1993; M. D. Reckase, *Statistical Test Specifications for Performance Assessments: Is This an Oxymoron?*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Chicago (IL), March 25-27, 1997; P. R. Sackett, M. J. Borneman, B. S. Connelly, *High stakes testing in education and employment: Evaluating common criticisms regarding validity and fairness*, in «American Psychologist», 63(4), 2008, pp. 215-227.

that can support teachers of English in the certification of achievement reached by learners, so that they can be recognised in subsequent grades of schooling and in the world of professions.

7. The ARCA Model: research context, methodology, and results

Recently, the Italian Ministry of Education has developed a national experimental document on achievement certification that is to be gradually extended to all primary and lower secondary schools⁵⁰. The ministerial act states that the achievement certificate is to be issued by the school at the end of the fifth grade of primary school and at the end of the third grade of lower secondary school. It is delivered to the student's family as well as to the subsequent chosen level of schooling or vocational training centre. In this way, the act seeks to underline the ongoing process and the single nature of the first cycle of education, and assign to the achievement certification the following functions: 1. promoting the continuity between different levels of schooling and the vertical nature of the curriculum; and 2. supporting student efforts towards attaining school or vocational qualifications.

The achievements to be certified are those described in the student profile of the national core curriculum⁵¹. For EFL, they are reported in *Table 2*. Each competence indicator in the student profile must be certified using a scale articulated into four levels of mastery (*A-Excellent*; *B-Intermediate*; *C-Elementary*; *D-Pre-Elementary*). For each of these levels, there is a general description of the expected performances.

The *student profile* indicators are very broad. They are general references that cover quite a broad range of knowledge. The indicators referring to English, for example, succinctly sum up all the different competences that a pupil should possess at the end of the primary and the lower secondary school. The global assessment of these competences demands paying close attention to the performance that pupils are able to employ in the various sub-competences (or skills) that constitute broader language competences in English. Therefore, it is very important to design the teaching process by keeping in mind the specific English language competences to be developed. In line with the structure of the *National Curriculum Guidelines*⁵², the EFL competences to be pursued are represented by the *Outcomes for Competence Development (OCD)* (*Table 3*).

The most critical aspect that schools face in applying the national certification document is in clarifying the extent to which the competences promoted by all curriculum subjects (*OCD*) contribute to the achievement of the student competence profile (*SP*). The ARCA Model was created to respond to this need as identified by schools.

From the methodological point of view, an action-research project was started and was carried out by researchers and EFL teachers. The ARCA Model was designed and tested by the University of Florence together with a sample of 25 Tuscan schools involved in the pilot project funded by the Regional School Office. In this pilot project, 25 teachers were involved as group-coordinators as well as 275 EFL teachers. A total of 26

⁵⁰ See Act no. 3, February, 13, 2015 and Act no. 742, October, 3, 2017.

⁵¹ MIUR, op. cit.

⁵² *Ibid.*

action-research groups were set up with the aim of building the appropriate assessment rubrics for all the EFL competences in the national core curriculum.

The action-research work was articulated in four stages: 1. joint-work between university researchers and 25 group-coordinators to design a methodological model capable of supporting EFL teacher activities aimed at achievement certification; 2. meetings with teachers to familiarize them with the model developed; 3. revision of the final preliminary version of the model taking into consideration teacher recommendations; and 4. testing of the final model through the construction of rubrics.

Assessment rubrics were used as tools to accompany teachers towards achievement certification since it is possible use them to describe the appropriate mastery levels to be certified. As indicated by several authors⁵³, rather than attribute a score or a final mark, the function of the rubrics is to describe through specific indicators and descriptors of competence what students are able to do in performing tasks. Goodrich⁵⁴ defines rubrics as a measuring tool that lists the criteria for analysing the work in its most significant aspects. It clearly expresses the quality levels for each criterion considered useful, starting from the minimum accepted levels. In our case, we used “analytic rubrics”⁵⁵. The following steps were considered in their construction:

Phase 1. Selection of a competence belonging to one of the curriculum subjects for the first cycle (referring to the primary school or secondary school level);

Phase 2. Description of the competence selected in components, sub-competences, or indicators (necessary for complex competences, referred to as ‘molecular’, as opposed to ‘atomic’ competences which constitute those with a single competence);

Phase 3. Construction of an assessment rubric for each of the components, sub-competences, or indicators related to the selected competence (the mastery descriptors related to each component are necessary because a pupil can develop said components, sub-competences, or indicators based on different degrees of proficiency);

Phase 4. Matching of each mastery descriptor to the corresponding certification level. In this case, we applied the four levels of certification provided by the national document (*A-Excellent; B-Intermediate; C-Elementary; D-Pre-Elementary*).

Here is an example of an EFL assessment rubric designed using the ARCA Model (*Table 6*)⁵⁶.

⁵³ C. Danielson, P. Hansen, *A collection of performance tasks and rubrics*, Larchmont (NY), Eye On Education, 1999; J. McTighe, G. Wiggins, *Understanding by design. Professional development workbook* Alexandria (VA), ASCD Association for Supervision and Curriculum Development, 2004.

⁵⁴ H. Goodrich, *Understanding rubrics*, in «Educational Leadership», 54(4), 1996, pp. 14-17.

⁵⁵ D. Allen, K. Tanner, *Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners*, in «CBE-Life Sciences Education», 5(3), 2006, pp. 197-203.

⁵⁶ The ARCA Model rubrics have been integrated in the CUD Mod. design grid (see *Table 5*).

EFL competence		
The pupil describes orally and in written form aspects of life, the context in which he lives, and matters related to immediate needs.		
Competence levels	Mastery descriptors	Certification Levels
<i>Level 1</i>	With the help of teachers, s/he uses and writes single words or very short pre-structured phrases and sentences concerning themselves and their family. With the help of images and flashcards, s/he describes where s/he lives, their school and the people with whom s/he is more familiar.	D – Pre-Elementary With the help of teachers, the pupil is able to solve simple tasks in familiar situations.
<i>Level 2</i>	S/he uses and writes simple phrases and sentences concerning themselves, their family, other people, and home. S/he integrates different sources of information to describe everyday actions and situations. S/he is able to imagine, write, and talk about things not yet experienced, using sentences with a simple syntactic and lexical structure (subject, verb, object).	C – Elementary The pupil is able to solve simple problems in new situations. S/he demonstrates that s/he has acquired fundamental knowledge and skills. S/he is able to apply basic rules and procedures.
<i>Level 3</i>	S/he can use and write a series of phrases and sentences to describe themselves, their family, other people and the context in which s/he lives. S/he integrates different sources of information and media used at home or at school. S/he is able to imagine, write, and talk about things not yet experienced, using sentences with a simple syntactic and lexical structure. When s/he talks about familiar things s/he is aware of what s/he says.	B – Intermediate The pupil is able to solve tasks and problems in new situations. S/he is aware of the decisions to be taken. S/he is able to use knowledge and skills.
<i>Level 4</i>	S/he can use and write a series of phrases and sentences to describe themselves, their family, other people and the context in which s/he lives. S/he integrates different sources of information and media used at home or at school. S/he is able to imagine, write, and talk about things not yet experienced, using sentences with a simple syntactic and lexical structure. When s/he talks about familiar things s/he is aware of what s/he is saying. S/he is able to communicate immediate needs and what s/he likes or dislikes.	A – Advanced The pupil is able to solve complex tasks and problems. S/he demonstrates an appropriated use of knowledge and skills. S/he exhibits and justifies their opinions and is responsible and aware when making decisions.

Table 6 – Example of an assessment rubric according to the ARCA Model

The most significant result of the present action-research is the ARCA Model aimed at the certification of school achievements. The strength of this research experience may be interpreted both in terms of process and product. As regards the research process, it has emphasised the importance of the participatory approach adopted as a result of the direct involvement of EFL teachers. With reference to the product, it has led to the construction of specific descriptors, articulated on four levels of mastery, which are able to describe the quality of a student’s performances in EFL. In accordance with the research methodology adopted in the design phase, rubrics were used because of the suitability of these tools to describe different levels of mastery.

The action-research has led to the identification of some guidelines for EFL achievement certifications. Specific procedural criteria have been defined to support the teachers' work: 1. linking the EFL competence indicators of the student profile and the EFL competences developed by the national curriculum; 2. articulation of the selected EFL competences in specific components (or sub-competences, or indicators); 3. description of the EFL competences (or their components) throughout the four mastery levels as a result of the construction of rubrics; and 4. matching each mastery level descriptor to the corresponding certification level (stated by the Ministry). This methodology has led to the description of all the EFL competences provided by the national core curriculum and has promoted, among the teachers in the sample, a more conscious and transparent use of the achievement certification.

8. Conclusions

The quality and effectiveness of school curriculum are measured starting from the learning outcomes achieved by pupils. This requires a high degree of specialization in the use of design and assessment competences that must belong to the professional profile of every teacher. As we have seen in the previous pages, curriculum design provides a close relation between subject knowledge, basic competences, and key competences for citizenship as well as the ability to use different teaching strategies and assessment tools to make learning meaningful and ascertain both the processes and products.

It is important that teachers be aware of the existing multiple design and assessment models, developed either from educational research and practical knowledge matured within classrooms. In this paper, we have put forward the CUD Model and the ARCA Model aimed at competence development, being aware that, in the international literature, many other models are equally effective. The action-research projects carried out with in-service teachers and teacher trainees have shown that competence unit devices and rubrics have proved to be useful tools for thinking about teaching practice and strategies implemented by teachers as well as for experimenting with new design and assessment methodologies.

In fact, to change school curriculum and increase a teacher's design and assessment competences, it is not enough to introduce new legislation if we do not systematically check the direct impact that the introduction of new *National Guidelines*, for example, has on the design practice and the adoption of new teaching and assessment models. Innovation in education today requires overcoming the frontal and mono-directional nature of traditional teacher-pupil communication where someone talks and others listen. The integration of multiple teaching methods should be considered, where the teacher acts as a guide for exploring new cognitive situations (ES = 0.6 according Hattie⁵⁷), experimenting with teaching approaches centered on reciprocal teaching (ES = 0.7), peer tutoring (ES = 0.5), participation in authentic tasks with immediate feedbacks (ES = 0.6), demonstrations (ES = 0.7), activity or project work designed in terms of formative

⁵⁷ J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London & New York, Routledge, 2009; Id., *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*, London & New York, Routledge, 2012.

assessment (ES = 0.9), etc. All 'good teaching' should embrace these distinctive features, but even more so in primary school EFL where active and participatory approaches play a fundamental role. This is crucial in nurturing the pupils' interest and motivation, and fostering a sense of fun towards a second language. This is particularly so in our age when informal FL learning situations are part of a child's everyday life, and schools are just one of many learning contexts. A good instructional design and formative assessment can contribute to making this integration between the English learned at school and its use in real-life contexts even more natural and effective.

Digital technologies in the 0-6 years educational services: a Media Education experience in nursery school and preschool

COSIMO DI BARI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

Abstract. Research on the use of interactive screens in early childhood is quite recent and often produces divergent results. The article presents the experience of the Municipality of Florence and the University of Florence aimed at designing and experimenting the perspective of Media Education in early childhood with the involvement of the municipal nursery schools and preschools.

Keywords. Media Education, nursery schools, preschools, touchscreen, childhood.

1. Digital media in childhood: amidst risks and opportunities

Since the middle of the last decade, the dissemination of smartphones and other devices based on touchscreens has become widespread. Although Nicholas Negroponte already spoke about a “digital revolution” in the mid-1990s, these new technological tools have meant that the ongoing transformations are rapidly accelerating and having an even more evident impact on contemporary culture and society. It is a revolution that no longer just concerns adults, but also has significant consequences for childhood, and even early infancy, given the ease via which girls and boys come into contact with these tools in the first few years (and even in the first few months) of life. While there is talk about television programmes, with texts specially created for early childhood, there is also talk about interactive tools such as smartphones and tablets which, although not intended for children, are used by them with a certain frequency.

Challenged with the use of media by children already at the end of last century, the Cultural Studies have based their research by moving along a dual track which leads to consider risks and opportunities of fruition in parallel. The choice of the word “risk” rather than “hazard” is the result of sociological definitions (think of the one suggested by Ulrich Beck) that force us to consider risk as an integral part of everyday life and a way of dealing with uncertainties. Risk is an undesirable effect of progress, but it should not produce apocalyptic-type analyses, rather, it should be recognised as systematic and therefore considered as a potential resource. In fact, the research of EU Kids Online is

aimed not only at recording the habits in the use of new technologies by youngsters in quantitative and qualitative terms, but also at establishing effective digital literacy strategies, considering media education as a fundamental component for building active, participatory and responsible citizenship.

Research on the use of interactive screens in early childhood is quite recent and often produces divergent results. However, it is possible to identify common traits which to date have allowed for formulating certain pedagogical guidelines aimed at promoting correct media education right from early childhood, precisely by moving between risks and opportunities.

Worth mentioning among the most significant studies is the report entitled *L'enfant et les écrans*, published in 2012 by the French Science Academy. This report emphasises how using tablets and smartphones can be positive and how they can promote cognitive development. While use before 12 months is not recommended, the researchers observe how this use can be stimulating for children if there is a choice of exploratory and interactive applications, if there is adult supervision, and if a maximum time not exceeding 15 minutes is established. The use of touchscreens during early childhood would be preferable to watching the television screen, which, due to not entailing interaction, promotes a more passive use. Moreover, starting from 4 years, the use of specific applications can help children learn how to associate letters and sounds and therefore, how to read and write.

The partially mentioned theses are contradicted by the studies of the Cohen Children's Medical Centre in New York, according to which there are no significant differences between children who have used digital applications in the first years of life compared to those who use them habitually. Rather, a correlation can be identified between the extensive use of mobile devices with non-educational apps and a certain delay in language development.

Forming part of the French research team that produced the report *L'enfant et les écrans*, was Serge Tisseron, who launched the "3-6-9-12" campaign in 2012. In some way, this campaign seems to contradict the results of the French research, inasmuch as it claims that before the age of three it is preferable to keep children away from the screens and that it is advisable to avoid using the videogame console until the age of six. In fact, Tisseron in his writings emphasises how it is now practically impossible to think of prohibiting the use of screens for children during the first three years of life. Instead, it would be desirable to discourage protectionist or prohibitionist defence campaigns or forms of "moral panic": the strategy of identifying technologies as "enemies" to combat, of blaming parents as inadequate, and of targeting the defence of traditional experiences has already proved that it does not produce significant results in the "apocalyptic battles" conducted against the traditional media of the twentieth century. Conversely, Tisseron hopes that parents and educators, therefore families and educational services, will know how to establish a fruitful dialogue for collaborating and promoting a more aware, critical and creative use of such tools.

2. Training in order to understand: starting out on the training path

Since 2016, due to observing how the media insinuates itself increasingly more frequently in the contexts of daily life in childhood despite the absence of a clear definition of rules or limits with respect to times, places, contents and use methods, the Municipality of Florence and the University of Florence have set up a training course coordinated by Alessandro Mariani and aimed at designing and experimenting the perspective of Media Education in early childhood with the involvement of the municipal nursery schools and preschools.

This experimentation was launched in February 2016 through a training course initially targeting the coordinators and pedagogical coordinators of the 0-6-year services. The lectures included a combination of theoretical meetings held by leading exponents on the subject in Italy with workshops designed to assess the risks and potentials of various technologies, but also to stimulate reflection on the methodologies similar to the Media Education that were already present in the services. For example, the tendency to read images in an open and problematic way, but also the use of analogical tools to explore reality, as well as the technologies used for the documentation.

These meetings were characterised by a strong interest in the subject, accompanied by a certain scepticism regarding the possibility of introducing new technologies into the nursery schools and preschools, highlighting a preference for traditional experiences, called on to preserve direct contact with reality compared to tools that “mediate” experience. While the theoretical meetings helped overcome certain prejudices, at the same time the workshops were fueled by the participants’ reflections before proceeding with the sharing of themes, strategies, and work hypotheses that favoured the planning of activities and workshops to be carried out in the educational services, especially in preschools. The presence of an “implicit” Media Education also emerged, which – to paraphrase Roberto Farné’s words –exists but is not talked about in Italian schools.

3. Media Education in nursery schools: digital technologies for playing and thinking

The reflections emerging from the first training course for coordinators and the university researchers themselves represented a “spark” for the designing of a series of Media Education workshops to be held in preschools with children aged five years. The activities were designed to be carried out in the co-presence of the staff of the Municipality of Florence and that of the *Consorzio Metropoli*, which was awarded the contract for the afternoon activities in the Florentine nursery schools, also by proposing to encourage dialogue among teachers coming from different situations. In view of a certain concern, initially linked to the scepticism of many teachers and pedagogical coordinators, the workshops have in fact received a great deal of appreciation with the establishing of a fruitful collaboration among all the actors involved.

Several laboratory activities designed by university researchers, connected to the EPPs (*Educational Policy Plans*) of each school and emerging from the comparison with the coordinators, were proposed to the teachers of all the schools who were able to choose the ones deemed most appropriate. In the awareness that these workshops would have had the criticality of being “occasional” – contrary to what should really be done

according to the Media Education perspective – and that the involvement of teachers should have been more active right from the design stage, despite the limited time, it was decided to proceed with the experimentation of certain workshops, to be understood as “samplings” aimed at verifying the possibility of practicing Media Education in nursery schools and evaluating the reactions of children and parents to such activities.

Four workshops were designed, from which the 28 schools involved were able to choose: each workshop lasted 40-50 minutes. In addition to two university researchers (Cosimo Di Bari and Farnaz Farahi), the running of the workshops involved the municipal and *Consorzio Metropoli* teachers, with a technical contact person who was responsible for all the connections. In Workshop no. 1, called “Emotions and tablets”, starting from the stimuli that emerged in the dialogue with the teachers and the coordinators of a nursery school where the EPP was about emotions, an activity was proposed in which the tablet was used by pairs of children for representing emotions and freezing them in a digital photograph, which was then projected on the screen and commented on by each child.

Workshop no. 2, called the “Mobile Collage”, encouraged the children to cut out images selected from magazines with scissors, then arrange them on a piece of cardboard like a collage, but without gluing the cut-outs and instead fixing the image with the camera of a tablet, before changing the arrangement and taking more pictures. All the photos taken were then “interpreted” collectively in a circle. In this workshop the activity started off with a painting or a work of art chosen by the teachers, projected onto the screen from the projector: based on the reference EPP, the original text was a painting by Arcimboldo or Picasso, or Escher’s reflecting sphere.

Workshop no. 3, “Let’s invent a story”, envisaged the invention of a collective story: each child chose an image and created a segment of narration linked to the previous piece. Given the limited time, teachers and researchers selected and printed the images shown to the children, even though this type of activity, with more prolonged times and therefore with activities distributed over several days, could have also included the creation of the images by the children themselves. Sitting in a circle, the children started making up the story, each providing a segment of narration linked to the image selected. Although the creation of collective stories is a recurrent practice in nursery schools, in this case the novelty was represented by the fact that the activity was filmed and recorded by a child, with a tablet connected to a video projector, so that the children could experiment with new points of view and become even more the protagonists of the narration, as well as reviewing the collective story created once the “circle” was concluded.

Workshop 4, called “Intermediate Storytelling”, made use of the IWB. The activity was launched several days before the workshop started, with the reading of a book chosen by the teachers (for example *The Little Flower King* by Květa Pacovská). Thanks to an application available on the net and used with the IWB (thus favouring active involvement and collective participation by the children), an installation was made by hand in which the various images created by the children (photographs, paper drawings, drawings made digitally on the IWB itself) were matched with the voices of the children who narrated the story. A workshop of this kind made it possible for the children to experiment with the role of producers of a multimedia content in which various languages were combined together.

The overall balance of the activities was very positive, even though, as already mentioned, the initial picture was characterised by concern and also scepticism. Firstly, the observations made by the teachers regarding the children highlighted their significant involvement during all activities. The children themselves were able to experiment with their creativity using new tools. In particular, some of the comments recorded by the teachers are very revealing: upon seeing the screen of a tablet projected onto a larger screen, they immediately asked: “Are we going to watch cartoons?” Or “Are we going to play games?”, demonstrating how these tools are associated with entertainment functions that only partially exploit the interactive and educational potential they possess. The same annotations of the sentences pronounced by the children testify to how the use of digital technology was often an occasion for stimulating their imagination.

Precisely these observations provide evidence of how, despite the fact that these technologies are widely present in the domestic environment and children often have great confidence in using them, there is an urgent need to proceed with media-educational pathways right from early childhood, in order to promote greater criticality (among children, but above all, among adults) and encourage the exploration of functions and applications that are quite often poorly understood or used. Another aspect to be emphasised is the validity of the copresence of more adults in a workshop situation that involves the use of technology: although it may seem obvious, having a person present who is responsible for the preparation of the technologies makes it possible for the teachers to pay more attention to the children. At the same time, it is a good idea for an adult to oversee the documenting of the experience, recording the sentences of the children, and observing them. This demonstrates how Media Education is often difficult for teachers to apply when they are alone and struggling with significant numbers of children. An aspect that should not be underestimated.

4. The questionnaire Family 2.0: from data collection to awareness

One of the first objectives in conducting Media Education in early childhood should be that of involving families. While it is a complex and ambitious matter to propose the training of critical users of the media, when we are dealing with children who are not yet six years of age, it is urgent to provide paths that help the adults (and therefore primarily the parents) to become aware of what the structures and functions of the media are, as well as what the risks and potentials of their use entail.

For this purpose, within the context of the training programme mentioned above, direct involvement by the parents of the children of the educational services was foreseen. To achieve this goal, an action-research path called Se.Me. (Sensitisation to Media Education) was initiated, in which male and female educators, teachers, male and female coordinators, members of the Statistical Office of the Municipality of Florence, and university researchers drew up a questionnaire on the use of media in the family environment by children in their first six years of life, to be administered to the parents of the same educational services¹.

¹ The results of the questionnaire have been collected in a Report, published in July 2017: A. Mariani, C. Di Bari, F. Farahi, *Famiglie 2.0. Presenza ed uso degli strumenti digitali nella prima infan-*

The collaboration of all the educational staff, coordinated by the university researchers, has given rise to the sharing of several items and subsequently, to the drawing up of twenty questions to be administered to families. Several thematic areas were identified that have been the starting point for drawing up the questions, aimed at investigating (and at the same time reflecting on) the presence of these tools in the child's life, the times when such fruition occurs (both in terms of number of minutes/hours of exposure, and in terms of frequency of use during the week), the contexts within which the child interacts with the instrument, the motivations underlying its use, the rules that are set (or not set) together with the adult, and the contents that are used. Before the questionnaire was administered, some of the parents were involved in order to obtain thoughts and suggestions on the questions asked. Already from these first meetings suggestions were advanced regarding the uses: for example during one of these meetings, the inclusion of the "book" among the possible answers to the item "communication tools" induced some parents to reflect on what a medium actually is, on the central role of the adult in accompanying the child during the use of a text, and also on the need for parents to entrust their children to technology in order to be able to autonomously carry out domestic activities.

After the administration of the questionnaire, which took place totally online in November 2016, the results were then presented the following month at a meeting that was an initial opportunity for a debate and reflections involving the families: among the most significant, for example, was the consideration that television is still strongly present in the life of the children: already from 0 to 12 months, about a third of the children usually watch it; this percentage involves almost all the children (about 96%). Another relevant datum regards the touchscreen, which appears very early in the lives of children: while from 3-4 years onwards, more than half the children use it habitually, about 13% already use it before the age of one year, and 26% before the age of two. In addition, as of two years of age the tablet is used on average for more than half an hour a day by each child.

Even though the objective of the Se.Me. research action was that of collecting data on a subject not frequently investigated in Italy (while there is no lack of investigations in this regard in the US: think for example of the reports published periodically by the Common Sense Census), it should be noted that the main purpose of the questionnaire was actually to trigger debates and reflections on the topic among the parents. Raising their awareness about the fact that practicing Media Education in 0-6 educational services does not simply mean the introducing of technologies into those contexts, but rather, it represents the start of a pedagogical reflection that involves all the players.

5. The involvement of nursery schools: from the perspective of continuity between 0-6 years

The first months of the research-action on the theme of Media Education produced the desire among most of the actors involved to continue the work that had been star-

zia, September 2017, educazione.comune.fi/export/sites/educazione/materiali/0-3/pubblicazione_report_M.E_.pdf.

ted. Although the initial training targeted the male and female coordinators of nursery schools and preschools, the workshop activities indicated only concerned the preschools. A second phase of the project entailed the activation of workshops which also involved male and female nursery school educators. The path, started in the 2016-2017 educational year, was then extended to the year 2017-2018, with the involvement of other nursery schools and other preschools, thus foreseeing new theoretical reflections and new laboratory paths, aimed at preventing risks and enhancing the potentials of digital technology.

Although not often documented or institutionalised but instead entrusted to the initiative of individual teachers, the Media Education experimentations in preschools are not entirely absent in Italy: the same National Guidelines for the 2012 Curriculum explicitly refer to the need, already before the child is six, for paths to be started up for experimenting with the various languages that children come into contact with in their daily lives. As far as Media Education in the nursery school is concerned however, this has represented an almost unprecedented challenge with a great deal of scepticism demonstrated among the actors called into question.

During the initial training meetings, which were of a theoretical character, there was widespread scepticism among the male and female educators who were worried about the possibility of technologies invading the boundaries of the nursery school, in which the direct forms of socialisation, exploration and manipulation of reality should instead be preserved. Such scepticism is completely legitimate, given that studies on the subject agree with the suggestion to avoid excessive exposure to screens at least during the first two or three years of the child's life.

The task of the trainers, also in this case, was mainly to that of highlighting the implicit aspects of Media Education existing in the nursery schools, in order to perceive the proximity of the proposed approach to the methods already used daily by the educators. The proposed approach was the "ecological" one previously suggested by Neil Postman in 1979: in view of the diffusion of media tools in our society and confronted with their increasingly incisive role in characterising the ways in which we think, the answer should not be denial, but rather balance. A restoring of the balance that does not arise from the ban on using the technologies (Postman had television in mind), but rather from a pedagogical reflection on how the school and the educational services can work to prevent the risks associated with the use of the media in order to effectively become training resources.

After the three theoretical meetings, workshops were organised in which educators and teachers took part. The goal was also to interpret Media Education as a vehicle for thinking, planning and renewing educational continuity between the nursery schools and preschools. The workshops carried out in groups of about twenty participants made it possible to address the initial scepticism, deconstructing several prejudices about digital technologies and starting up a dialogue capable of creating as much sharing of the topic as possible, as happened in the previous months.

The workshops, organised from March to May 2017 and the following year, from March to May 2018, dealt with the following topics: 1) "Early childhood education", for exploring the motivations for which children are attracted to videogames from early infancy, taking into examination several applications for children, and assessing whether and how they can be useful tools in the nursery school and preschool. 2) "Photo-edu-

cating. Photographing in educational contexts “, in which the objective was to promote, through the use of the digital photographic tool, an educational action aimed at offering children, educational staff and parents material for reliving (and therefore reflecting on) their experiences; 3) “Digital storytelling in early childhood”, in which new technological devices were interpreted as valid narrative tools for nursery schools and preschools, starting from the potential of multimedia and interaction that digital texts offer their users; 4) “Documenting for children through new technologies”, for promoting new forms of educational documentation which, using the software available in the digital tools, could help produce more engaging and more thought-provoking contents for both adults and children; 5) “The representation of reality through digital tools”, a laboratory in which the possibilities offered by new digital technologies were considered for integrating and enriching children’s experiences, exploiting the potential of digital technology also for discovering nature or experimenting different points of view; 6) “Robotics in early childhood”, in which, starting from an introduction on the topic of educational robotics, several tools were explored that allow direct approaches for children in the construction of knowledge; 7) “Digital resources for children’s education”, in which, by exploring the vast panorama of recreational-educational-publishing applications dedicated to childhood available on the net for computers, tablets and mobile devices, the possible uses with and by children were identified; 8) “3D printers and childhood”, which took advantage of the possible uses of 3D printers in early childhood and in which experiences that concern girls and boys in preschool were presented, but also activities that could help educators to create potentially useful items in the nursery schools. 9) “Strategies for involving parents in Media Education”, focusing on indications for organising workshops to raise awareness and involve parents in the task of educating on/with/in/beyond the media.

In general, the attempt to construct paths of continuity, capable of making nursery school educators interact with preschool teachers, was particularly effective. In some of these experiments, for example, with the use of the *Eli & Mo* children’s book, a project was set up in which, in addition to the usual visits, the children of the nursery school interacted (using printed matter but also images and digital shots) with the preschool children, thus creating a sounding board with respect to the “traditional” continuity experiences, however foreseen by the project.

6. Opening up to Media Education: amidst criticism and utopia

Despite moving in a constant dialectic between scepticism and enthusiasm, the training course on Media Education has produced significant results. It is worth mentioning that the objective of this three-year journey has not been that of offering ready-made recipes, but rather, of establishing theoretical-practical reflections which offer education professionals a wide range of ingredients and stimulate their curiosity to become experimenters with new recipes, slotting them into specific (geographical and cultural) contexts.

Therefore, the experiences carried forward by many municipal nursery schools and several 1-6 centres are very significant (think for example of the Blue Koala 1-6 Centre, run by the *Cooperativa Arca* in Florence), where training opportunities have become sti-

multi to proceed with the development of original and thought-provoking models, which deserve to be narrated and documented.

Therefore, the training path is consequently characterised by certain specificities that could become paradigmatic in designing media education activities in early childhood: 1) Media Education can reach beyond the school borders and also concern early childhood; 2) the nursery schools and preschools possess the tools and methodologies for dealing with the media in an original and creative way; 3) 0-6-year educational services can be responsible for raising awareness, informing and training families on the topic, and perhaps they are the only ones who are capable of doing so; 4) Media Education can play a central role in building and promoting continuity between nursery schools and preschools, through a dialogue between educators and teachers, but also through experiences that connect children of various age groups; 5) digital tools can encourage forms of documentation that are more participated in by children; 6) the new technologies can be introduced into the nursery schools and preschools if they are considered tools that enrich (but do not replace) the traditional experience possibilities of children. Starting from these six points it is therefore appropriate for educators, teachers, pedagogical coordinators and experts in Media Education to develop valid practices for the specific contexts, which are useful for EPPs (or TEPPs – *Three-year Educational Policy Plans*), and also help achieve specific objectives. By continually pursuing the objective of stimulating the acquisition of those digital skills which, right from primary school, should then be declined in a more articulated manner, new technologies can represent useful tools for working on identity, autonomy, competence and citizenship already from early childhood.

As already stressed by Len Masterman since the 1980s, even when it is declined in early childhood, Media Education should be proposed with a constantly restless approach, oriented not only towards knowing the present, without either mythologizing or demonising it, but also towards understanding the transformations underway, in order to deliver tools to the subjects that allow them to move independently and consciously right from early childhood. For using the media technologies, rather than being used by them. For becoming active, involved and responsible citizens in social life. And if the media technologies are used in a conscious, critical and creative manner, and exploited through careful adult mediation, they can increase the experiences of the subjects (and specifically those of children) and thus represent significant training opportunities.

Bibliography

- Anichini A., Boffo V., Cambi F., Mariani A., Toschi L., *Comuni-cazione formativa*, Milano, Apogeo, 2012.
- Anichini A., *Digital writing*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2014.
- Aroldi P., Mascheroni G., *Young children, touchscreens and literacy practices*. “Media Education”, 7, n. 2., 2016.
- Bach J.-F., Houdé O., Léna P., Tisseron S., *L'enfant et les écrans*, Paris, Education le Pommer, 2013.
- Bonaccini S. (a cura di), *Bambini e tecnologia. Tra media touch e contesti immersivi*, Bergamo, Junior, 2015.

- Buckingham D., *Media education*, Trento, Erickson, 2006.
- Cambi F. (a cura di), *Media education tra formazione e scuola*, Pisa, ETS, 2010.
- Catarsi E., A. Fortunati, *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2011.
- Common Sense Census, *Zero to Eight. Use in America*, October, 2013.
- Common Sense Census, *Media Use by Tweens and Teens*, Common Sense Media, November, 2015.
- De Kerckhove D., *La rete ci renderà stupidi?*, Roma, Castelvecchi, 2016.
- Di Bari C., *Educare l'infanzia nel mondo dei media*, Roma, Anicia, 2016.
- Di Bari C., Mariani A. (a cura di), *Media Education 0-6*, Roma, Anicia, 2018.
- Eco U., *Apocalittici e integrati*, Milano: Bompiani, 1964.
- Eco U., *Lector in fabula*, Milano: Bompiani, 1979.
- Ferranti C., *Giocare e apprendere con le nuove tecnologie*, Roma, Carocci, 2018.
- Ferri P., *Chi ha paura del digitale?*, "Bambini", marzo, 2016.
- Jenkins H., *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2011.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Masterman L., *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.
- McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967.
- Postman N., *Ecologia dei media*, Roma, Armando, 1981.
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio*, Pisa, ETS, 2011.
- Riva G., *Nativi digitali*, Bologna, Il Mulino, 2019.
- Rivoltella P. C., *Media Education*, Roma, Carocci, 2001.
- Rivoltella P. C., *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2016.
- Tisseron S., 3-6-9-12, Brescia, La Scuola, 2016.
- Toschi L., *Comunicazione generativa*, Milano, Apogeo, 2011.
- Toschi L., *Processi di interazione*, Acireale-Roma, Bonanno, 2016.

Pedagogie comparate

MARIO GENNARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Genova

Corresponding author: mario.gennari@unige.it

Abstract. The article proposes to present the disciplinary area in which could be placed a research field not studied yet. The name could be “Comparative Pedagogies”. This science is focused on the pedagogical theories and practices in their respective identities and differences, through comparisons of different kinds: (i) historical and geographical; (ii) anthropic, social and psychic; (iii) economic, political and legal; (iv) linguistic, literary and artistic; (v) mythological, esoteric, religious, philosophical and scientific.

Keywords. Comparative Pedagogies, comparison, cultures, education, transculture.

Nel quadro complessivo dei primi due decenni del XXI secolo sono venute affiorando, all'interno delle Scienze Pedagogiche, istanze euristiche volte a intrecciare, correlare e comparare contesti pedagogici diversi per identità, ma in stretto rapporto fra loro. Ciò sia su scala macro-sistemica sia in termini micro-strutturali. L'esempio più immediato riguarda i grandi processi migratori articolatisi sul piano planetario (e perciò, appunto, macro-sistemico) innescanti la dinamica tra emigrazione e immigrazione. Altri esempi – non meno rilevanti poiché riferiti agli assetti pedagogici di specifiche società, di contesti territoriali circoscritti o di singole realtà ambientali, lavorative, scolastiche o familiari – ritornano con insistenza sul piano locale (e perciò, appunto, micro-strutturale). Ciò coinvolge anzitutto la Pedagogia Generale e, come detto, le Scienze Pedagogiche (dall'Epistemologia Pedagogica alla Storia della Pedagogia, dalla Pedagogia Sociale alla Pedagogia Speciale), così come le Scienze dell'Educazione (dall'Antropologia dell'Educazione alla Geografia dell'Educazione, dalla Politica dell'Educazione alla Sociologia dell'Educazione). Tali scenari, se considerati su più ampia scala interdisciplinare, comprendono anche le Scienze Umane (ad esempio la Filosofia, l'Economia, il Diritto) e le Scienze Naturali (per esempio le Bioscienze, le Neuroscienze, le Scienze Cognitive), fino a interessare le Tecnoscienze.

Per non trascurare la fruttuosa molteplicità di tali intrecci disciplinari e al fine di mantenere tuttavia salda la cifra identitaria della ricerca, del discorso e della critica in Pedagogia (cfr. Gennari, 2006), sembra rendersi ormai necessaria l'individuazione di un'area di studio cui fare afferire tutti i campi euristici epistemicamente volti a relare, rapportare e comparare contesti pedagogici (macro e micro) differenti in termini identitari, ma entrati (storicamente e geograficamente) in aperta connessione fra loro. Il presente scritto si propone, sommessamente, di presentare l'area disciplinare al cui interno potrebbero trovare uno spazio inedito di ricerca gli studi riassumibili sotto la dizione (plurale) di *Pedagogie Comparate*.

1. Pedagogie Compare: la cornice epistemologica

“Pedagogie Compare” si presenta quale ambito scientifico-disciplinare declinato al plurale poiché in esso vengono dimensionandosi differenti “Pedagogie”, correlabili attraverso processi di ordine “comparatistico”. Ciò richiede due diversi approcci: (a) quello relativo all’impegno epistemologico, atto a definire i “confini” della disciplina denominata “Pedagogie Compare”; (b) quello proprio dell’intervento metodologico, adatto a delineare la logica dei “modi” con cui condurre le indagini compare in pedagogia. Confini e modi determinano l’approccio euristico, il cui fine consiste nell’investigare la realtà relativa alla *formazione*, all’*educazione* e all’*istruzione* (cfr. Gennari – Sola, 2016) degli esseri umani (a muovere da una visione umanistica dell’uomo, dell’umano e dell’umanità). Così impostato, il presente discorso assume consapevolmente un carattere umanistico, che ridefinisce e ridetermina gli assetti teleologici e axiologici, deontici e prassici, teorici e operativi della ricerca pedagogica comparativa.

La scienza ora e qui denominata “Pedagogie Compare” conta fra i propri compiti epistemici quello di considerare i fattori extrapedagogici (e perciò economici, sociali, politici, psichici, etnici, religiosi, etici che agiscono sul piano pedagogico al triplice livello della formazione (di un soggetto), dell’educazione (fra soggetti diversi) e dell’istruzione (di ordine strettamente culturale e non già didattico).

Delimitata questa essenziale cornice epistemologica, al fine di non ingenerare spiacevoli e superflui equivoci va preliminarmente chiarito che la disciplina definita “Pedagogie Compare” non si pone affatto in contrasto o in alternativa con quelle Scienze Pedagogiche tradizionalmente contrassegnate da una vocazione comparatista, quali la Pedagogia Comparata (o Pedagogia Comparativa) e l’Educazione Comparata (o Educazione Comparativa). I loro ambiti di ricerca permangono intatti e non è compito di “Pedagogie Compare” invaderli. Quest’ultima disciplina opera, infatti, al di qua di modelli in genere utilizzati nella *comparative education* per studiare differenti sistemi scolastici.

Fra le attribuzioni principali che “Pedagogie Compare” deve porre in essere sul piano del proprio rigore epistemologico vanno infatti considerate quelle relative alla dialettica tra identità e differenza, agli ambiti di ricerca disciplinari, culturali e fattoriali, alle strutture categoriali del discorso comparativo, alle connessioni inter- e trans-disciplinari, infine alle occorrenze, agli indicatori e ai dispositivi che regolano la ricerca e con cui si accede alla metodologia comparatistica.

Come detto, “Pedagogie Compare” intreccia le teorie e le pratiche pedagogiche nelle loro rispettive *identità* e *differenze*. Lo fa per il tramite di comparazioni di vario ordine: (i) storico e geografico; (ii) antropico, sociale e psichico; (iii) economico, politico e giuridico; (iv) linguistico, letterario e artistico; (v) mitologico, esoterico, religioso, filosofico e scientifico (cfr. Gennari, 2017).

Comparare pedagogie diverse significa operare attraverso: (α) intradisciplinarietà, interdisciplinarietà e transdisciplinarietà; (β) intraculturalità, interculturalità e transculturalità; (γ) intrafattorialità, interfattorialità e transfattorialità (ove sono da considerarsi “fattori” tutte le variabili che possono intervenire nelle comparazioni).

Inoltre, la costruzione che sorregge l’idea stessa delle “Pedagogie Compare” implica considerare *categorie* quali: (1) tradizione, ragione, natura, sentimento, modernità, mondo; (2) essenza, esistenza, tempo, spazio, libertà, ordine; (3) viaggio, migrazione,

ospitalità, legge, coscienza, società, psiche; (4) originarietà, trasformazione, conoscenza, relatività; (5) eterno, sacro, mistero, assoluto, verità; (6) canone, mentalità, deroga, stenia, astenia; (7) affetti, effetti, difetti, simulazioni; (8) confine, muro, frontiera, limite, soglia; (9) contagio, imitazione, meticciamiento, incrocio, consenso, assenso, condivisione; (10) corpo, sessualità, seduzione, dipendenza, piacere, legame, amore; (11) peccato, vergogna, paura, ludicità, passioni; (12) civilizzazione, stereotipo, conflitto, amicizia; (13) malattia, dolore, morte, eutanasia, sofferenza, resilienza; (14) convinzioni, precognizioni, pregiudizi, prevenzioni, convenzioni; (15) rumore, silenzio, solitudine, folla, massa, quotidianità; (16) potere, denaro, violenza; (17) fondazione, fondamento, fondamentalismo, fanatismo; (18) razzismo, xenofobia, antisemitismo; (19) tolleranza, pluralismo, solidarietà; (20) pensiero, discorso, vita.

Queste e molte altre categorie attraversano e interessano la formazione, l'educazione e l'istruzione, coinvolgendo plessi scientifici relativi ai più diversi àmbiti di ricerca. Tra di essi si segnalano: (a) filosofia, teologia, etica, estetica; (b) gnoseologia, cosmogonia, cosmologia; (c) antropologia, sociologia, psicologia; (d) etnografia, etnologia, geografia; (e) storiografia, storia culturale, scienza politica; (f) teatro, cinema, fotografia, arte; (g) scienza, tecnica, tecnologia.

Le logiche e i linguaggi presenti in “Pedagogie Comparete” riprendono (specularmente) anche quelli utilizzati in “Letterature Comparete”, aprendo i confini dell'Occidente e osservando dunque il mondo senza alcuna forma di eurocentrismo, etnocentrismo e financo antropocentrismo.

All'interno dei quadri epistemici descritti, le comparazioni tra pedagogie differenti possono avvalersi di tre diversi processi:

- individuazione delle *occorrenze* (fenomeniche) con cui le realtà fra loro comparate si presentano attraverso circostanze e evenienze, necessità e ricorrenze che vengono profilandosi;
- identificazione degli *indicatori* (spazio-temporali) che determinano i caratteri fondamentali di ogni specifico ambiente o di ogni particolare àmbito oggetto di attenzione comparativa;
- valutazione dei *dispositivi* (euristici) attraverso cui le differenti realtà comparate vengono rappresentate, investigate e interpretate nelle loro significazioni (storico-antropo-etnologiche e geo-politico-sociali).

2. Metodologia comparatista

“Pedagogie Comparete” ha come proprio metodo di ricerca la *comparatistica*. Essa va intesa come un processo di *costruzione comparata* dei saperi, conseguito attraverso il confronto dialettico tra differenti culture pedagogiche o/e diverse tradizioni educative, assunte sul piano cartesiano delle loro storie e delle loro geografie. Questa ricostruzione “genetica” coinvolge – come si è detto – in prima istanza la formazione, l'educazione e l'istruzione, ponendole però sempre in un rapporto di *connessione comparata* con le strutture economiche, politiche, sociali, giuridiche, religiose proprie dei contesti storico-geografici considerati.

La metodologia comparatistica (o comparatista o comparata) comprende sia le *regolarità* sia le *eccezioni*, dilatando i confini dell'indagine pedagogica fino a porre in rela-

zione l'essere umano e i sistemi sociali in cui vive, l'identità etno-antropologica di ogni uomo e le differenze psico-sociologiche tra gli uomini e le loro società, nonché le tradizioni occidentali e quelle dei Continenti in cui è avvenuto il processo di "occidentalizzazione" del pianeta (cfr. Gennari, 2012).

Un altro duplice oggetto disciplinare riguarda le condizioni della *soggettività* e dell'*alterità*, disposte sulle linee di interscambio culturale fra gruppi sociali dalle differenti identità etno-psichiche. La storia e la geografia delle mentalità entrano qui in un nesso stretto con le politiche del pluralismo culturale (cfr. Marquard, 2016). Si profilano così temi di portata mondiale quali il nazionalismo, il populismo, il sovranismo, il suprematismo. Lo scontro fra le tesi dell'identità etnica e quelle delle istanze ibridative, assunte ora nell'ottica localista ora nella visione cosmopolita, fa emergere le contraddizioni insite nei nazionalismi statalisti (eredi dell'idea ottocentesca di Stato-Nazione), ma anche la complessità di politiche transnazionali governate da quadri giuridici non ancora dimensionati sugli effetti di migrazioni, esilii, nomadismi, meticciami, diaspore che coinvolgono milioni di esseri umani (costretti da guerre, persecuzioni e carestie ad abbandonare loro malgrado i luoghi di nascita). Lo sradicamento, l'esperienza dell'alterità, l'erranza forzata, il volto dello straniero (con gli studi sull'"imagologia" e le ricerche in etnopsicologia), insieme allo stesso stereotipo della razza richiedono un impegno comparatista sorretto da teorie decostruzioniste e costruzioniste circa lo "straniamento" umano. Considerare la realtà dei mondi soggettivi investigati da punti di vista e da punti di fuga eccentrici (vale a dire, guardare le nostre società e noi stessi con gli occhi degli altri) può favorire una maggiore circospezione tematica (c'è chi parla al proposito di "tematologia") in questioni come l'occidentalismo e l'orientalismo, l'intercultura e le transculture (cfr. Levrero, 2016), il colonialismo e il postcolonialismo, l'eurocentrismo e l'allocentrismo.

Il quadro generale entro cui la comparatistica pedagogica si muoverà in futuro sarà, con ogni probabilità, quello proprio di un *neoumanesimo* (non antropocentrico) in cui l'essere umano verrà costantemente considerato attraverso la dialettica dell'*identità* e della *differenza*. Questo sul piano antropologico, etnografico, ma pure sociale o sessuale. La critica delle visioni demagogiche (unilaterali e irrispettose dei pluralismi) entra a fare parte delle istanze comparatiste in *Pedagogia*: una scienza per troppo tempo innervata da contrapposizioni ideologiche (cattolici *vs* laici, credenti *vs* atei) incapaci di rinunciare alle ataviche pretese imperialistiche proprie delle egemonie culturali di appartenenza, per traguardare invece logiche e linguaggi paritari improntati all'ascolto, all'adattamento, alle trasposizioni dei ruoli, alle versatilità espressive (per esempio a proposito di una visione estetica dell'etica e di una visione etica dell'estetica).

La comparazione tra i linguaggi (anche educativi) esprime a volte la cifra dell'ambiguità, che nessuna retorica unilaterale può facilmente esorcizzare. La comparazione tra le forme dell'educazione (anche linguistiche) evoca spesso la densità dell'*Erlebnis* e dell'*Erfahrung* nella vita – dove "esperienza vissuta" e "esperienza creatrice" non sono mai liquide, ma appunto "dense" nel loro vischioso eclettismo afflitto da mode pseudo-culturali, gergalismi fintamente pop, parassitismi valoriali che non conoscono né la cultura del dialogo né la dialettica della cultura.

Poiché "comparare" significa anche "risolvere per contrasti", l'analisi pedagogica si spinge fino a infrangere i consueti confini disciplinari, invadendo ogni campo cultura-

le più ma anche meno adiacente alle Scienze Pedagogiche, alle Scienze dell'educazione e alle Scienze della Formazione (cfr. Gennari, 2006). I *Cultural studies* divengono quindi il terreno delle contingenze (strutturali o congiunturali) più immediate, sicché la ricerca in Pedagogie Comparate percorre gli studi culturali e si muove verso le politiche della cultura, i dettati giurisprudenziali e i meccanismi finanziari dei mercati; quindi le organizzazioni e le logistiche, i processi e le teorie sociali, le comunicazioni e i *socialmedia*, i sistemi di potere e di controllo, i conflitti regionali e nazionali; inoltre, le sottoculture urbane, i movimenti di opinione, le destabilizzazioni ecologiche, i fattori endemici di crisi, la produzione tecnologica delle conoscenze, i consumi culturali, le questioni di genere, le egemonie del consenso, le droghe di massa, le relazioni di potere, i conflitti istituzionali.

Questi e altri nuclei tematico-problematici della ricerca, del discorso e della critica in pedagogia vengono metodologicamente affrontati – come si è già considerato – comparando: (a) i *dispositivi euristici* (in quali modi ci rappresentiamo le realtà indagate? come interpretiamo le nostre osservazioni e valutazioni? e, in ultimo – *analogia entis* – le categorie con cui analizziamo le differenti realtà comparandole coincidono con gli stessi enti attraverso cui quelle realtà si rappresentano?); (b) gli *indicatori spazio-temporali* (quali convergenze o divergenze caratterizzano le differenti storie dei contesti assunti comparativamente? che cosa unisce o divide realtà geografiche lontane fra loro, ma che improvvisamente si approssimano per effetti migratori primari?); (c) le *occorrenze fenomeniche* (quali relazioni vanno stabilite fra analisi micro-fattoriali e sintesi macro-fattoriali? che rapporto si determina fra occorrenze e agnizioni?).

Tanto la semiotica quanto l'ermeneutica e la psicanalisi hanno – per i loro rispettivi statuti *interpretativi* e *significazionali* – un ruolo decisivo nei processi di comparazione, a cui non sono neppure estranee le teorie e le pratiche dell'agnizione – ossia, del “riconoscimento” – a livello disciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare. A tale proposito, i rapporti epistemici fra le tre scienze sopra citate e la Pedagogia Generale mutano i modi stessi di indagine sulla formazione (e i formemi), sull'educazione (e gli educemi), sull'istruzione (e gli istruemi) (cfr. Gennari, 1984; 1992; 2015).

La cornice epistemologica mantiene, dunque, al proprio interno i contenuti metodologici della *comparatistica*. Essi operano per “confronti di fattorialità” su campi di ricerca (macro e micro), sviluppando sconfinamenti disciplinari ordinati (ma imprevedibili a priori).

La metodologia della ricerca in Pedagogie Comparate tiene infine conto delle lingue e delle culture classiche – il greco e il latino –, nonché delle lingue e delle culture moderne – anzitutto italiano, francese, inglese, tedesco, spagnolo –, ma anche delle lingue e dei dialetti relativi alle aree geografiche oggetto di attenzione comparativa –. Lo sfondo della Storia e della Storia della Pedagogia, a cui si affianca poi quello della Pedagogia della Storia (cfr. Levrero, 2017), s'interseca con lo sfondo della Geografia e della Geografia dell'educazione. Ogni ricerca non può distrarsi da questi orizzonti. Operare entro un contesto di pluralismo culturale richiede inoltre il ricorso alla storia e alla geografia delle *mentalità*, che a loro volta innervano credenze, opinioni, sistemi valoriali. Qui ritornano i nessi strutturali tra Scienze Pedagogiche, Scienze Sociali, Scienze Cognitive, Scienze Etnologiche e Scienze Naturali, senza i quali l'indagine comparativa nelle Scienze Umane non consegue l'adeguata profondità delle correlazioni tra realtà dei fatti e politiche fattuali, fra ambienti pedagogici e politiche dell'educazione, tra realtà vera e false notizie.

In stretta sintesi: (a) la comparazione avviene sempre tra pedagogie differenti, ed opera *metodologicamente* per eguaglianze e diversità; (b) le linee prospettiche di ogni ricerca comparata si distendono comunque all'interno della dialettica tra *punti di vista* (dell'osservazione e dell'osservatore) e *punti di fuga* (della realtà e delle relazioni); (c) quando il problema diviene quello di interpretare le *identità* servendosi di comparazioni, allora si aprono le forbici di un duplice chiasmo: le eguaglianze *nelle* diversità e le diversità *nelle* eguaglianze; le eguaglianze *delle* diversità e le diversità *delle* eguaglianze.

3. Campi di ricerca e sconfinamenti disciplinari

Va ribadito ulteriormente che le politiche di ricerca comparata assumono a livello considerativo i tre oggetti centrali della pedagogia: (1) la *formazione* propria di ogni essere umano colto nella sua unicità e irripetibilità, identità e differenza; (2) l'*educazione* intesa quale relazione intersoggettiva fra esseri umani entro un contesto sociale; (3) l'*istruzione* considerata nella sua generale (e non generica) costitutività culturale (cfr. Gennari – Sola, 2016). Queste tre diverse dimensioni pedagogiche – proprie dell'umano e dell'umanità – sono i cardini attorno ai quali ruotano i campi di ricerca e gli assetti disciplinari, che a loro volta potranno “accogliere” progetti e sconfinamenti sempre più articolati. Essi comprenderanno un arco euristico che dagli *studi* teoretico-teorici giunge fino alle indagini empirico-sperimentali. Saranno lavori consacrati a cogliere e sviluppare anche le strutture portanti della *Weltanschauung* umanistica. E perciò potranno iniziare a interrogarsi su congruità, affidabilità ed efficacia di categorie come quelle di post-modernità, società complessa, globalizzazione, sviluppo sostenibile, comunità solidale, risorse umane, società della conoscenza (cfr. Gennari, 2012: 586-597). Ciò senza prescindere da quadri disciplinari attenti alle filosofie della crisi, alle epistemologie delle culture, alle ontologie sociali (cfr. *ibid.*: 485) – considerate entro il contesto del neoliberalismo economico operante su scala planetaria. Quest'ultimo coinvolge la dialettica tra borghesia e borghesie, con i rispettivi modelli di formazione, educazione e istruzione soppesabili in termini storici e geografici, economici e sociali.

Potranno rientrare nell'alveo delle Pedagogie Comparate anche gli studi relativi a mitologia e folklore, narrazioni e narratologie, generi letterari e stili educativi, tradizioni e traduzioni, *gender studies* e *technological media*. Un approccio strutturale (tra elementi e relazioni) dovrà sostenere le comparazioni ad esempio fra realtà occidentali e realtà orientali, fra le tre religioni monoteiste e/o altre dottrine teologiche, fra i modelli politico-educativi dell'europesismo e dell'antieuropesismo, dell'eurocentrismo e del mondialismo.

La forte trasversalità dei temi nonché dei dispositivi euristici, degli indicatori spazio-temporali e delle occorrenze fenomeniche accresce quando le ricerche si orientano a comparare le differenze ad esempio tra campagna e città, fra villaggi e periferie urbane, fra Sud e Nord del pianeta, tra Est ed Ovest (come è accaduto in Germania dopo il 1989). Relativamente all'ambiente tedesco può essere per esempio indagata l'affinità di modelli sociali ed educativi come quelli rappresentati politicamente da *Alternative für Deutschland* e *Pegida*, ma anche l'opposizione fra la stessa *AFD* e i *Piraten*. Si tratta soltanto di esempi, che sono stati però spesso trascurati nella ricerca pedagogica. Di eguale interesse può essere anche studiare le realtà educative e istruzionali all'interno delle città israeliane a proposito della convivenza pacifica o meno dell'etnia ebraica con quella

araba. Popoli che potranno emanciparsi dalla guerra, dal conflitto e dall'odio reciproco soltanto se, insieme alla comunità internazionale (e alla diplomazia), ripartiranno dall'educazione alla tolleranza muovendo dalle scuole e dai movimenti giovanili. Questo vale anche per le etnie turche, curde e armenie in un contesto geografico altamente destabilizzato da potentati locali e imperialismi internazionali che si estendono dalla Turchia alla Siria, dall'Iran all'Irak, dal Medio Oriente all'Afghanistan e all'Arabia Saudita, coinvolgendo Stati Uniti e Russia.

Le ricerche comparative possono poi riguardare l'esame delle differenze circa le tradizioni del passato precoloniale e la spinta dell'Occidentalismo (e del suo modello di sviluppo) in aree come quelle della Cina, del Giappone o dell'India. Egualmente possono essere studiati i modelli pedagogici del passato postcoloniale e le crisi economico-politiche in Paesi del Sud America come la Columbia, il Venezuela, il Perù, il Brasile o l'Argentina. Di considerevole interesse è anche la proiezione dei modelli educativi nel futuro della *Brexit*, tenendo conto delle specificità geografiche e storiche di tutti i Paesi ivi coinvolti.

Ulteriori campi di ricerca sono correlati con i modelli pedagogici presenti nei populismi europei, nel sovranismo italiano o nel suprematismo americano. Essi si distinguono nettamente dalle istanze neoumanistiche del pluralismo, dell'accoglienza e della cittadinanza. Spesso convergono su paradigmi razzisti, xenofobi e antisemiti. Qui ritornano – nella prospettiva propria delle Pedagogie Comparete – le ricerche relative alle *mentalità*. Si apre così un'area di studi pedagogici sulla legalità, la corruzione, l'evasione fiscale e le sub-culture mafiose (in Italia, in Europa, nel mondo) all'interno di società a forte densità delinquenziale (con la corrispondente penetrazione in contesti borghesi). Non soltanto le eco-mafie, ma anche le istituzioni civili hanno pesanti responsabilità circa i fattori di crisi relativi alle politiche ecologico-ambientali: studiarne le concause pedagogiche significa entrare nelle pieghe del rapporto tra pubblica opinione e opinione pubblica, tra vita privata e vita collettiva, tra nevrosi individuali e nevrosi collettive. Su questi terreni le Pedagogie Comparete potrebbero iniziare a condurre quelle grandi *ricerche empiriche* che, a differenza di altre scienze umane, la pedagogia non ha mai saputo sviluppare.

Un altro ambito di ricerca è connesso con il rapporto tra fatti reali e notizie false (cfr. Schaeffer, 2018). Vale qui ricordare una proposta di ricerca avanzata da Umberto Eco per «sfruttare pedagogicamente i difetti di Internet» insieme alle sue pericolose menzogne (politicamente destabilizzanti per le democrazie occidentali): «Trovare sull'argomento X una serie di trattazioni inattendibili a disposizione su Internet, e spiegare perché sono inattendibili» (Eco, 2016: 94).

4. Aree di incidenza e afferenze tematiche

Nel suo insieme, la scienza qui denominata "Pedagogie Comparete" si pone in un fruttuoso collegamento epistemologico e metodologico con "Letterature Comparete". Le letterature celano sempre nelle loro narrazioni una visione piuttosto precisa della formazione umana e dell'educazione, presenti in contesti storico-geografico-culturali anche assai specifici. Gli studi ad esempio sulle letterature di viaggio, sui linguaggi gergali o sulle letterature commerciali possono contribuire a portare in emersione ulteriori variabili pedagogiche, latenti nei processi narratologici del discorso umano. Va anche considerata la possibilità di comparare a loro volta pedagogie, letterature e filosofie. Esempi pos-

sono essere le comparazioni fra Goethe – e la sua opera letteraria – e Pestalozzi – e la sua opera pedagogica –; tra la pedagogia della *Bildung* di un letterato come Thomas Mann e quella di un filosofo quale Martin Heidegger; oppure tra le due così diverse pedagogie di Lorenzo Milani e Paulo Freire, pur tuttavia assai simili nella loro comune tensione verso l'educazione popolare; infine fra le differenti sensibilità pedagogiche riscontrabili nell'ermeneutica di Hans-Georg Gadamer e nella semiotica di Umberto Eco. L'opera letteraria di Eco – ma non solo quella – contiene sottaciuti intendimenti pedagogici che l'autore di *Il nome della rosa* intreccia con il suo articolato pensiero semiologico. Uno dei giochi che Eco ha condotto con impareggiabile maestria per l'intera sua vita è stato quello di celare dietro una reiterata ironia la sua profonda e autentica vocazione pedagogica. Un ultimo ed eccentrico esempio potrebbe ancora riguardare il romanzo pubblicato da Claudio Magris nel 1986: *Danubio*. In esso i continui e progressivi istruemi (culturali) evocano le comparazioni fra il placido corso del fiume e le tempestose vicende umane scritte dalla storia sulla sabbia delle sue rive.

Le ricerche sui sistemi valoriali – che Pedagogie Comparete può porre in essere – sconfinano in scienze quali l'Etica, la Bioetica e il Diritto, ma attivano pure sistemi riflessivi propri della Pedagogia Sociale (Luhmann, 2002) e della Pedagogia Clinica (cfr. Sola, 2008). Sul piano socio-pedagogico si potrebbe mettere a confronto i diversi modelli di “città educante” apparsi nel tempo sulla letteratura specialistica. Sul piano pedagogico-clinico potrebbero essere comparati fra loro i risultati delle ricerche psicologiche e quelli delle ricerche pedagogiche a proposito di temi drammatici quali le tossicodipendenze o le “droghe ricreative”.

Le questioni legislative ritornano in margine al rapporto fra Pedagogie Comparete e Giurisprudenza, anche considerando le pratiche educative sussunte su vasta scala alla luce del Diritto Costituzionale, del Diritto Internazionale e del Diritto Comparato. Correlare le istanze regionalistiche (ad esempio della Catalogna) e quelle nazionalistiche (ad esempio della Spagna) entro un quadro politico europeo di ordine federativo non significa trascurare la visione transculturale dei problemi – i quali possono trovare, anche attraverso l'educazione, delle possibili, opportune e pacifiche risoluzioni. Ciò vale tanto più per i rapporti fra culture immigrate e tradizioni autoctone, osservati nel quadro complessivo dei possibili nessi virtuosi fra emigrazione e immigrazione, nonché entro i perimetri di ambienti pedagogici (cfr. Gennari, 1988) differenti quali la società, gli Stati, le Chiese, l'associazionismo, i “corpi intermedi”, fino al coinvolgimento delle realtà familiari (patriarcali, monocellulari, “arcobaleno”, ecc.). La Politologia, la Geopolitica e le Politiche dell'Istruzione (ai livelli locali, regionali, nazionali, sovranazionali) divengono campi di prova del pluralismo delle idee alla luce degli studi internazionali e della storia sociale, della storia non-evenemenziale e della geografia dell'educazione.

Gli esempi che seguono, vagliati nella loro ovvia inesauribilità, hanno soltanto lo scopo di dimensionare alcune possibili aree di incidenza e afferenza tematiche all'interno di *Pedagogie Comparete*: una scienza e una disciplina in grado di accogliere tutte le ricerche comparative contrassegnate da costanti o variabili di ordine pedagogico.

1. Che cosa caratterizza sul piano pedagogico la concezione del mondo presente nell'America di Trump e nella Russia di Putin?
2. Che cosa rimane del passato coloniale tedesco nella Namibia contemporanea e quale senso di colpa vi prevale ancora per il genocidio di 40.000 Herero da parte

- delle truppe tedesco-prussiane a inizio Novecento?
3. Quali differenze caratterizzano i modelli educativi famigliari degli immigrati di prima, seconda e terza generazione partiti dal Sud dell'Italia verso le città del Nord e quelli dal Nord Africa alla Francia, di oggi?
 4. Quali differenze si disponevano, nella Repubblica di Weimar, tra l'educazione ebraica in una famiglia non ortodossa di Berlino e l'educazione nazionalsocialista impartita in una famiglia impregnata dell'ideologia hitleriana, nella stessa città?
 5. Quali comparazioni positive si possono sviluppare tra il modello pedagogico rousseauiano di adesione alla natura e il modello pedagogico deweyano di apertura verso la realtà sociale?
 6. Quali dissimiglianze ritornano comparando la visione pedagogica kantiana della *Bildung* intesa come volontà etica e quella herbartiana sostenuta dall'interesse psicologico?
 7. Quali divergenze affiorano dalla comparazione dei modelli educativi presenti in Stati del Nord Europa come la Finlandia, la Svezia, la Norvegia o la Danimarca rispetto a Stati del Sud Europa come la Grecia, l'Italia, la Spagna o il Portogallo?
 8. Quale idea di educazione possiede una donna etiopica che lavora presso una famiglia dell'alta borghesia parigina e a quale modello educativo si ispira la sua datrice di lavoro?
 9. Quali concetti di formazione e deformazione umana erano presenti presso i religiosi irlandesi che hanno perpetrato – come oggi finalmente si riconosce – abusi sessuali su decine di migliaia di minori?
 10. Quali discordanze si presentano alla comparazione dei modelli educativi di Cuba e della Florida? Quali pedagogie ispirano quei modelli? E a quali condizionamenti ideologici sono stati sottoposti negli ultimi cinquanta anni i cittadini dei due Stati?
 11. Come si possono comparare fra loro le culture pedagogiche protestanti e cattoliche, sia in Inghilterra sia in Germania, nel corso del secondo Novecento?
 12. Quale educazione femminile impartiscono le madri musulmane che vivono nelle periferie delle città francesi e quale le madri della piccola borghesia autoctona, negli stessi luoghi?
 13. Quale idea di educazione è presente nelle comunità islamiche radicali dell'Isis, dei talebani e presso gli Ayatollah dell'alto-clero sciita?
 14. Quali sono le corrispettive differenze tra le pedagogie che caratterizzano l'islamismo sunnita e quello sciita?
 15. Quali pedagogie e quali idee di istruzione contrassegnano un liceo classico e un istituto professionale italiani? E quali livelli di penetrazione raggiungono le droghe nei due diversi ambienti?
 16. Come vengono socialmente percepite la scuola pubblica e la scuola privata in un piccolo centro urbano e in una città metropolitana, rispettivamente nell'Italia del Nord e nell'Italia del Sud?
 17. Quale educazione ecologica caratterizza le differenti classi sociali nel Nord, nel Centro e nel Sud dell'Italia? E nel Nord, nel Centro e nel Sud dell'Europa?
 18. Quali differenze si possono evidenziare tra le idee di spazio, viaggio e ospitali-

tà, tempo, incontro e rifiuto presso il *Wanderer* (il viandante) nella Germania di primo Novecento e un *Flüchtling* (un profugo) nella Germania di inizio XXI secolo?

19. Chi e come ha abusato del mondo per mera diseducazione ecologica e chi e come lo ha usato per puro interesse economico?
20. Quale nesso si stabilisce tra concentrazione di immigrati nelle città europee e aggressività reciproca fra comunità autoctone e comunità immigrate? Quale diversa concezione dell'educazione prevale presso di esse? Come vengono entrambe tutelate dalla giurisprudenza europea?
21. Quali istanze pedagogiche si dispongono alla radice del populismo, considerato per le pratiche politiche del suo rifiuto della diversità generato anche da impotenza, risentimento e collera?
22. Quale diversa visione educativa si consolida nel sistema duale tedesco e nelle scuole professionali italiane?
23. Quale istruzione sessuale ricevono i bambini della scuola primaria nelle città di Roma e Stoccolma o nelle città di Madrid e Helsinki? Quali disposizioni legislative regolano le corrispondenti e rispettive didattiche?
24. Quale educazione sessuale hanno ricevuto nella loro infanzia i minori autori di stupri di gruppo? Quale ri-educazione sessuale ricevono in carcere gli adulti autori di violenza sessuale?
25. Quali linee di confronto pedagogico possono risaltare tra l'educazione alla pace e l'insostenibilità ecologica dello sviluppo economico?

Ulteriori riflessioni, programmi e progetti possono coinvolgere le comparazioni pedagogiche fra differenti professioni educative e istruzionali, tra scuole e/o modelli educativi; quindi tra modelli educativi letterari (ad esempio Proust e Joyce), artistici (per esempio l'*Ecce Homo* di Antonello da Messina e quello di George Grosz), cinematografici (ad esempio quelli di Ingmar Bergman e Federico Fellini); infine, fra trattati, enciclopedie, dizionari e manuali a proposito delle evoluzioni semantiche dei concetti di pedagogia, formazione, educazione, istruzione.

I Dipartimenti in cui sono presenti Cattedre universitarie afferibili alle Scienze Pedagogiche potrebbero arricchirsi d'insegnamenti di *Pedagogie Comparete*, volti a colmare quei vuoti euristici che sempre più si profileranno nel tempo a causa dei fattori di instabilità correlati con l'indeterminatezza economico-sociale in cui versa la civiltà umana contemporanea.

Quando un Dipartimento universitario smette finalmente di discutere circa l'assegnazione delle Cattedre da porre a concorso e inizia a pensare il progetto scientifico e culturale che – solo – conferisce senso e giustificazione alla sua stessa esistenza, allora potrà anche domandarsi perché sia importante, ai fini della conoscenza, la ricerca comparativa (a proposito di ogni tempo e ogni spazio) in *pedagogia*. Alcune delle risposte che queste pagine hanno cercato di dare possono essere così riassunte: (a) confrontando le *identità* emergono le *differenze*, ma soltanto la consapevolezza delle differenze può favorire un adeguato riequilibrio delle identità rispetto ai mutamenti storici e sociali; (b) la comparazione può condurre a meglio interpretare le radici dei fenomeni, la loro genesi, quindi il loro *originarsi*; inoltre essa consente di seguire le linee di sviluppo dei mutamenti fenomenici, le loro metamorfosi e quel *trasformarsi* continuo della realtà oggettiva e della

soggettività umana; (c) comparare, confrontare e distinguere significa favorire una cultura del *dialogo* che non escluda la *dialettica* delle culture fra di loro (senza eccezione alcuna).

In Pedagogie Comparate sono – come si è visto – coinvolte le relazioni fra le più diverse scienze (pedagogia, storia, geografia, filosofia, sociologia, psicologia, geopolitica, ecc.) e viene aprendosi una vastità di territori di ricerca a cui fare corrispondere le istanze transculturali e transdisciplinari proprie della ricerca pedagogica. Ricerca che non si può accontentare di assumere a considerazione soltanto i caratteri primari dei fenomeni indagati (e perciò il loro livello *denotativo*) ma che deve tragaruardarne anche i caratteri secondari (e pertanto i loro livelli *connotativi*). Questo senza smarrire il *telos* complessivo degli studi pedagogico-comparativi: la ricerca in profondità dei *paradigmi* (teorici) su cui si fondano originariamente gli atti e i fatti pedagogici, di cui le realtà comparate si compongono, al fine di porre in chiaro le (eventuali) teorie (scientifiche) che agiscono da sostegno per quelle realtà.

5. Viaggi, ricerche ed esplorazioni

Chi si occupa di comparazioni in pedagogia deve essere un viaggiatore che sappia viaggiare. In questa iterazione si nascondono le pieghe di una concezione esplorativa della ricerca, composta di ricognizioni e sopralluoghi al fine di conoscere non solo i segni ma anche le cose, la cui oscura obliquità pare a volte impenetrabile. L'interpretazione – questo suasivo processo semiotico ed ermeneutico, insieme – domanda di camminare nella foresta dei fatti, richiede fedeltà alle cose del mondo, non si accontenta di segni, simboli, allegorie o similitudini bensì pretende di condurre l'esplorazione fino al cuore degli uomini. Pertanto, la ricerca comparativa ha sempre come *oggetto* primario di attenzione i *soggetti*: vale a dire, gli esseri umani – considerati per la loro vita, i loro pensieri, i loro discorsi, ma poi ponderati attraverso le forme da loro assunte sul piano della formazione, dell'educazione e dell'istruzione (culturale).

Varcare il *limes* che separa la propria sensibilità per la vita ed entrare nel cerchio aperto della vita altrui implica una particolare arte della conversazione, consapevoli di come in ogni dialettica dell'Illuminismo si celino ora esigenze di libertà ora pulsioni regressive, e che nelle più varie dialettiche del Romanticismo coabitino nobili sentimenti e passioni inconfessabili, tradizione e reazione, individualità e individualismi. Peraltro, le conquiste civili e la burocratizzazione sociale hanno la loro effigie nel giano bifronte della realtà. Quest'ultima – lo si crede fermamente – appare! Spesso non si sospetta però della sua apparenza. Tantomeno ci si domanda dove si situi davvero il confine tra formazione e deformazione, oppure quello tra ineducazione, diseducazione e maleducazione, o ancora quale sia il prezzo di un'istruzione depredata della cultura delle cose e, insieme, delle cose della cultura.

La visione comparativa feconda le energie nella protensione del viaggio, facendo del comparatista un esploratore delle realtà più diverse, un ricercatore di differenze, un indagatore delle cifre identitarie attraverso cui il mondo parla. Sicché risuona ancora la eco del monito medievale di Alanus ab Insulis, così sottilmente consapevole del fatto che *omnis mundi creatura, quasi liber et pictura nobis est in speculum; nostrae vitae nostrae mortis, nostri status nostrae sortis fidele signaculum*. Dunque, le realtà sono specchi opachi di noi stessi e insieme segnapoli viventi delle alterità.

Oggi la riflessione pedagogico-comparatista si appropria dell'illimitato flusso tecnologico di informazioni circa la storia e la geografia delle realtà; ma lo filtra, lo setaccia, lo compara con fatti e atti. Per comparare occorre disciplinare i modi e i caratteri dell'osservazione. Per osservare occorre applicarsi nell'esercizio del discriminare senza operare discriminazioni. Per discriminare occorre saper discernere e classificare, individuare e riconoscere, separare e sceverare, cernere e vagliare, differenziare e identificare. Si ruota dunque ancora attorno alle dimensioni identitarie con cui l'uomo e il mondo vengono reciprocamente rappresentandosi. La Terza Sfera – quella del divino, posta dai teologi medievali accanto a quelle dell'umano e del mondano – è stata, nel corso della modernità, in gran parte sostituita dai poteri del mercato e dal mercato dei poteri, per cui il chiasmo annota non senza disincantata ma melanconica tristezza che – come sempre è stato – *mala tempora currunt*. Mobilita però l'ironia, portando a conclusione la comparazione ciceroniana: *sed peiora parantur*.

È appunto a questo livello che può intervenire lo studio. Ovvero, la ponderata ricerca delle cause dei problemi – a muovere dall'analisi dei loro effetti sulla realtà, sulle cose, sui soggetti, sul mondo e sui mondi degli esseri umani. Il senso stesso della ricerca pedagogica – comparativa o meno che sia – risiede nella possibilità di contribuire a rendere la vita quantomeno sopportabile. È in tali termini – cioè nel merito della *vita* – che le dimensioni pedagogiche della formazione, dell'educazione e dell'istruzione sanno determinare qualche svolta nei “cattivi tempi che corrono”, ribaltando la profezia del “prepararsi ai peggiori” in una possibile ricostruzione pedagogica del pensiero, del discorso e della vita. Di una vita formativa, educata, istruita culturalmente. La conoscenza è uno dei modi per tentare di conseguire queste mètte. E la conoscenza comparatistica è a sua volta uno strumento epistemologico e metodologico improntato al loro raggiungimento.

Così, la comparazione procede per linee trasversali: riscontra differenze ma anche somiglianze, opera relazioni e sintesi, controlla simmetrie e asimmetrie, sviluppa paragoni e raffronti, applica proporzioni e dettaglia bilanci forte del fatto che all'interno di ogni rapporto indagato risieda in nuce l'ipotesi di un *confronto critico*. Sul piano logico, le procedure comparative muovono alla ricerca di fenomeni concordanti e/o discordanti che, dopo essere stati osservati, vengono posti in un ordine regolativo operante per classi e insiemi fenomenici. Ciò al fine di mettere in chiaro come determinate realtà trovino una loro interpretazione anche (o persino soltanto) nei riferimenti a tipi di fenomeni analoghi od opposti. E poiché non c'è niente di più pratico che una buona teoria e non c'è niente di più teorico che una buona pratica, ad esempio non sarebbe comparatisticamente esiziale studiare l'intelligenza artificiale senza trascurare l'indagine circa la stupidità naturale.

La cultura comparativa – come si è, dunque, visto – insegna a guardare le cose del mondo in termini *relativi* e non piuttosto *assoluti*. Questo perché le procedure comparatistiche pongono a tema il “relativo” e, appunto attraverso lo studio delle relazioni tra fatti differenti, demistificano la conoscenza, i saperi o le scienze che si reputano certi e definitivi. La ricerca contrassegna tutto questo. La comparazione lo disambigua.

Bibliografia

- Albertazzi S., *Lo sguardo dell'altro. Le letterature postcoloniali*, Carocci, Roma, 2000.
- Andreoli V., *Homo stupidus stupidus. L'agonia di una civiltà*, Rizzoli, Milano, 2018
- Cacciari M., *Geofilosofia dell'Europa*, Adelphi, Milano, 1994.
- Eco U., *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano, 1980
- Eco U., *Pape Satàn Aleppe. Cronache di una società liquida*, La nave di Teseo, Milano, 2016.
- Gennari M., *Pedagogia e semiotica*, Brescia, La Scuola, 1984
- Gennari M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma, Armando, 1997²
- Gennari M. *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 1992.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2006.
- Gennari M., *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.
- Gennari M., *Formema*, Genova, Il Melangolo, 2015.
- Gennari M., *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Milano, Bompiani, 2017.
- Gennari M., Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Gessmann M., Heidenreich F., (eds.) *Bildung in Frankreich und Deutschland. Ideale und Politiken im Vergleich*, Münster, Lit Verlag, 2006.
- Graziano M., *L'isola al centro del mondo. Una geopolitica degli Stati Uniti*, Bologna, Il Mulino, 2018.
- Henrich D., *Die Philosophie im Prozeß der Kultur*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 2006.
- Huntington S. P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York, Simon & Schuster, 1996.
- Lentini L., *Il paradigma del sapere. Teoria e teoria della conoscenza nella epistemologia contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 1990.
- Lévinas E., *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana, 1972 (tr.it. *Umanesimo dell'altro uomo*, Genova, Il Melangolo, 1985)
- Levrero P., *Transculture mediterranee*, Roma, Aracne, 2016.
- Levrero P. (ed.) *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2017.
- Lorenz K.Z. *Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit*, München, Piper, 1973 (tr.it. *Gli otto peccati capitali della nostra civiltà*, Milano, Adelphi, 1974)
- Luhmann N. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 2002.
- Magris C., *Danubio*, Milano, Garzanti, 1986.
- Marquard O. *Il manifesto pluralista?* (a cura di Giancarla Sola), Genova, Il Melangolo, 2016.
- Mazzarino S., *Fra Oriente e Occidente*, Milano, Rizzoli, 1989.
- Moreau Defarges P., *Introduction à la géopolitique*, Paris, Points, 1994.
- Ritter J., *Landschaft. Zur Funktion des Ästhetischen in der moderner Gesellschaft*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1974.
- Schaeffer U., *Fake statt Fakt. Wie populisten, Bots und Trolle unsere Demokratie angreifen*, München, DTV, 2018.
- Schrott R., *Politiken & Ideen*, München, Hanser, 2018.

- Sola G., *Introduzione alla Pedagogia Clinica*, Genova, Il Melangolo, 2008.
- Sola G., *Introduzione. Sul pluralismo*, in O. Marquard, *Il Manifesto pluralista*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Stuchtey B., *Kolonialismus und Imperialismus von 1450 bis 1950*, Mainz, Institute of European History, 2011.
- Tizzi E. V., *Schooling*, Roma, Anicia, 2007.
- Waidenhaus G., *Soziale Raumzeit*, Berlin, Suhrkamp, 2015.
- Walser M., *Erfahrungen und Leseerfahrungen*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1965.
- Zani G. L., *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, Brescia, La Scuola, 1993.

Life stories as a formative exercise for old women

MANUELA LADOGANA

Dottoranda di ricerca – Università di Foggia

Corresponding author: manuela.ladogana@unifg.it

Abstract. Starting from the idea that autobiography can be a way of caring-for-oneself – understood as an opportunity to rethink and re-engineer oneself at any age, this contribution will underscore the pedagogical potential of autobiographical narration as an existentially deliberate formative exercise capable of restoring a desire for ulteriority even at an age nearing the end of life. Specifically, an experiment carried out among elderly women was carried out as part of the “places and forms of care” workshop.

Keywords. Autobiography, life stories, old women, care, narration

1. An introduction

Western culture has always characterized the images of “old men” and “old women” in different ways. *Female old age* in particular has been ambiguously represented with opposite and contradictory images, often depicted simultaneously with contempt and abandonment or veneration and respect. Since antiquity, from the late Middle Ages through the modern age up until today, the “old woman” has sometimes appeared in pictorial depictions, novels, and historical narratives, as the repository of wisdom and knowledge, sometimes as decrepit and malignant “crone”, and sometimes even as a witch with evil powers¹.

At the crossroads between virtuous idealization and demonization, between strength and weakness, between wisdom and madness, the figures of “old women” – and of “old women’s” bodies – have passed through the individual and collective imagination, helping to reinforce ambiguous and distorted ideas on old age.

Indeed, with respect to the self-representation of the “old” body, Simone de Beauvoir wrote, «For any individual, old age involves a decline that he fears. It contradicts the masculine or feminine idea adopted by young people and adults. The impulsive approach is to reject it in its most typical manifestations, incapacity, ugliness, infirmity. Even old age in others inspires immediate revulsion»².

Having said that, our first observation, which focuses on today, addresses the difficulty of women stopping the aging process. At present, due to today’s positive lifestyles, fitness and, especially, cosmetic procedures, i.e., the extraordinary development of reparative surgery, women have smooth skin and ease of movement along the lines of

¹ Cf. L. Passerini, *La fontana della giovinezza*, Giunti, Firenze 1999.

² De Beauvoir S., *La terza età*, Torino, Einaudi, 1971, p.45.

those traits typical of “adult” women, i.e., still far from being accepted – and accepting themselves – as “old women”.

On the basis of this reasoning, there are many who emphasize the contradictions between still appearing physically young, yet being very psychologically fragile. Nevertheless, it should be added that being and feeling not-yet-elderly – thus escaping the canonical image of the “old woman” – protects and improves these same cognitive skills in addition to the affective and relational aspects.

So let us talk about elderly women who are aware of the problematic nature of those distinctions that must occasionally be taken into account.

The fact that it is possible to live well at all ages – and consequently, even in old age – does not erase the image many women have of experiencing the state of being elderly as disorienting and existentially uncertain, when not of truly isolating in segregated spaces. Evidence of this has increased in both socio-anthro-pedagogical studies as well as a literary survey of works in which conflicts, anxieties, and creative redefinitions of the self emerge.

It is obvious that any discussion of elderly women should be interpreted and placed within the broader paradigm of old age, which includes men as well as women and leads to thoughts on children, young people, and adults in addition to education, culture, and the worlds of work and leisure

Having clarified certain assumptions and highlighted the need for a problematical, interdisciplinary interpretative approach, the problem’s pedagogical aspect must be highlighted.

In this regard, it must be mentioned that neurobiological research has irrefutably clarified the open evolutivity of the brain/mind, which continues to grow and be transformed until the end as it assumes ever new configurations even when there are limitations. All this is providing that a real existential plan has been set in motion that supports the physical and mental creation of full human potential from an early age.

Nevertheless, how can an aging person find meaning and purpose with a diminished social role when the body is undergoing great changes, and when the passing of time marks, not merely one’s face, but also one’s heart, desires, and hopes? How new ways of being and becoming be successfully devised without giving in to despondency and despair?

One possibility is the (trans)formative power of autobiographical memory, which *becomes* a permanent formative (and caring) action throughout one’s entire lifelong, not just in its duration and scope but particularly in its depth³. Therefore, it is as an existentially formative practice able to elicit the possibility of restoring sense and meaning to the elderly perspective. Thus, it is recognition of sense and meaning to all generations seeing that segregation in old age implies and involves a loss of history, memory, culture, and life⁴.

³ Cf. L. Dozza, *Apprendere pere tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo*, in “Pedagogia-piùdidattica”, 1, gennaio 2009, pp. 29-34.

⁴ Cf. M. Ladogana, *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*, Bari, Progedit, 2016.

2. Recounting one's life as a learning experience

Jerome Bruner focused on the intersubjective and transitive value of narration, highlighting the social character of memory and the ability of stories to create continuous (re)configurations of identity⁵.

Stories make sense of human experiences in the world and create a temporal link between present-past and present-future. Memory has well-defined boundaries, and the future a plan to be carried out⁶.

According to narrative thought, the mind favors the construction of stories as the models for interpreting reality. Through narration, we attribute meaning to our past, our present, as well as our future, transforming the experience into a coherent story. The narrative self then rebuilds its own evolutionary experiences by giving them direction, sense, and meaning, placing them in a specific historical-cultural context, and giving "narrative format" to the internal and external worlds, making them more ordered and less chaotic.

In short, as Franco Cambi has pointed out, narrative thinking at any age is «the thought of sense and of possibility»⁷.

Old age therefore becomes the place to integrate being. It is this stage of life when one truly accepts oneself, examining the very existential project in which narration is recognized and rediscovered to remembering (putting the rediscovered parts of the past together into a storyline) and re-constructing the most profound and authentic meaning of the overall biography. Moreover, in "untangling the threads" of one's own existence, whoever is telling the story, feels that a sense of having lived. Enthusiasm for the past is transformed into a desire for further life, allowing an evolutionary reconstructive process to begin.

It then becomes possible to recognize for every woman, even in old age, a meaning and a purpose (but which should not be an addendum to the meanings and purposes of earlier ages). In addition, I believe it becomes possible to do so by highlighting the (trans)formative power of the ever generative autobiographical memory of the self's creative process. By reconstructing everyday-life experiences and events, together with the ability to investigate and reinterpret them by giving them a sense and a *different* meaning, pedagogically take shape as a permanent educational action involving the entire course of an individual life⁸.

Moreover, this narrative survey of one's own biography is important for bringing out those hidden aspects of one's own self from which the reorganization of a personal existential project can arise, going further and experimenting with surprising, new meanings in a space suspended between the *here* (of the story) and the *then* (of recollection and memory).

⁵ Cf. J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

⁶ Id.

⁷ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 78.

⁸ Cf. D. Sarsini (ed.), *Percorsi dell'autobiografia. Tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005.

3. Growing old through remembrances, memories, and, reconstructions

If it is difficult for each person to accept aging, it is even more so for women as the female identity is strongly linked to the bodily integrity that inevitably deteriorates with the passage of time.

However, through self-narration, elderly women have the opportunity to exercise those linguistic tools crucial for activating their own skills for construction and identity transformation. By *untangling* this life story and, at the same time, *reconstructing* it, the act of narration restores dignity to the existence of whoever is telling the story and also brings out those implicit, “unsaid” stories that mark each individual life story, revealing all the formative significance through the story.

Specifically, stories about oneself are necessary for the positive self-representation of aging women who need to restore an existential dignity to the condition of being elderly, counteracting the exclusively negative connotation that has long been assigned to them.

For older women, remembering thus means cultivating the possibility of being able to still be. «Reappropriating the narration of our life story means having a place to think about the future, not in terms of a retreat to surviving, but of being able to act and of where to discover abilities, confront limits, ask questions, rediscover forgotten or interrupted expectations, and cope with one’s own pains, illnesses, and infirmities»⁹.

The personal life stories of older women express a profound value on the condition of *becoming old* and the possibility of inventing new words and meanings. For example, choosing to tell negative stories means having the opportunity to restructure them, modifying their favorable interpretation, and reducing their influence on a person, in the same way that narrating positive events is highly gratifying and encouraging. Having lost their most intimate, familial, affective, and companionable connections, elderly women have the opportunity through the act of *remembering* to reconstruct relationships and habits, reformulate the way of living one’s own time in a condition different from the past, and recover new ways of taking care (of oneself and of others through oneself).

«Real self-care, truly taking care of oneself by making peace with one’s own memories begins when [...] the present that flows day after day, adding other experiences, [...] comes into the picture. It becomes a fertile place for inventing or revealing other ways of feeling, observing, examining, and recording the world inside and outside of us»¹⁰.

The pedagogical intent of *remembering* personal life stories through narration allows the elderly woman to develop her identity. In fact, self-narration *again speaks* to the elderly woman, encouraging contact with the world, placing her before life’s problems, enabling her to wish for the future, and strengthening her imaginative ability. It lets her place herself consciously inside her own story, by recognizing herself “at” (that) age.

Moreover, using narratives with older women creates a constructive relationship between the narrator and the listener that encourages “areas of mutual understanding” within which to take action to reduce stereotypes and prejudices towards the construc-

⁹ R. Cima, *Pratiche narrative per una pedagogia dell’invecchiare*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 102.

¹⁰ D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996, p. 15.

tion of a thought that knows no constraints or boundaries and is open the discovery of new future horizons.

However, the narrative always contains a relationship aspect. One's life story and its audience can give voice, bring out, and spark a dialogue with one's own self and with the other. It is a game that cannot be played alone. Moreover, it proves effective when the narration meets with someone who knows how to listen and, in turn, to tell a story that, in intersecting, becomes universal.

The educational effectiveness of telling a life story is therefore closely linked to the capacity of the researcher (educator/trainer) to prepare the most suitable conditions to facilitate and promote talking about oneself, moving in the relationship space between «*Erfahrungsraum*» (experiential space) and «*Erwartungshorizont*» (horizon of expectation) that are the “conditions of the possibility of stories. Experience as past present and expectation as a presentiated future»¹¹ must be made available to attentive, participatory yet unobtrusive audience, which induces the narrator to abandon all doubts and overcome the discomfort, embarrassment, and resistance to baring one's soul. In fact, the self-narration experience used with the elderly requires a well-developed ability to listen and to pay close attention, together with an ability to decipher moods, emotions, and feelings that are unknown (because they have not yet been experienced) and with which it is more difficult to identify. The story of older women –narration in general – is therefore modulated on the interlocutor's listening ability.

Telling one's own story is an experience that addresses the past, takes place in the present, and, in a certain way, stretches towards the future.

Having lived longer, an elderly woman has more things to remember and, therefore, to tell (and to re-formulate). The narrative act allows her to weave a fabric of relationships with the listener, to develop sociality, and to arrive at the “creation of knowledge about oneself and one's own world”.

Consequently, a productive process of meaning and identity is carried out in this interaction between the self and others, through the listening that acts as a go-between in the story of oneself, profoundly transforming it and steering it towards new ways of constructing and reconstructing one's own life, by hearing it, by recounting it.

Moreover, this retelling of emotions, anxieties, and hopes; of wounds and joys; of shortcomings and individuals requires an emotional consonance (between the narrator and the listener) that facilitates the expression of particularly valuable and meaningful content.

4. Re-formulating

It is said that the experience of telling stories and of telling about oneself is done in a significant space within which to carry out that reformulation, renewal, and reconstruction of events and past experiences into a generative self-restructuring of viewpoints as well as of new and original perspectives.

Even more, it returns a way of speaking to individuals who have too often been pushed into linguistic taboos and risk losing the communicative capacity and, with it, relationships, speaking with and thinking about others, and encouraging the deve-

¹¹ R. Koselleck, *Futuro e passato. Per una semantica dei tempi storici*, Clueb, Bologna 2007, p. 56.

lopment of the ability to become the narrator of one's own story (one's own life) by finding new sense, direction, and meaning¹².

Certainly, telling personal stories to others generates strong feelings of fear and confusion, sometimes of happiness, but more often of melancholy and confusion. However, if older women can express these emotions, giving them form through a story, a photograph, or a piece of music, it then becomes possible to counter that sense of lost identity tied to the difficulty of creating and defining oneself in the midst of psychological, physical, and affective changes and transformations.

The narrative act revives memories, brings back plans and parts of oneself "lost along the way". Each old woman finds aspects in her stories with which she can still identify herself and others that will feel distant from her own way of being.

Nonetheless, for researchers/educators/trainers, embarking on a journey into personal stories means experimenting with a different way of approaching and observing the world, and of thinking about it as an open form tied to a logic of possibility and to a project to liberate one's own intellectual and creative potentialities and unconventional judgment. Alternatively, it means elderly women must experiment with new ways of getting to know or recognize themselves more profoundly, expressing those generative potentialities that they possess, without sometimes being aware of them. Then the stories, narrated and heard, create a movement that takes care not only of the old women but also of those who listen to them.

In education, it is thus a priority to revive storytelling and to use it creatively, extolling the inexhaustible human richness offered by the generative power of the word (as well as of images, sounds, gestures...). In addition, re-launching the pedagogical potentiality of narration offers a repertoire of possibles and not-yets, which is configured as an indispensable tool in "educating for the future".

5. Emblematic elderly life stories

As has been said, if old age does not necessarily imply irreversible destructurations but is instead the result of an open evolutionary process in constantly alternating phases of crisis and redesigning of existential completeness, the supporting role for deliberate educational activities clearly emerges.

Among the more distinct formative activities carried out on the basis of a well-considered pedagogical approach aimed specifically at educating the elderly and the very elderly is an experiment with older women carried out by the pedagogical research group of the University of Foggia.

The basic idea is that an autobiographical survey in old age lets «our life, experiences, and knowledge [be interpreted] with new eyes that open up to unexpected and surprising perspectives and which fascinate us each time we discover them»¹³. It is an

¹² Cf. F. Pinto Minerva, *Narrazioni tra memoria e futuro*, in F. Pinto Minerva (ed.), *La memoria del Parco. Il Parco della memoria. Ambiente, ricerca, formazione*, Progedit, Bari 2011, pp. 3-9; id., *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, Franco Angeli, Milano 2012, pp. 39-59; id. (ed.), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, Pensa, Lecce 2015.

¹³ M. Ammaniti, *La curiosità non invecchia. Elogio della quarta età*, Mondadori, Milano 2017, p. 116.

archaeological, emotional, commemorative, and creative effort that is configured as a generative space for possible reconstructions of a sense of self to bring old age out from isolation and “bring it back” into learning.

5.1 Places and forms of care

As part of the “Places and Forms of Care” training program (included in the wider interregional mobility and social/health services professional training project, funded by the European Union under the patronage of the Puglia Region and the University of Foggia, organized by the L. Einaudi Institute of Higher Education in Foggia during the 2016-17 academic year), I had the opportunity to conduct a workshop for some elderly guests at a rehabilitation facility in Foggia.

The pedagogical view refers to an integrated educational system among schools, universities, and local private/public institutions, each with a specific point of view on training, which have moved towards an integral and integrated formation of the person.

The key word around which the workshop revolved (which saw its theoretical and practical aspects successfully come together in a specialized facility for the elderly) was *narration* as a form of *self-care*. It defined an “alternative” approach towards the elderly capable of establishing a radical re-evaluation of how old age is no longer perceived and understood in exclusively detractive terms.

It was an experience that sought to explore through autobiographical interviews the experiences of the elderly in the diversity of their life stories. Specifically, four interviews were conducted over four weeks with each of the participants, between the ages of 76 and 82 years.

The interviews touched on four categories:

- feelings and emotions,
- training and work,
- free time, and
- loss and alienation

In reconstructing their existential experiences, in their reinterpretation and redirection, the elderly interviewees had the opportunity to focus on the existing limits to the further evolution of their own stories of formation and transformation.

The intent was to bring out the depth and complexity characterizing the wealth of the knowledge and skills of these old people who, unfortunately, are very often completely unknown to the world of young people and adults. Also unappreciated by these same age groups are the existential demands, needs, and material desires of old age (from those related to the times and places of everyday life, to those concerning the rhythms and ways of interpersonal relationships, up to those connected with psycho-physical health care needs).

The heart of this investigation was in giving organicity to what emerged from the autobiographical narratives, where the latter allowed, on the one hand, reflecting on the outcomes of the activities offered to the elderly (and on their approval index). On the other hand, possible future educational actions were contextualized, starting specifically from respecting their needs for personal fulfillment – namely, their need to “maintain” an existential integrity, too often denied and shattered by life experiences.

The participants contributed enthusiastically to the activities and conveyed how the

action of telling their stories helped to reconstruct a complete and harmonious picture – unexpected and sometimes forgotten – of their respective life stories as well as to increase their self-esteem and their awareness of how much they are and can still be. In particular, they gave back to the researchers the awareness of being able to continue to fully inhabit a day that, for years marked by work rhythms, suddenly appears free and, paradoxically, also “without a purpose”.

The problem – says Antonina, born in 1940 – is not in deciding what to do but in finding a new purpose now that I’m old and in how to feel useful in a daily routine that seems bleak.

She gladly talks about herself and tries to understand how much of everything she has done in life can be retrieved and reinterpreted with the physicality, intelligence, and awareness of an undeniably *different* age.

Initially, there were a great many who were uninterested in talking about their own experiences. Hence Filomena, born in 1936, states,

For me, this story of talking about myself is just a nuisance because I just don’t like chit-chatting or talking, I really don’t want to remember. It’s useless.

Then she changed her mind. The most painful passages of a life, touched only fleetingly in the beginning, were expressed in their completeness together with the deepening trust that the researcher managed to gain in their relationship. Hints of plans also emerged and took shape.

And then she warmly recounted,

I remember one day when I was a child. I went to work in the fields with my father and went off to play with my dog. My father left without me and only realized I wasn’t there when he got home. There were no cars at that time. The following morning they found me asleep, hugging my dog. Since then I’ve loved animals more than people. It’d be great for me if they brought me a dog today. But they don’t allow it in the institute. I could look after and take care of it. Maybe I’d be happy again, even at this age. I would astonish everyone if they gave me a dog.

In Filomena’s words, a sudden emotional rush towards the future revitalizes her, infusing her with an enthusiasm that lets her, in some way, renegotiate times, roles, and actions as well as glimpse otherwise unimaginable meanings and perspectives. Born in 1942, the confident and vivacious Bettina is in love with life.

A couple of times a year, my daughter picks me up in Foggia and takes me with her to Messina for a few days. I enjoy the unexpected happiness of a short walk, a concert, a water-ice.... It’s lovely! I realize that, at my age, I’m still amazingly in love with life.

Listening to her, it is clear that Bettina knows how to act her age. She recognizes and appreciates it for what it is in that time and place in which its amazing splendor is revealed.

The elderly phenomenologies emerging from this autobiographical survey, that “common matrix” of thoughts, fears, anxieties, and desires, acquire a profound interpretive and transformational poignancy. They themselves have been configured as an “access key” to new theoretical developments and empirical discoveries useful for

influencing contemporary society to also proactively solve the “old age” problem in its multidimensionality, (not being limited to merely re-acting). Thus, they become a powerful and profound metaphor through which the opportunity is given to interpret the most varied social and cultural interactions.

Each old woman is reflected in a unique narrative. Listening to it, one has a direct understanding of the pieces of a story that is never just personal. The fragments of stories narrated and heard become visible, going beyond the intimate and private space of memory to be outwardly welcomed. Consequently, one ends up learning something about *that particular* old woman and her existential aspect in addition to old age in general.

Specifically, it is a matter of going beyond *that* specific micro-story, drawing from it strategies and procedures by transforming the existing macro-story. *That* earlier world in which the elderly lived restores a clear picture of a tangible present (of the here and now) by laying bare the device that historically has arisen as an anthropological, sociological, and even pedagogical apriorities, perpetuating mechanisms that exclude old age from any further form of living¹⁴.

References

- Ammaniti M., *La curiosità non invecchia. Elogio della quarta età*, Milano, Mondadori, 2017.
- Annacontini G., *Macchine sociali ed evidenze pedagogiche: il paradigma “vecchiaia”*, in F. Pinto Minerva (ed.), *La memoria del Parco. Il Parco della memoria* (pp. 24-46), Bari, Progedit, 2011.
- Annacontini G., Ladogana M., *Le interviste biografiche. La quarta età*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente* (pp. 161-192), Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Bruner J. *La ricerca del significato*. Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- De Beauvoir S., *La terza età*. Torino, Einaudi, 1971.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.
- Dozza L., *Apprendere pere tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo*, in “Pedagogiapiùdidattica”, 1, gennaio 2009, pp. 29-34.
- Koselleck R., *Futuro e passato. Per una semantica dei tempi storici*, Clueb, Bologna, 2007.
- Ladogana M., *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*, Bari, Progedit, 2016.
- Passerini L., *La fontana della giovinezza*, Giunti, Firenze, 1999.
- Pinto Minerva F. (ed.), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, Pensa, Lecce. 2015.
- Pinto Minerva F., *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente* (pp.

¹⁴ Cf. G. Annacontini, *Macchine sociali ed evidenze pedagogiche: il paradigma “vecchiaia”*, in F. Pinto Minerva (ed.), *La memoria del Parco. Il Parco della memoria* (pp. 24-46), Bari, Progedit, 2011; Id., M. Ladogana, *Le interviste biografiche. La quarta età*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente* (pp. 161-192), Milano, FrancoAngeli, 2012.

39-59), Milano, FrancoAngeli, 2012.

Pinto Minerva F., *Narrazioni tra memoria e futuro*, in F. Pinto Minerva (ed.), *La memoria del Parco. Il Parco della memoria. Ambiente, ricerca, formazione* (pp.3-9), Progedit, Bari, 2011.

Sarsini D. (ed.), *Percorsi dell'autobiografia. Tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005.

Antonio Gramsci: la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione

CHIARA LEPRI

Ricercatrice di Storia della pedagogia – Università di Roma Tre

Corresponding author: chiara.lepri@uniroma3.it

Abstract. The paper intends to offer an in-depth analysis of Antonio Gramsci's contribution to the reflection on children's literature, whose non existence, in the years in which the intellectual writes the *Quaderni* from the fascist prison, leads to a "nexus of problems" concerning the lack of a national popular Italian literature. There are many suggestions that rose through the interest shown by Gramsci, on various fronts, towards children's literature: from the 'public' Gramsci of the *Quaderni* to the 'private' Gramsci of the *Lettere*, from the affirmation of the need for literary enjoyment of the people to the exemplary exercise of a 'living paternity', we not only grasp an example of method, but also a militant pedagogical commitment to the people/childhood world expressed with extraordinary clarity, rigor, sensitivity, yet to be investigated to rediscover its richness and actuality.

Keywords. Antonio Gramsci, Children's Literature, National Popular Literature, Folklore, Fairy tales

Nell'aprile del 2017 ricorreva l'ottantesimo anniversario della morte di Antonio Gramsci. Numerose e pregevoli sono state le iniziative culturali disseminate sul territorio nazionale nel corso del biennio 2017/2018, alcune delle quali emergono anche – e doverosamente – in ambito pedagogico, per ricordare lo straordinario contributo di uno tra i più lucidi pensatori del nostro tempo. Segno, questo, di una necessità ancora viva e vitale di 'fare i conti' con la complessità e la ricchezza del lascito culturale di Gramsci, così denso e stratificato da richiedere, nei più svariati campi della riflessione (dalla sociologia alla politica e all'economia, dalla letteratura alla linguistica, all'educazione, appunto), ancora e ancora un confronto, una lettura che ponga interrogativi e suggerisca chiavi interpretative per l'attualità.

1. Letteratura popolare, letteratura per l'infanzia

Rispetto al tema di nostro interesse, occorre dire che Gramsci scrive diffusamente, anche se per lo più in maniera implicita, di letteratura per l'infanzia, sia nei *Quaderni*, sia nelle *Lettere dal carcere*. Un'attenzione al modello critico che egli delinea e all'approccio alla fiaba tuttavia si manifesta, negli studi scientifici disciplinari, solo ne *La letteratura per l'infanzia* di Boero e De Luca (1995, edizione ampliata del 2009), mentre in un recente volume di Rosa Corrado, *Antonio Gramsci: teorico della traduzione e scrittore per l'infanzia* (2008), come si evince dal titolo maggiore attenzione è posta al Gramsci traduttore e narratore.

Nel sottolineare come egli fosse un «attentissimo osservatore delle vicende editoriali italiane» relative anche ai prodotti paraletterari rivolti ai fanciulli, Boero e De Luca ricordano una nota del 1930 presente nei *Quaderni*, poi ripresa nel 1934, in cui Gramsci osserva come il panorama culturale italiano sia per lo più dominato dai «nipotini di Padre Bresciani», cioè da letterati conservatori e antirepressivi, mentre sarebbe opportuno «onorevolmente [...] ricordare nel campo della letteratura per ragazzi “Il Giornalino della Domenica” di Vamba con tutte le sue iniziative e organizzazioni»¹. La nota polemica gramsciana sul “brescianesimo”, che riprende una feroce stroncatura di De Sanctis dello scrittore gesuita Antonio Bresciani, è rivolta agli scrittori e ai critici celebrati del suo tempo che si connotarono per individualismo, illiberalismo e paternalismo contribuendo alla diffusione di una letteratura reazionaria e conformistica². Più avanti, ancora nel volume di Boero e De Luca, a Gramsci e alla fiaba dal carcere è dedicato un intero paragrafo in cui si inquadra il contributo gramsciano dei *Quaderni*, delle lettere ai famigliari e della traduzione delle ventiquattro fiabe dalla raccolta dei Grimm “in un fittissimo intreccio polemico e dialettico con la cultura di quel tempo”³, come precisò Asor Rosa.

Dunque, seppur pensati e composti dentro il carcere fascista, gli scritti gramsciani non furono avulsi dal contesto culturale, letterario e critico-letterario di quegli anni ma anzi ne divennero interpreti lucidi e scrupolosi. Ci interessa particolarmente ricordare, a questo proposito, la riflessione intorno ai *Problemi della cultura nazionale italiana* che leggiamo nel *Quaderno 21* (1934-35) in cui Gramsci elenca, all’interno di un “Nesso di problemi”, ossia di una serie di questioni da esaminare, la «non esistenza di una letteratura popolare in senso stretto (romanzi d’appendice, d’avventure, scientifici, polizieschi, ecc.)» e la «non esistenza di una letteratura per l’infanzia»⁴. L’affermazione, vista la censura cui erano sottoposti gli scritti in carcere, certo non può esplicitamente riferirsi alla produzione per l’infanzia di regime, impregnata di ideologia e concepita nell’ottica di un’educazione intellettuale e morale per la costruzione del consenso già a partire dalla più tenera età, ma travalica il contingente in un’analisi profonda e più ampia che ci è utile per riflettere ancor oggi sullo statuto epistemologico del genere, intimamente interessato dalla duplice istanza letteraria e pedagogica. Come Gramsci stesso poco dopo chiarisce, una delle ragioni di tali problemi risiede da un lato nella “boria intellettuale” di quanti «non permettono di apprezzare giustamente lo sforzo compiuto dalle generazioni che realmente lottarono per costruire l’Italia moderna», dall’altro «nell’influsso di concetti estetici di origine crociana. [...] Non si riesce, infatti, a intendere con-

¹ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 145. Occorre ricordare che in carcere Gramsci si fa recapitare ogni martedì “Il Corriere dei Piccoli”.

² A. Gramsci, *Quaderno 23*, in A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Vol. III, a cura di V. Giarratana, Torino, Einaudi, 2014, pp. 2198-2202. All’interno dei *Quaderni* Gramsci dedica numerose note letterarie ai cosiddetti “nipotini di Padre Bresciani”, ossia «quegli scrittori riferibili al tipo di letteratura prodotta dal gesuita che, con atteggiamento anticipatore, non inviò anatemi alle appendici laiche, ai *feuilleton* “democratici” e “progressisti” derivati da quelli di Sue e tanto letti nell’Italia in cui egli visse, ma scese risolutamente in campo, scrivendo anch’egli romanzi d’appendice, però decisamente clericali e reazionari. Padre Bresciani combatté quindi un prodotto con un altro prodotto che avesse l’apparenza del primo e fu il profeta di una editoria popolare cattolica, aggressiva e consapevole, in grado di contrapporre i suoi messaggi a quelli dei laici con l’uso dei media dello stesso tipo di quelli inventati dagli avversari». A. Faeti, *Letteratura per l’infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp. 43-44.

³ Ivi, p. 187.

⁴ A. Gramsci, *Quaderno 21*, in A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Vol. III, cit., p. 2109.

cretamente che l'arte è sempre legata a una determinata cultura o civiltà, e che lottando per riformare la cultura si giunge a modificare il «contenuto dell'arte, si lavora a creare una nuova arte, non dall'esterno (prendendo un'arte didascalica, a tesi, moralistica), ma dall'intimo, perché si modifica tutto l'uomo in quanto si modificano i suoi sentimenti, le sue concezioni e i rapporti di cui l'uomo è espressione necessaria»⁵. Più in basso aggiunge, inoltre, che la letteratura regionale è stata essenzialmente folcloristica e pittoresca: ad essa si è guardato «paternalisticamente», «con spirito [...] da turisti in cerca di sensazioni forti e originali per la loro crudezza»⁶.

La questione esposta, sicuramente rilevante ai fini della riflessione critica sulla letteratura in generale e sulla fiaba quale espressione popolare maestra a cui Gramsci ricorse più volte anche nel ruolo di trascrittore/traduttore/narratore, come vedremo, evidentemente si lega a una delle più celebri dissertazioni contenute nei *Quaderni* e precisamente a quella sul *Carattere non nazionale-popolare della letteratura italiana*, in cui egli evidenzia, in Italia, la mancanza di una letteratura nazionale-popolare, poiché «non esiste, di fatto, né una popolarità della letteratura artistica, né una produzione paesana di letteratura "popolare" perché manca un'identità di concezione del mondo tra "scrittori" e "popolo", cioè i sentimenti popolari non sono vissuti come propri dagli scrittori, né gli scrittori hanno una funzione "educatrice nazionale", cioè non si sono posti e non si pongono il problema di elaborare i sentimenti popolari dopo averli rivissuti e fatti propri»⁷. La considerazione può essere ben trasposta alla letteratura per l'infanzia, anch'essa non nazionale poiché, in realtà, distante dal popolo = dai bambini, dal loro "sentire", e non "artistica". Nel nostro Paese, prosegue Gramsci, gli intellettuali sono legati a una tradizione di "casta", che non è mai stata rotta da un forte movimento politico popolare o nazionale dal basso: «gli intellettuali non escono dal popolo, [...] non si sentono legati ad esso (a parte la retorica), non ne conoscono e non ne sentono i bisogni, le aspirazioni, i sentimenti diffusi ma, nei confronti del popolo, sono qualcosa di staccato, di campato in aria, una casta, cioè, non un'articolazione, con funzioni organiche, del popolo stesso»⁸. La questione, che per Gramsci deve essere estesa a tutta la cultura nazionale-popolare, interessa anche alla letteratura per l'infanzia, sulla quale già grava – lo ricordiamo – la pesante stigmatizzazione pregiudiziale di Benedetto Croce, che l'aveva marginalizzata mettendone in luce l'ingombrante pervasività della "musa bonaria" della pedagogia⁹.

Del resto, in quegli anni e storicamente, la letteratura per l'infanzia si delinea con una forte connotazione pedagogica e didascalica verso la quale di certo Gramsci non manifestava apprezzamento: nel *Quaderno 8*, all'interno di un commento sulla recensione di Emilia Formigini Santamaria a un saggio sul tema di Ernestina Brenna, viene attaccata duramente la letteratura popolare educativa: «La "tendenziosità" della letteratura popolare d'intenzione è così insipida e falsa, risponde così poco agli interessi mentali del popolo che l'impopolarità è la sanzione giusta». È più logico, allora, che ad avere fortuna tra le classi popolari fossero quelle opere che si erano proposte «in prima linea il succes-

⁵ *Ibidem*.

⁶ Ivi, p. 2110.

⁷ A. Gramsci, *Letteratura e vita nazionale*, Torino, Editori Riuniti, 1971, p. 135.

⁸ Ivi, p. 138.

⁹ Cfr. F. Bacchetti, *La letteratura per l'infanzia*, in C. Betti, G. Di Bello, F. Bacchetti, G. Bandini, U. Cattabiani, P. Causarano, *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2009, p. 121.

so e secondariamente l'educazione» come «gli illogici, complici, tenebrosi romanzi della Invernizio»¹⁰. La stessa Carolina Invernizio, che ha il merito di riscuotere un notevole seguito tra i lettori, viene poi definita una «onesta gallina della letteratura popolare»¹¹.

Quali, allora, le migliori letture per i più piccoli? Tra i classici della letteratura per l'infanzia italiana, De Amicis non viene mai citato, se non per *La vita militare* (che non è un libro per ragazzi) in un breve riferimento¹² e per essere inquadrato come «servile verso i gruppi dirigenti in forma paternalistica», mentre va ricordato che il *Pinocchio* collodiano illustrato da Attilio Mussino (si tratta della prima edizione a colori, R. Bemporad e figlio, 1911) è uno dei doni che Gramsci fa recapitare dal carcere al figlio Delio nel 1932. In verità, tuttavia, di questa edizione non gli piacciono le illustrazioni: «se ben ricordo», confessa alla cognata Tania, «le illustrazioni non sono ben riuscite o almeno a me piacevano poco. Mi ero formato, da ragazzo, una mia immagine di Pinocchio, e vederne poi una materializzazione che era diversa da quella della mia fantasia, mi indisponeva e mi rivoltava. Perciò mi pare sia stato un bene che a Firenze non abbiano lasciato fare il monumento a Pinocchio; per i ragazzi fiorentini avrebbe significato l'imposizione, dall'esterno, di un'immagine standard che avrebbe impedito ogni fantasticheria arbitraria. Ma non è in questo arbitrio della fantasia il maggior piacere dei bambini nel leggere i libri come *Pinocchio*?»¹³.

Quanto alla riflessione sulla letteratura popolare in generale, di fatto Gramsci rileva che gli italiani leggono di preferenza scrittori stranieri perché ne subiscono l'egemonia intellettuale e morale: cita Dumas per il romanzo storico, Sherlock Holmes e Arsenio Lupin per il poliziesco, Verne per il romanzo scientifico d'avventure, e ancora Conan Doyle, Poe, Chesterton, Stevenson, Conrad, London. Non è ininfluente, certo, un'industria culturale – e qui la riflessione si fa estremamente attuale – che riesce ad aggiudicarsi il favore popolare, evidentemente soddisfacendo bisogni reali e andando incontro alla massa di sentimenti (e di concezione del mondo) predominanti nella “moltitudine silenziosa”, come accade per la letteratura d'appendice. La questione del valore di un'opera letteraria, per Gramsci, risiede proprio qui, nel fenomeno appena enunciato: *fuori* dalla critica artistica, *dentro* la storia della cultura, e ha a che fare con la capacità dell'opera di soddisfare le esigenze del lettore, esigenze che siano terrene, concrete, umane.

Scriva Vittorio Spinazzola che «Gramsci parte dal presupposto che produzione e fruizione letteraria rispondono a un bisogno universale e permanente dell'animo umano, cui va senz'altro riconosciuto un carattere di “necessità” primaria»¹⁴. Tutti gli esseri umani, per Gramsci, sono intellettuali e ciascuno è in grado di manifestare una propria sensibilità creativa, sia pure rudimentale; «ognuno reca dentro di sé un desiderio di artisticità, che lo rende disponibile all'esperienza estetica [...]. Ma il diritto a soddisfare in modo organico tale desiderio viene riconosciuto solo a una élite più o meno ristretta: la gran maggioranza della popolazione si vede precluso l'accesso alla dimensione

¹⁰ A. Gramsci, *Quaderno 8*, in A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Vol. II, a cura di V. Giarratana, Torino, Einaudi, 2014, p. 1024.

¹¹ A. Gramsci, *Quaderno 21*, in A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Vol. III, cit., p. 2118.

¹² Cfr. A. Gramsci, *Letteratura e vita nazionale*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 163.

¹³ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1950, p. 194. A distanza di sei mesi, nel gennaio del 1933, chiede ai figli: «Delio ha ricevuto il libro di Pinocchio? Gli sono piaciute le illustrazioni? Corrispondono esse all'immagine che egli si era fatto del burattino? E a Giuliano piace la storia di Pinocchio?».

¹⁴ V. Spinazzola, *Gramsci, architettura e letteratura*, in “Acme”, n. 1, 2017, p. 11.

artistica»¹⁵. E la letteratura per l'infanzia? Di questa Gramsci ne sostiene l'utilità e la necessità, ma nel quadro di una cultura nazional-popolare nell'accezione sinora illustrata¹⁶. Per averne una chiara testimonianza, occorre abbandonare lo straordinario "zibaldone" dei *Quaderni* quali scritti privati poi divenuti pubblici tra il 1948 e il 1951 sotto la supervisione di Togliatti, nei quali emerge il contributo *für ewig* del Gramsci pensatore e intellettuale conosciuto a livello planetario, per approdare agli scritti più intimi e struggenti, quelli delle lettere ai figli Delio e Giuliano, alla moglie Giulia/Julka, alla cognata Tania, alla madre, alla sorella Teresina, anch'essi intessuti di riflessioni pregnanti sulla cultura letteraria del suo tempo. Notiamo, infatti, che nel dissertare intellettuale e nel rivolgersi affettuosamente ai famigliari corre un filo rosso coerente e ininterrotto, a conferma che «tutto è collegato e intessuto strettamente: se un elemento del tutto viene a mancare o fa difetto, l'intero si spappola»¹⁷, come osserva Gramsci stesso in una lettera molto bella rivolta al figlio Giuliano, mai conosciuto, nella quale esprime preoccupazione affinché studi bene e con profitto, ma che sia anche forte e robusto e pieno di coraggio.

2. Il privato: Gramsci educatore

Nelle *Lettere* prende corpo il Gramsci educatore, che esercita instancabilmente, per i dieci anni della reclusione, e con piena responsabilità e coscienza, la propria paternità. Il lessico cambia: si arricchisce di tutte quelle interiezioni che appartengono allo scambio dialogico della dimensione privata e che esprimono premura, partecipazione, autentico interesse. È tuttavia possibile cogliere, attraverso questi straordinari documenti, uno spessore critico-pedagogico/letterario nelle proposte e negli orientamenti di lettura, nei giudizi *tranchant*, nelle sollecitazioni a pensare e a ragionare sulle letture stesse, nelle considerazioni sull'attualità. L'11 giugno del 1933 scrive a Delio: «Riceverai il libro in cui sono contenute le novelle della "Foca bianca", di "Rikki-Tikki-Tawi" e di Mowgli. Non capisco perché tu voglia leggere *La capanna dello zio Tom* che ormai è un libro senza interesse, noioso e inutile. Esso era un libro interessante per i bambini di novanta anni fa, quando tutti avevano le tasche piene di lacrime e di sospiri. Oggi credo che i bambini sono un po' cambiati e che sia meglio leggere la storia della «Foca bianca». Però se tu proprio lo desideri ti manderò anche la *Capanna dello zio Tom* e tu stesso ti convincerai che si tratta di un libro scritto per commuovere i bottegai americani del Nord di tanti anni fa e che a te interessa poco. Ti bacio forte forte»¹⁸. Oltre ad informarsi dei giochi, dei film veduti, dei divertimenti, ripetutamente chiede un riscontro sulle letture suggerite oppure manifesta il desiderio di comprendere il perché di certe passioni letterarie. Delio, il maggiore, è in questo senso l'interlocutore privilegiato. Gli domanda cosa ne pensa di Pickwick, poi passa

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 188.

¹⁷ A. Gramsci, *L'albero del riccio*, a cura di G. Ravegnani, ill. di M.E. Agostinelli, Roma, Editori Riuniti, 1971, p. 66.

¹⁸ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, vol. 2, Roma, Editrice l'Unità, 1987, p. 352.

in rassegna Puškin, Gor'kij¹⁹, Čecov, Tolstoj²⁰, mentre sulla letteratura fantascientifica del britannico Wells, socialista e pacifista tanto amato da Giuliano, Gramsci appare contrariato²¹, salvo poi rimediare al brusco richiamo rivolto al figlio con parole amorevoli: «Mi dispiace di non poter discutere con te a viva voce: non credere che io sia molto pedante, mi piacerebbe ridere e scherzare con te e Delio, e parlare di cose che interessavano molto anche a me quando ero un ragazzo. Ti abbraccio teneramente»²². Alla moglie Giulia, destinataria di molti racconti, narra invece di come, da bambino, avesse amato costruire barche sull'onda delle letture di Defoe: «Ero [...] ossessionato da queste cose perché a sette anni avevo letto *Robinson* e *l'Isola misteriosa*. Credo, anzi, che una vita infantile come quella di trent'anni fa oggi sia impossibile: oggi i bambini, quando nascono, hanno già ottant'anni, come il Lao-Tse cinese. La radio e l'aeroplano hanno distrutto per sempre il robinsonismo che è stato il modo di fantasticare di tante generazioni»²³. Molto sarebbe ancora da annotare a proposito dell'intellettuale che traspone il proprio pensiero critico nello scambio dialogico con la famiglia, impastando giudizi e valutazioni di memorie e affetti. Le *Lettere dal carcere* sono disseminate di racconti, aneddoti, apologhi che sono stati variamente commentati e raccolti in volume: importa, per ora, sottolineare il «rilievo che le forme semplici della narrativa popolare avevano in Gramsci scrittore»²⁴ che sceglie la narrazione (fiabica, in particolare) per stabilire un rapporto privilegiato con i bambini di casa.

3. Gramsci narratore, la fiaba e il folklore

Veniamo, così, alla fiaba, che è una delle più incisive espressioni della cultura popolare. Per Gramsci, il folklore non è un aspetto occasionale o marginale, «bizzarro e

¹⁹ «Puoi scrivere di Puskin quando vuoi: anzi è meglio che ci pensi bene, in modo da darmi una prova conclusiva della tua capacità a pensare, a ragionare e a criticare. [...] I libri su Puskin e Gorki sarà difficile trovarli: ma poi cosa ne faresti? Ormai sono invecchiati, mentre ora c'è tutta una letteratura fresca sui due scrittori, letteratura criticamente elaborata su scoperte fatte negli archivi aperti a una più giovane e valorosa filologia». A. Gramsci, *L'albero del riccio*, cit., p. 95.

²⁰ «Tu osservi che il giornale dei pionieri, nel passato, dedicava molto spazio a Tolstoj e poco o quasi nulla a Gorki. Adesso che Gorki è morto si sente il dolore della sua perdita, ciò può apparire una cosa non giusta. Ma bisogna giudicare con spirito critico in ogni momento, e allora non bisogna dimenticare che Tolstoj è stato uno scrittore "mondiale", uno dei pochi scrittori di ogni paese che ha raggiunto la maggiore perfezione nell'arte e ha suscitato e suscita torrenti di emozioni da per tutto, anche in traduzioni pessime, anche in uomini e donne che sono abbruttiti dalla fatica e hanno una cultura elementare. Tolstoj è stato davvero un portatore di civiltà e di bellezza e nel mondo contemporaneo ancora nessuno lo ha eguagliato: per trovargli compagnia occorre pensare a Eschilo, a Dante, a Shakespeare, a Goethe, a Cervantes». Ivi, p. 97.

²¹ Scrive a Giuliano: «Hai letto solo mezza novella di Wells e già vorresti giudicare tutta l'opera di questo scrittore [...]? Il più grande scrittore dell'antica Grecia fu Omero, e lo scrittore latino Orazio ha scritto che anche Omero qualche volta "dormicchia". Certo Wells, in confronto a Omero, dormicchia almeno trecentosessanta giorni all'anno, ma potrebbe darsi che negli altri cinque o sei giorni (quando l'anno è bisestile) fosse sveglio del tutto e avesse scritto qualcosa di piacevole e di resistente alla critica». Evidentemente Wells transita molto per casa Schucht, tanto che anche a Delio scrive senza mezzi termini: «non ho letto molto di Wells, perché i suoi libri non mi piacciono gran che. Credo che se anche tu non lo leggi, non sarà una gran perdita per la tua formazione intellettuale e morale. [...] Come scrittore di fantasia mi pare che egli sia troppo meccanico e stopposo, come storico gli manca la disciplina intellettuale, l'ordine e la mentalità del metodo». Ivi, p. 72.

²² *Ibidem*.

²³ Ivi, p. 105.

²⁴ C. Muscetta, *Introduzione a A. Gramsci, Favole di libertà*, a cura di E. Fubini e M. Paulesu, Firenze, Vallecchi, 1980, p. V.

pittorresco»²⁵, ma «cosa che è molto seria e da prendere sul serio»²⁶ che l'intellettuale sardo lega al concetto di senso comune e che osserva come “concezione del mondo” di strati della società che non sono toccati dalle correnti moderne di pensiero; una concezione del mondo molteplice, frammentata e stratificata che assume caratteri conservatori e regressivi ma anche, di contro, attivi e propulsivi nell'ottica di un progresso intellettuale di massa diretto alla trasformazione culturale.

Il Gramsci affabulatore si profila nel triplice ruolo di traduttore di fiabe, autore di brevi racconti allegorici, narratore. Riguardo al lavoro di traduzione, dal 1929 al 1931, con l'intento di perfezionare il tedesco, traduce in un album da disegno²⁷ ventiquattro fiabe dei fratelli Grimm, circa la metà dei racconti contenuti nell'edizione economica Raclam che possiede in prigione a Turi. Il 18 gennaio 1932 scrive alla sorella Teresina: «Ho tradotto dal tedesco, per esercizio, una serie di novelline popolari proprio come quelle che ci piacevano tanto quando eravamo bambini e che anzi in parte rassomigliano a loro, perché l'origine è la stessa. Sono un po' all'antica, alla paesana, ma la vita moderna, con la radio, l'aeroplano, il cine parlato, Carnera ecc. non è ancora penetrata abbastanza a Ghilarza perché il gusto dei bambini d'ora sia molto diverso dal nostro d'allora. Vedrò di ricopiarle e di spedirtele, se mi sarà permesso, come un mio contributo allo sviluppo della fantasia dei piccoli»²⁸. Cogliendo il carattere di universalità della fiaba popolare e il valore della fantasia nell'infanzia, Gramsci sa bene che le trascrizioni faranno presa sui bambini, nonostante le distrazioni dei tempi moderni. Sceglie per loro le fiabe più celebri, tra queste *Cenerentola*, *Cappuccetto Rosso*, *I quattro musicanti di Brema*, *Biancaneve e i sette nani*, *Rosaspina*, e comincia a ricopiarle in bella grafia. La traduzione è in linea con la pedagogia gramsciana: vengono epurati i riferimenti religiosi in favore di una laicità che dia dignità all'azione e alla volontà dei personaggi (“Ach Gott!”, per esempio, viene tradotto con “Per Bacco!”). Attraverso questa operazione osserviamo che Gramsci desidera avvicinare i bambini al folklore orientandoli verso una concezione del mondo priva di elementi superstiziosi e metafisici, fondata su una solida visione della realtà intesa come prodotto della volontà umana²⁹. Sarà costretto, tuttavia, ad interrompere il suo lavoro quando gli sarà comunicato che i manoscritti non possono uscire dal carcere.

Tra i racconti e gli apologhi, invece, presenti nelle lettere ai famigliari, si svela la non meno significativa vocazione narrativa: qui vi troviamo storie reali intessute di magia e d'immaginario, ricordi personali che assumono i contorni della leggenda, miti e racconti radicati nella sua Sardegna. Tra questi, ormai divenuti dei classici della letteratura per l'infanzia, ricordiamo il *Barbacucco*, *Il topo e la montagna* (da cui è stato tratto un albo illustrato pubblicato da Gallucci³⁰), *I ricci e le mele*, *La volpe e il polledrino*. Si tratta per lo più racconti di animali, storie naturali di lotta per la sopravvivenza, talvolta spietate come certe fiabe della tradizione. Il linguaggio è semplice, chiaro, lineare. I motivi fantastici ci sono tutti e la ricorrenza dell'elemento animale conferma non solo un approccio

²⁵ Cfr. G. Liguori, P. Voza (a cura di), *Dizionario gramsciano 1926-1937*, Carocci, Roma, 2009.

²⁶ A. Gramsci, *Quaderno 27*, in A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Vol. III, cit., p. 2314.

²⁷ Si tratta di un album catalogato come *Quad. D (XXXI)*, 1932.

²⁸ A. Gramsci, *Favole di libertà*, a cura di E. Fubini e M. Paulesu, Firenze, Vallecchi, 1980, p. XXXI.

²⁹ Cfr. R. Corrado, *Antonio Gramsci: teorico della traduzione e scrittore per l'infanzia*, Roma, Aracne, 2008, pp. 93-94.

³⁰ A. Gramsci, *Il topo e la montagna*, ill. di M. Lorenzetti, Roma, Gallucci, 2002.

esopiano ma anche un amore per la natura che si esplicita più chiaramente nelle numerose lettere in cui sollecita i figli ad osservare con attenzione il mare, le foreste, gli animali.

Con questi racconti, e anche con gli *Apologhi e raccontini torinesi* scritti tra il '13 e il '22, Gramsci approdava – per usare le parole di Carlo Muscetta nell'introduzione alle *Favole di libertà* (Vallecchi, 1980) – «a una delle più alte pagine di prosa d'arte che siano mai state scritte nella nostra letteratura contemporanea [...]: con queste pagine [...], Gramsci offriva a Delio e a Giuliano (e a tutti i suoi non previsti e non prevedibili lettori) una verità che attingeva la luce favolosa della poesia»³¹.

4. Il modello critico gramsciano

Nella critica letteraria l'influenza dello storicismo crociano è stata, nella prima metà del Novecento, pressoché egemonica ed anche il cosiddetto “storicismo di sinistra” sembra non recidere il rapporto con i vincoli imposti dal modello di storiografia letteraria introdotto da Benedetto Croce. La via percorsa da Gramsci, tuttavia, offre un esempio di legittimità e di percorribilità a sinistra di una via storicistica aggiornata e rinnovata nel profondo, seppure in continuità con questa.

Nei *Quaderni*, Gramsci conferma la necessità di uno storicismo assoluto, ma identificandolo con una “filosofia della praxis”: ne risulta uno storicismo assoluto capace di includere nella propria analisi una forte componente etica-politica³². La critica letteraria gramsciana non è mai scissa da una dimensione pubblica, morale e politica: egli adotta un metodo dialettico originale e innovativo che supera i “distinti” crociani per fare perno sulla complessità degli oggetti culturali, colti a un tempo nel loro dinamismo e nella loro storicità, facendo ricorso a un ragionamento materialistico nel quadro di una proposta pratico-politica che ha a che vedere con la costruzione dell'egemonia culturale. Ciò non significa rinunciare, nell'atto critico, al giudizio estetico, né alle competenze tecniche (filosofiche e storicistiche) di cui esso necessita, bensì incorporare le due istanze della critica d'arte e della critica politica in una critica della cultura che sappia rimuovere il pregiudizio estetico che osserva l'arte come separata dal mondo e dal suo sentire³³. Più

³¹ C. Muscetta, *Introduzione*, cit., p. XXVIII. Dai racconti e dalle fiabe di Antonio Gramsci sono state tratte le seguenti e più note edizioni per i ragazzi: 1. A. Gramsci, *L'albero del riccio*, a cura di G. Ravegnani, ill. di F. Frai, Milano, Milano-sera, 1948 (ristampato anche nel 1949); A. Gramsci, *L'albero del riccio*, a cura di G. Ravegnani, ill. di M.E. Agostinelli, Roma, Editori Riuniti, 1966 (ristampato sino al 1989 e poi nel 2012). La raccolta *L'albero del riccio* contiene una scelta di lettere nelle quali Gramsci racconta storie o si interessa di narrativa, oltre a brani tratti da Puškin, Kipling, Dickens, Tolstoj, Turgenjev, Saintine, Gor'kij. Si segnala anche l'edizione con testo sardo a fronte e prefazione di Bianca Pitzorno A. Gramsci, *L'albero del riccio*, pref. di B. Pitzorno, Ghilarza, Iskra, 2009; 2. A. Gramsci, *Favole di libertà*, a cura di E. Fubini e M. Paulesu, Firenze, Vallecchi, 1980. La silloge contiene le *Traduzioni dalle fiabe dei fratelli Grimm*, gli *Apologhi e raccontini torinesi*, i *Raccontini di Ghilarza e del carcere*. Si veda anche A. Gramsci, *C'era una volta...: le più belle fiabe dei fratelli Grimm*, a cura di E. Fubini e M. Paulesu, in *Fiabe storie filastrocche per mille giorni e più*, Roma, Editori Riuniti, 1987, una raccolta che include anche racconti di Gianni Rodari e di Sauro Marianelli. Altre edizioni delle *Fiabe* sono di Zedda e Robin (2008), Marco Valerio (2009 e 2014), Barbès (2010), Edizioni Clitichy (2013), Catartica (2017).

³² Cfr. U. Carpi, *La critica storicistica*, in O. Cecchi, E. Ghidetti (a cura di), *Sette modi di fare critica*, Roma, Editori Riuniti, 1983, pp. 48-49.

³³ Cfr. M. Gatto, *Nonostante Gramsci. Marxismo e critica letteraria nell'Italia nel Novecento*, Macerata,

semplicemente, come nota Marco Gatto, «la critica letteraria della “filosofia della praxis” si chiede se la letteratura d’arte non sia popolare in Italia non certo per misconoscerne i suoi capolavori, ma per sanare quel rapporto tra intellettuali e popolo che non permette a quest’ultimo di innalzarsi intellettualmente e di godere, con consapevolezza, di opere di ingegno»³⁴. A questo proposito sono chiarificatrici le parole dell’intellettuale stesso, quando, nel *Quaderno 23*, scrive che «la ricerca della bellezza di un’opera è subordinata alla ricerca del perché essa è “letta”, è “popolare”, è “ricercata” o, all’opposto, del perché non tocca il popolo e non l’interessa, mettendo in evidenza la assenza di unità nella vita culturale nazionale»³⁵. Per conoscere il popolo è necessario conoscere ciò che questo legge: la letteratura popolare trasferisce le aspirazioni delle masse popolari su un piano fantastico, indica tendenze sociali, dinamiche culturali. È anche strumento di egemonia politica poiché di fatto propone messaggi formulati dalla classe egemone: l’autore, come appartenente alla classe degli intellettuali, svolge in concreto un lavoro socio-culturale nel contesto sociale cui appartiene³⁶. «Pertanto», prosegue Gatto, «è da salvaguardare, sul piano della ricerca, la differenza tra una critica capace di dar conto del valore estetico di un’opera e uno studio storico-culturale che inserisca nel quadro di approfondimento la concezione ideologica dell’autore e il contenuto politico che dall’opera emerge»³⁷.

La dimensione pedagogica di una tale prospettiva è evidente: la finalità dell’approccio critico militante di Gramsci è quella di educare le masse al riconoscimento estetico e morale della bellezza; vi è sotteso il progetto di un nuovo umanesimo che trasformi tutto l’uomo assieme alle condizioni che rendono possibile la fruizione artistica. L’intellettuale, in questo contesto, ha la responsabilità di farsi carico del cambiamento: «nella società comunista [...] l’arte trova un pieno riconoscimento a partire dal suo stesso rinnovamento, da una visione rinfrescante della tradizione, ora estesa a modello etico, umano, di vita morale, nel quadro di un umanesimo integrale, in cui tutti sono partecipi consapevolmente del valore estetico»³⁸. Queste argomentazioni portano la ricerca verso un campo “realistico”: quello, già sottolineato, del rapporto tra intellettuali e popolo. Se la filosofia e l’estetica di Croce sono interpretate come espressione moderna del conservatorismo borghese, inteso alla salvaguardia di quei privilegi che ha ottenuto con l’esito vittorioso del processo risorgimentale, Francesco De Sanctis, col suo metodo storico-ideologico, è senz’altro figura di riferimento di cui Gramsci riprende e arricchisce la lezione di umanità e il “fervore appassionato” non solo nel mostrare come ogni lettore abbia potenzialità poetiche e possibilità di sentire la bellezza³⁹, ma anche nel considerare prioritario il lavoro culturale delle masse più povere unendo al lavoro critico la battaglia per una nuova civiltà. Va riconosciuto, inoltre, che tale metodologia di analisi ben si presta

Quodlibet, 2016, p. 16.

³⁴ Ivi, p. 17.

³⁵ A. Gramsci, *Quaderno 23*, in A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Vol. III, cit., p. 2247.

³⁶ Cfr. L. Bernardi, *Letteratura e rivoluzione in Gramsci*, Pisa, Editrice Tecnico Scientifica, 1973, pp. 23-24. Cfr. anche G. Manacorda, Introduzione a A. Gramsci, *Marxismo e letteratura*, a cura di G. Manacorda, Roma, Editori Riuniti, 1975, pp. 13-17.

³⁷ M. Gatto, *Nonostante Gramsci. Marxismo e critica letteraria nell’Italia nel Novecento*, cit., p. 18.

³⁸ Ivi, p. 20.

³⁹ Cfr. C. Muscetta, *Gramsci e Da Sanctis*, in V. Calzolaio (a cura di), *Gramsci e la modernità. Letteratura e politica tra Ottocento e Novecento*, Napoli, Cuen, 1991, p. 19. Si veda anche la fonte primaria A. Gramsci, *Ritorno al De Sanctis*, in A. Gramsci, *Letteratura e vita nazionale*, cit., pp. 19-23.

a riflettere *anche* sulla letteratura per l'infanzia, che negli anni in cui Gramsci scrive e ancora per larga parte del Novecento soffre di pesanti strumentalizzazioni ideologiche.

5. Un esempio di metodo

Le riflessioni svolte in carcere da Gramsci diventano pubbliche nell'immediato dopoguerra e suscitano da subito significativi dibattiti ideologici, culturali ed ermeneutici. Certamente esercitano un notevole impatto sulla cultura italiana e in particolare sulla formazione culturale degli intellettuali legati al Pci. Tra questi occorre ricordare il contributo alto e raffinato di Gianni Rodari, il cui lavoro espressivo e riflessivo in qualità di giornalista, scrittore per l'infanzia e pedagogista⁴⁰ fiorisce in una precisa stagione della società e cultura italiane «tra "spirito del '45" e "svolta di Salerno" più pensiero gramsciano (secondo l'operazione voluta da Togliatti e imposta dal realismo di Yalta)»⁴¹: egli, come scrive Franco Cambi, è un narratore intellettuale e un intellettuale narratore – ma anche un critico, aggiungiamo – «in cui il politico (partitico, anche), il narrativo, il pedagogico e l'educativo si sintetizzano in modo mirabile e danno vita a un modello di lavoro intellettuale attivo e impegnato, etico e etico-politico» capace di «parlare al popolo», di dar vita a un messaggio che viene a toccare ampissime aree dell'opinione pubblica e a plasmarle»⁴². Possiamo allora riconoscere in Rodari un approccio gramsciano sul duplice fronte pedagogico e critico-letterario: nel primo caso, come intellettuale impegnato e responsabile, in qualità di scrittore ma anche di giornalista⁴³, nella formazione di un uomo nuovo a cui il socialismo democratico deve guardare, un uomo emancipato, in grado di realizzarsi nella sua totalità attraverso le proprie potenzialità umane (da stimolare sin dall'infanzia e nell'ambito di una dimensione ludica e creativa: si veda la *Grammatica della fantasia*)⁴⁴; nel secondo caso è necessario osservare l'attività di recensore su "Paese Sera-Libri" tra il 1960 e l'anno della sua morte, il 1980, per la quale l'intellettuale sardo è evidentemente un punto di riferimento non solo ideologico ma anche culturale, come nota Bacchetti: «ci riferiamo innanzitutto al Rodari studioso della fiaba e recen-

⁴⁰ Si fa riferimento all'accezione che ne dà F. Cambi in *Rodari pedagogista*, Roma, Editori Riuniti, 1990.

⁴¹ F. Cambi, *Presentazione* a G. Rodari, a cura di F. Bacchetti, *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da "Paese Sera-Libri" (1960-1980)*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. VII.

⁴² Ivi, pp. VII-VIII.

⁴³ Nell'immediato dopoguerra alla stampa dei partiti di sinistra spetta il compito di rinnovare i criteri delle notizie, le tecniche espositive, il linguaggio, come ricorda Carmine De Luca; ai quotidiani d'area comunista e socialista si impone il compito di "inventare" un giornalismo popolare, vicino ai gusti e alla cultura delle masse. Cfr. C. De Luca, *La gaia scienza della fantasia*, Catanzaro, Abramo, 1991, pp. 23-24. A proposito del giornalismo rodariano, scrive Bacchetti: «A ben guardare l'operazione s'identifica con il recupero deciso e netto della concezione che del giornalismo aveva assunto Antonio Gramsci. Un Gramsci, tuttavia, liberato dai tentativi del Pci, nell'immediato dopo Liberazione, di "sforzare Gramsci fino a farlo coincidere con il realismo socialista zdanoviano e staliniano". Si materializza dunque negli anni Cinquanta, attraverso quelle voci, in maniera fedele, il "giornalismo integrale" così come era stato definito nel *Quaderno 24*. Giornalismo che, se da un lato è teso a soddisfare tutti i bisogni del pubblico, dall'altro lato ne estende il campo. È attività intellettuale tesa "popolarmente", quindi proiettata all'interpretazione, in cui si fondono eticità e professionalità, libertà di espressione e ricerca della verità, nonché finezza del prodotto». F. Bacchetti, *Rodari lettore e recensore*, in G. Rodari, *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da "Paese Sera-Libri" (1960-1980)*, cit., pp. XXI-XXII.

⁴⁴ Qui Rodari supera Gramsci, il cui modello d'uomo è il produttore, l'uomo-del-lavoro; l'uomo di Rodari, invece, è il soggetto creativo, «per il quale è centrale l'autonomia del pensiero che proprio il gioco viene ad alimentare». F. Cambi, *Rodari pedagogista*, cit., p. 52.

sore di libri appartenenti a questo genere letterario; al di là delle molte segnalazioni, alcune recensioni sono indicative per delineare la sua concezione sia della fiaba sia della sua funzione educativa, nonché il contributo che la fiaba arreca alla storia della memoria popolare»⁴⁵. Ne esce un lettore attento, che pone il suo patrimonio culturale al servizio di un lavoro interpretativo che è anche, al tempo stesso, socio-politico e educativo: le sue recensioni ed i suoi elzeviri sono veri e propri viaggi «nel mondo della storia, della letteratura, della sociologia e della politica sino all'economia, alla linguistica e ad una pedagogia intesa come formazione della coscienza civile»⁴⁶. Ma Rodari fu anche, come si è detto, scrittore che attraverso la propria produzione narrativa e poetica seppe a un tempo «collaborare all'elaborazione del Novecento italiano»⁴⁷ con strumenti apparentemente semplici ma in realtà molto raffinati e orientare verso un modello di civiltà che si organizza intorno a valori estetici e comunitari che sono dentro e *oltre* il marxismo⁴⁸. In ciò egli non fu *staccato* dal popolo (= dall'infanzia), ma *ne sentì i bisogni, le aspirazioni, i sentimenti diffusi* facendosene interprete sul piano contenutistico, stilistico, linguistico sino a rendersi fautore di uno stravolgimento concettuale del modello stesso di letteratura per l'infanzia in termini artistico-letterari e della sua proposta libera e distante dalle intenzionalità precettistiche che per lungo tempo ne avevano definito l'essenza.

Va inoltre ricordata, a proposito dell'influenza del pensiero gramsciano su Rodari, la recensione al primo volume dei *Quaderni dal carcere, Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce* (Einaudi, 1948), che quest'ultimo pubblicò sulla rivista letteraria "Adamo". Qui l'ironico autore delle filastrocche su "l'Unità" mostra di cogliere appieno il discorso gramsciano replicando ai tentativi volti a ridurre l'intellettuale a un "crociano dissidente": «è impossibile isolare in Gramsci l'interesse letterario da quello sociale», scrive Gianni Rodari, «il suo obiettivo rimane la creazione di una cultura integrale, che sia filosofia e vita, pensiero per azione, che non evada mai dalla realtà sociale [...]. Questo non significa che Gramsci non presti attenzione ai problemi teoretici, anzi, tutto il suo sforzo è teso alla conquista di strumenti teorici e teoretici, ma proprio per il valore si "strumenti", di armi. [...] L'originalità di Gramsci è in questa presenza incessante di sua concezione integrale della cultura, da un lato, e nella sua costante adesione (adesione attiva e critica) all'ambiente storico-sociale della sua ricerca, che è dato dalla situazione italiana»⁴⁹. Ne viene poi chiarita la distanza da Croce: «L'opera di Croce è in questo senso ben diversa: essa è consistita in un tentativo di appropriazione del materialismo storico da parte dell'idealismo in una ritraduzione della filosofia della prassi in termini idealistici, in una sua riduzione a "canone empirico" per la ricerca storica, che deve però svolgersi sul terreno suo proprio, quello, per Croce, etico-politico. In questo senso, e in nessun altro, è vero ciò che da qualcuno è stato detto, che cioè Gramsci insegna Marx in Croce: [...] Gramsci non difende il marxismo contro Croce, ma svela il carattere difensivo dell'opera filosofica e storica di Croce di fronte a Marx»⁵⁰.

⁴⁵ F. Bacchetti, *Rodari lettore e recensore*, cit., p. XLVII.

⁴⁶ Ivi, p. XL.

⁴⁷ A. Asor Rosa, *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*, in M. Argilli, L. Del Cornò, C. De Luca, *Le provocazioni della fantasia*, Roma, Editori Riuniti, 1993, p. 13.

⁴⁸ Cfr. F. Cambi, *Rodari pedagogista*, cit., p. XII.

⁴⁹ G. Rodari, *L'uomo della realtà*, in "Adamo", n. 6, 1948; ora in G. Rodari, *Il cane di Maganza*, a cura di C. De Luca, Roma, Editori Riuniti, 1982, p. 5.

⁵⁰ Ivi, p. 7.

6. Alcune note conclusive

È fresco di stampa un libro di Massimo Baldacci dal titolo *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*⁵¹. Lo studio non si limita a un lavoro ermeneutico sui *Quaderni*, ma pone la questione dell'uso pedagogico del pensiero gramsciano rispetto agli attuali problemi educativi focalizzando, tra l'altro, il legame che sussiste tra folklore, senso comune e subalterità nell'ottica di rivolgere l'attività filosofica e pedagogica verso la decostruzione di un complesso di idee implicite assorbite in modo meccanico e acritico. E a questo proposito di materia da trattare ce n'è molta, anche negli studi critici sulla letteratura per l'infanzia per la quale si pone, oggi come ieri, la questione dell'influenza dell'industria culturale e quella dell'egemonia culturale, come pure la riflessione sulla serialità, che la rivista di settore "LiBeR" ha trattato di recente in un numero monografico, ospitando gli autorevoli pareri di fautori e detrattori. La cosiddetta "letteratura mercantile", per esempio, per Gramsci ha un notevole valore e deve essere materia di studio perché mostra, attraverso un prodotto letterario ingenuo ma "dosato industrialmente" affinché abbia "fortuna immediata", la "filosofia di un'epoca". Comprendiamo come i concetti di egemonia, di intellettuale, di nazional-popolare, ormai appartenenti a un lessico acquisito che subisce, talvolta, appropriazioni indebite⁵², siano categorie che consentono di delineare modelli ancora efficaci per ampliare l'indagine conoscitiva nei diversi saperi, aprirla a una pluralità di prospettive. Molte sono le suggestioni, le chiavi interpretative emerse attraverso l'interesse manifestato da Gramsci, su vari fronti, verso la letteratura per l'infanzia: dal Gramsci 'pubblico' dei *Quaderni* al Gramsci 'privato' delle *Lettere*, dall'affermazione del bisogno di fruizione letteraria (che è anche un bisogno estetico) del popolo, all'esercizio esemplare di una "paternità vivente"⁵³, ci sembra di cogliere un impegno pedagogico militante verso il popolo/il mondo dell'infanzia espresso con straordinaria limpidezza, rigorosità, sensibilità, partecipazione ancora da rileggere e da indagare per riscoprirne la ricchezza e attualità.

Bibliografia

- Asor Rosa A., *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*, in M. Argilli, L. Del Cornò, C. De Luca, *Le provocazioni della fantasia*, Roma, Editori Riuniti, 1993.
- Bacchetti F., *Rodari lettore e recensore*, in Rodari G., *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da "Paese Sera-Libri" (1960-1980)*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Bacchetti F., *La letteratura per l'infanzia*, in Betti C., Di Bello G., Bacchetti F., Bandini G., Cattabini U., Causarano P., *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2009.
- Baldacci M., *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.
- Bernardi L., *Letteratura e rivoluzione in Gramsci*, Pisa, Editrice Tecnico Scientifica, 1973.
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

⁵¹ Cfr. M. Baldacci, *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

⁵² Cfr. D. Messina, *Perché dopo 80 anni Gramsci affascina ancora (non solo a sinistra)*, in "Corriere della Sera", 24 aprile 2017, <http://www.corriere.it/extra-per-voi/2017/04/21/perche-80-anni-gramsci-affascina-ancora-non-solo-sinistra-db892694-269e-11e7-b6b1-a150ed5c16fd.shtml>, consultato nel marzo 2018.

⁵³ Cfr. R. Corrado, *Antonio Gramsci: teorico della traduzione e scrittore per l'infanzia*, cit., p. 135.

- Cambi F., *Rodari pedagogista*, Roma, Editori Riuniti, 1990.
- Cambi F., *Presentazione a G. Rodari*, a cura di F. Bacchetti, *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da "Paese Sera-Libri" (1960-1980)*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Carpì U., *La critica storicistica*, in O. Cecchi, E. Ghidetti (a cura di), *Sette modi di fare critica*, Roma, Editori Riuniti, 1983.
- Corrado R., *Antonio Gramsci: teorico della traduzione e scrittore per l'infanzia*, Roma, Aracne, 2008.
- De Luca C., *La gaia scienza della fantasia*, Catanzaro, Abramo, 1991.
- Faeti A., *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Gatto M., *Nonostante Gramsci. Marxismo e critica letteraria nell'Italia nel Novecento*, Macerata, Quodlibet, 2016.
- Gramsci A., *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1950.
- Gramsci A., *L'albero del riccio*, a cura di G. Ravegnani, ill. di M.E. Agostinelli, Roma, Editori Riuniti, 1971.
- Gramsci A., *Letteratura e vita nazionale*, Roma, Editori Riuniti, 1975.
- Gramsci A., *Marxismo e letteratura*, a cura di G. Manacorda, Roma, Editori Riuniti, 1975.
- Gramsci A., *Favole di libertà*, a cura di E. Fubini e M. Paulesu, Firenze, Vallecchi, 1980.
- Gramsci A., *Lettere dal carcere*, 2 voll., Roma, Editrice l'Unità, 1987.
- Gramsci A., *Il topo e la montagna*, ill. di M. Lorenzetti, Roma, Gallucci, 2002.
- Gramsci A., *L'albero del riccio*, pref. di B. Pitzorno, Ghilarza, Iskra, 2009.
- Gramsci A., *Quaderni dal carcere*, 4 voll., a cura di V. Giarratana, Torino, Einaudi, 2014.
- Liguori G., Voza P. (a cura di), *Dizionario gramsciano 1926-1937*, Carocci, Roma, 2009.
- Manacorda G., Introduzione a A. Gramsci, *Marxismo e letteratura*, a cura di G. Manacorda, Roma, Editori Riuniti, 1975.
- Messina D., *Perché dopo 80 anni Gramsci affascina ancora (non solo a sinistra)*, in "Corriere della Sera", 24 aprile 2017, <http://www.corriere.it/extra-per-voi/2017/04/21/perche-80-anni-gramsci-affascina-ancora-non-solo-sinistra-db892694-269e-11e7-b6b1-a150ed5c16fd.shtml>, marzo 2018.
- Muscetta C., *Introduzione a A. Gramsci, Favole di libertà*, a cura di E. Fubini e M. Paulesu, Firenze, Vallecchi, 1980.
- Muscetta C., *Gramsci e Da Sanctis*, in Calzolaio V. (a cura di), *Gramsci e la modernità. Letteratura e politica tra Ottocento e Novecento*, Napoli, Cuen, 1991.
- Rodari G., *L'uomo della realtà*, in "Adamo", n. 6, 1948.
- Rodari G., *Il cane di Magonza*, a cura di C. De Luca, Roma, Editori Riuniti, 1982.
- Spinazzola V., *Gramsci, architettura e letteratura*, in "Acme", n. 1, 2017, pp. 11-19..

Il senso della morte in adolescenza: scoperta della caducità umana e risposta pedagogica

MARIA RITA MANCANIELLO

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: mariarita.mancaniello@unifi.it

Abstract. Within adolescence transformation the encounter with the sense of death is crucial, despite is not highlighted in pedagogical and educational reflection. The adolescent deep metamorphosis, considering physical, psychological, social and relational change determined by puberty beginning, lead the subject to know sensations and emotions that have mourning characteristics, and more precisely self mourning, meaning all cognitive and emotional experiences that loss brings. A dimension of being and becoming that has to be necessarily considered by those who reflect on education and those who assist adolescents in their growing process. Accompanying, in an educational way, the adolescent subject on the discovery of death meaning allows to avoid individual and collective removals, which is one of the most tragical aspects of contemporary life, and allows a positive relapse compared to self relationship and with own social dimension.

Keywords. identity metamorphosis, self mourning, educational relationship

1. Premessa

Soffermarsi a pensare all'unica certezza inconfutabile della vita, la morte, crea in ogni soggetto, anche nello studioso, una difficoltà di tipo emotivo, prima, e, cognitivo, poi. La paura atavica incombe nelle membra e il pensiero fugge su altri piani, ma non pensare non equivale ad allontanare una percezione profonda e ineludibile o a poter evitare che essa assuma un senso e un significato nella propria vita. Al tentativo di allontanamento corrisponde una eguale potenza di tale ricordo, spesso inconscio, che comunque influenza il nostro modo di essere, di pensare, di agire. La morte è parte stessa della vita, della forma che almeno noi conosciamo e riconosciamo come universale, quella umana fatta di fisicità e materia, di pensiero e psiche. Nessuno può eludere la morte, nessuno la può raccontare, impossibile non pensarla, difficile rimuoverne la percezione, complesso il rapporto che si può instaurare con essa. Una realtà dolorosa che si tende ad allontanare ma che ritorna con tutta la sua carica emotiva.

A maggior ragione, nel momento di massima esplosione della vitalità del sistema uomo, quello dell'adolescenza, il rapporto con la morte diventa un rapporto "stretto", estremamente presente, fatto di provocazioni e di sfide, di paure e di spavalderia. In ogni epoca storica le diverse società hanno dato una visibilità ai momenti della crescita attraverso riti di iniziazione che definivano chiaramente il passaggio allo *status* adulto

e questi non avevano solo una valenza sociale, ma nascevano dalla constatazione che l'incontro e il superamento della paura della morte è la linea che demarca e dà avvio al cammino verso la maturità. Oggi invece - nella cultura occidentale - pochissime sono le esperienze che mettono alla prova, il principale obiettivo sociale è di anestetizzare ogni possibile manifestazione di sofferenza e alleviare ogni tipo di fatica, cercando di eliminare ogni forma rischio, occultando la morte e il decadimento fisico, nascondendo la malformazione e la malattia, e la paura è spesso solo vissuta in modo virtuale o irreali, al cinema o alla televisione...In una società che vive il mito della felicità e della opulenza, che cancella lo sforzo fisico e morale, che ha una risposta per ogni bisogno, che non attiva né idee né azioni coraggiose, i giovani sono paralizzati nelle loro potenzialità e non possono far altro che rimanere inermi, insicuri, imbambolati. La loro spinta vitale, però, lavora nei meandri profondi dell'essere e questo bisogno di superare l'ansia e l'angoscia della morte, porta a sfide con essa sempre più estreme. Gli adulti negano di comprendere questo bisogno e per un proprio panico provato di fronte ad una società difficile da governare e organizzare per la *complessità* che la caratterizza e per i pericoli di ogni genere che vi si possono celare, proiettano vaghe e generalizzate paure sui giovani, attraverso ripetute azioni di controllo e ricerca di sicurezze. In questa nostra società i tentativi di allontanare dalla vita la percezione e l'idea della morte sono costantemente agiti, quasi a credere reale che la giovinezza sia eterna e a pensare di essere davvero immortali. Il modello sociale oggi proposto è un modello in cui il dolore, la morte, la sofferenza sono banditi, ma gli adolescenti, che invece vivono profondamente queste dimensioni di malinconia e infelicità, tentano di trasformarle e stordirle attraverso manifestazioni spesso irritanti, violente, dissacratorie. L'adolescente, infatti, sente forte il bisogno di fare esperienze, di avventurarsi in imprese esplorative, di scoprire il limite delle proprie capacità, di ripercorrere da solo sentieri già fatti con altri, di rischiare e conoscere il limite, soprattutto perché questo colma di novità quel vuoto lasciato dalla spensieratezza infantile e gli permette di liberarsi dall'inquietudine che gli deriva dalle trasformazioni in atto, così come lo aiuta a comprendere quali nuovi confini e potenzialità sono celati dietro a questo¹. È un bisogno che viene da lontano, che l'uomo si porta dentro la sua storia e che non può essere soffocato dalla paura e dall'ansia degli adulti appartenenti alla società del benessere. Anzi, deve essere affrontato in termini educativi e condotto sulla strada dell'avventura della propria vita, dando senso a quella spinta alla libertà dell'essere e all'autonomia del fare sulla quale, cui ogni soggetto in età evolutiva, ha diritto di essere accompagnato.

2. La scoperta della morte nella trasformazione adolescenziale

Incontrare il limite fisico, conoscere la sofferenza, provare la vulnerabilità, rendersi conto di appartenere ad una medesima condizione umana, fa parte del processo educa-

¹ Cfr. A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, (1909), Roma, Bollati Boringhieri, 2012; E. Erikson, *The Life Cycle Completed. A Review*, By Rikan Enterprises Ltd., New York, W.W. Norton e Company, 1982, trad. it., *I cicli della vita*, Roma, Armando, 1984; E. Erikson, *Childhood and society*, New York, Norton, 1950, trad. it., *Infanzia e società*, Roma, Armando, 1967; E. Erikson, *Identity youth and crisis*, New York, Norton, 1968, trad. It., *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando, 1974.

tivo e formativo di ogni uomo. Non è facile, però, dare valore e trovare una specifica attenzione anche alla componente della caducità nella nostra quotidianità ed è molto raro trovare uno spazio proprio per parlare e rielaborare quella profonda paura che l'idea di morte si porta dietro. Nonostante l'incredibile quantità "di morte" che vediamo ogni giorno e quello "scialo d'immortalità" di cui troviamo imbevuto tanto estetismo e tanto edonismo svuotato dall'antica dignità e consapevolezza², è difficile eliminare l'ostacolo alla libera comunicazione sulla morte. È faticoso e lento costruire emotivamente o razionalmente un senso attorno al nascere e al morire, accettare la morte come destino di tutti gli esseri viventi, compresi noi stessi, rendersi conto che l'unica certezza assoluta della vita, dal momento che si nasce, è la propria morte. Nel momento in cui si dilatano domande di senso, sul significato della propria vita, sull'origine della propria biografia e sulle sue fecondità o destinazioni della propria esistenza, entra in gioco il bisogno di provare il gusto della libertà, della propria forza, di capire ciò che "si può sopportare"³ e questo processo è particolarmente ricco nell'adolescenza. Durante le trasformazioni adolescenziali, quando il cambiamento è al centro della propria esistenza, non è facile affrontare il dolore della rottura con il passato e nel desiderio di placare la sofferenza provata, si perde forza e sensibilità affettiva, soprattutto perché si indebolisce il gusto di utilizzare la conoscenza del "sentire" a scapito di quella ben più controllabile e meno dolorosa del "pensare". Se questo è un meccanismo difensivo che si attiva per dominare la sofferenza, è anche vero che in ogni età, la vulnerabilità può essere accolta e affrontata, e ricondotta alla funzione autoformativa del "sentire", importante anche per il sapersi prendere cura, di sé e degli altri, di volere e di sperare. Una maggiore consapevolezza psicologica e affettiva della mortalità, il riconoscimento del valore del limite nella vita umana, possono permettere ad adolescenti e adulti, ad esempio, di non sganciarsi dalla realtà per collocarsi in un mondo immaginario.

Condividere l'esperienza della sofferenza, ritrovandosi insieme come vulnerabili abitanti di spazi umanizzati, ognuno con il suo percorso di vita, con la propria storia, con i propri sogni infranti, con debolezze e illusioni, sensi di colpa e soddisfazioni, permette di riconoscere la fragilità come fattore di vita non solo da combattere, ma ancor prima, e ancor meglio, da accettare. Arricchire la propria conoscenza attraverso l'esperienza e l'incontro, strutturare le proprie norme nella convivenza e nel confronto, definire un proprio stile di comportamento nel rispetto dell'altro, diventano la strada e la meta per liberarsi dall'ossessione della vulnerabilità come sinonimo di "non vita". È particolarmente duro per le ragazze e i ragazzi che incontriamo il confronto con la vulnerabilità, l'incertezza, la scoperta del proprio corpo mortale. Chiamato a *nuova nascita*⁴, a lascia-

² Cfr. Z. Bauman, *Futuro liquido. Società, uomo, politica e filosofia*, Milano, AlboVersorio, 2014; Z. Bauman, *Il teatro dell'immortalità - mortalità, immortalità e altre strategie di vita*, Bologna, Il Mulino, 1995; Z. Bauman, Leoncini T., *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Segrate (Mi) 2017; Z. Bauman, *Modernità e ambivalenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010; Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2003; Z. Bauman, *Scrivere il futuro*, Roma, Castevecchi, 2016.

³ Cfr. I. Lizzola, *Cercare pensieri e parole sul limite della vita*, in "<http://www.manitese.it/cres/stru31/lizzola.htm> (20 febbraio 2004); I. Lizzola, *Educare dai margini - marginalità e cura come luogo educativo*, Bergamo, Celsb, 2000.

⁴ Cfr. S. G.Hall, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, Appleton, New York. (2 volumi, 1904); G. Pietropolli Charmet, E. Rosci, *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*, Milano, Unicopli, 1992.

re il limbo dell'infanzia e a lanciarsi in una nuova dimensione, a *ricostruire* un mondo nuovo, a *ricollocarsi* all'interno di esso, l'adolescente sente urgente *l'incontro* con il proprio limite umano e fisico, anche se lo teme e cerca di eluderlo. Sono tanti i segnali di nascite impossibili, di difficoltà a ridare vita ad una nuova dimensione esistenziale, di vite non osate. Sono comportamenti che, poi, fanno da ostacolo, da ulteriore impedimento all'entrare in un "tempo nuovo", comportamenti che segnalano un inadeguato modo di vivere il proprio tempo da protagonisti attivi⁵.

La ricerca del "sentirsi vivi", dell'"esserci" passa in primo luogo per la sensazione di essere protagonisti della propria crescita e su questo bisogno ruota forse tutta l'esperienza adolescenziale. Un bisogno che se non trova spazio, ma anche supporto e contenimento, per essere vissuto con consapevolezza, diventa uno sterile tentativo di crescita "dismorfica". Lo osserviamo in moltissimi dei comportamenti adolescenziali, a partire dalle modalità di aggregarsi dei ragazzi abbandonati a se stessi che ripropongono antiche forme di unione, più vicine alle tribù guerriere che alla socializzazione gruppale, fino ad arrivare alle esperienze di dipendenza da sostanze o alle manifestazioni vandaliche e dissociali: in tutte queste manifestazioni si intravede il tentativo di "non uscire da sé" di "ripiegarsi su di sé", senza trovare una via d'uscita, limitando l'espressione della propria affettività, delle proprie tensioni psicologiche, delle proprie attenzioni e delle relazioni solo all'interno del proprio nucleo o del proprio piccolo gruppo. Ma una difficoltà a vivere la propria esistenza da protagonisti la si ritrova soprattutto all'interno dei vissuti familiari, dove l'architettura e la gestione dei tempi e degli spazi è fatta in modo da simulare il desiderio degli adulti che si attivi una vera maturazione dell'adolescente, ma dove poi tutto viene coperto da una iperprotettività che impedisce un reale sviluppo della soggettività. Questa mancanza di distanza dalle figure genitoriali e di sviluppo di una propria autonoma collocazione nel mondo porta ad una forte presentificazione, composta da fattori positivi e negativi. Comporta, infatti, una presentificazione *passiva*, dove l'atteggiamento è rivolto non solo alla rimozione degli aspetti tristi o degli eventi negativi del passato, quanto all'attribuzione in genere di un minor significato agli avvenimenti già accaduti, per non farsi condizionare da decisioni prese, per non dover rimuginare tra rimorsi e rimpianti; una *presentificazione attiva*, per cui ciò che è stato è stato, non bisogna troppo lasciarsi influenzare da azioni o omissioni compiute e non bisogna neppure preoccuparsi troppo di ciò che potrà accadere in futuro; importante è esplorare il presente. Diviene, del tutto inconsapevolmente, una strategia di vita che mira a *dissolvere* il futuro nel presente, cercando "cose e legami effimeri e transitori", senza progettualità, proponendo una "messa in scena" nella vita quotidiana di azioni e scelte che servono solo come prova generale della morte. La questione del "morire" e dell'"oltre la morte" vengono "liquidate" per dissolvenza, si potrebbe dire. È come se si fosse trovato un antidoto, un vaccino che, somministrato a "piccole dosi", è in grado di vincere la tossicità del morire. Un grande "teatro dell'immortalità" che esalta la non durevolezza e propone come modello l'"usa e getta" in cui beatamente vive il consumatore. E in questo masticare veloce si perde la dimensione dell'esistenza e del proprio futuro, della propria responsabilità e del proprio bisogno di protagonismo. Perdendosi nei meandri della quo-

⁵ Cfr. M. Pollo, *I labirinti del tempo: una ricerca sul rapporto degli adolescenti e dei giovani con il tempo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

tidianità, pronti a fruire di tutto ciò che giunge a portata di mano, senza rendersi conto che la propria vita si dipana in una storia che ha bisogno di futuro e il futuro ha bisogno di essere prefigurato prima di tutto dentro di sé.

Anche altri comportamenti segnalano la fatica di una generazione a fare i conti con la perdita, e con la nuova nascita. Sono i comportamenti del rischio estremo, del gioco con l'impossibile, della sfida alla morte. Un salto nella vita adulta, un passaggio repentino, un bisogno di andare "oltre", "di attraversare la "catastrofe" tutta d'un fiato...⁶ Un bisogno di non semplice contenimento che si colloca tra la necessità dello sperimentare e la necessità della conservazione. Esporsi al rischio estremo è un richiamo forte, fatto di "attimi", magari riproposti ma sempre atti unici: lanciarsi con un elastico nel vuoto (Jumping), resistere tra le rotaie fino all'ultimo istante prima dell'arrivo del treno, gareggiare con la moto a chi riesce, lanciandosi al massimo della velocità, a fermarsi il più vicino possibile al muro ecc. sono la dimostrazione del sostenere la *prova*, di reggere il confronto, di non perdere il controllo su di sé e sulla realtà. È morire simbolicamente avvicinandosi il più possibile alla morte nell'ingenuo tentativo di vincerla.

La psicologia dello sviluppo ci ha ormai reso chiaro che il lutto e la sua elaborazione sono uno dei *fili rossi* dell'adolescenza. Filo che si dipana a partire dalla separazione dai miti dell'infanzia e dal superamento dell'illusione delle forme dell'"eterna appartenenza" ad un medesimo nucleo simbiotico. E la *nuova nascita* è rappresentabile proprio come un vero parto, compreso il dolore per la separazione e il vissuto profondo della perdita irrimediabile, una nascita che necessita, inoltre, della speranza di essere attesi e accolti, di potersi fidare e di essere presi in fiducia.

Ognuno "attraversa il guado" della seconda nascita in modo unico e originale. Ogni singolo ragazzo prova quell'ambivalente sentimento - tra colpa di farlo e desiderio di realizzarlo -, di separarsi luttuosamente dall'immagine forte e onnipotente del proprio genitore di abbandonare quella visione rassicurante del proprio corpo infantile e di affrontare le nuove responsabilità che l'ambiente chiede. Le reazioni possono essere le più diverse, anche se spesso nascono e si radicano, o si stemperano, sentimenti di inutilità esistenziale, di profonda difficoltà creativa, di mutismo espressivo⁷. Nello "iato" adolescenziale vi è un momento di sospensione in cui il soggetto non riconosce più se stesso, ritrovandosi ormai inadatto a indossare i panni dell'infante e non ancora pronto a vestire quelli dell'adulto. Nell'incertezza, nessuna immagine è attraente e tutte hanno un loro fascino, nessuna fisionomia sembra perfetta e tutte sembrano migliori della propria, tutto appare adorabile, ma sembra impossibile provare amore per sé e per il mondo. Questa sorta di essere e non sentirsi, esserci e non starci, porta ad abbandonare, per periodi più brevi o più prolungati, il gioco di sé, l'avventura e il piacere. Può fare ristagnare la propria quotidianità nell'inattività e nell'irrisolutezza, facendo perdere di senso ad ogni azione. Acquisire di nuovo la consapevolezza del proprio sé, vuol dire essere accolti o essere chiamati in contesti formativi e sociali in cui si prova che "si è di qualcuno", che si esiste, che "ci sono anch'io". Pratiche di "riconoscimento" per maturare e accettare l'idea che

⁶ Cfr. M.R. Mancaniello, *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS 2002; M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce, PensaMultimedia, 2018.

⁷ Cfr. G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010; G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Cortina Editore, 2000.

la morte esiste, che nel suo parlare il corpo ci comunica che sarà così, ma che allo stesso tempo brama la vita, freme e desidera. Divenire protagonisti equivale a sentirsi chiamati per nome⁸ e quando le ragazze e i ragazzi si sentono chiamati per nome, si sentono nella pienezza del momento.

3. La catastrofe adolescenziale⁹ e l'elaborazione del lutto di sé: il ruolo della morte interna nel soggetto adolescente

La fase della trasformazione adolescenziale nelle sue diverse forme di rinascita, sollecita un approfondimento sul significato che assume il processo di rielaborazione del lutto.

Credo che questo aspetto abbia oggi bisogno di una maggiore attenzione per comprendere i profondi processi di sofferenza che si attivano durante l'adolescenza e che forse sono troppo frettolosamente anestetizzati dalla velocità a cui tutto è sottoposto, mentre nel mondo interno i tempi sono notoriamente molto lenti e soggettivi. Nell'osservazione della realtà adolescenziale, da tempo alcune domande su molti fenomeni problematici e distruttivi che caratterizzano gli adolescenti non trovano le adeguate risposte che permettano di validarne la comprensione e arrivare un significativo lavoro pedagogico.

Sono sempre più convinta che le espressioni aggressive che si manifestano attraverso fenomeni come il bullismo, cyberbullismo, autolesionismo, o altre forme di comportamenti "anestetizzanti" come ludopatia, uso e abuso di alcool e di droghe e molte altre emergenti forme di distorsione della propria espressione, siano da rileggersi attraverso la categoria del lutto e della perdita.

Il lutto che vive l'adolescente è completamente suo. Ha bisogno di "piangersi", di attraversarlo in tutte le sue fasi, ha necessità di prendere visione dentro di sé della perdita irreversibile che sta attraversando. Si vive ed è in una dimensione soggettiva mortifica, il suo sguardo vede la realtà sotto un'altra forma, ma prima che venga accolta, deve attraversare le sensazioni della mancanza, della nostalgia di sé, della "rottura" interna, della frammentazione di parti di sé, della morte di ciò che conosceva e amava o comunque sentiva come proprie.

In una società in cui la morte è stata rimossa, in cui la mitizzazione della giovinezza è centrale, nella quale il corpo è edonisticamente visto come secondo il principio "giovinezza sinonimo di bellezza", l'adolescente si sente censurato nella sua possibilità di esprimere quello che sta vivendo. Un *lutto di sé*, il proprio lutto, intangibile, che, se anche volesse dividerlo, gli viene negato, se non addirittura fatto sentire, come una ingratitudine verso la natura, quasi a doversi sentire "in colpa" per le sensazioni di dolore che vive dentro di sé. Come può piangersi addosso se è nella fase della vita più anelata dal mondo degli adulti? Ingrato alla vita, sembra dirgli tutto il mondo che lo circonda. Il rischio di non potersi esprimere perché non solo non è compreso, ma è anche punito

⁸ Cfr. R. Mantegazza, *Come un ragazzo segue l'aquilone*, Milano, Unicopli, 2000.

⁹ L'avvio dell'adolescenza è letto nella sua trasformazione radicale per la quale il cambiamento di forma e la metamorfosi fisica e psichica, dettate dalla pubertà, sono lette secondo il paradigma della catastrofe, trasferendo in chiave analogica nel campo pedagogico il concetto di catastrofe utilizzato in matematica per definire la legge di trasformazione dei sistemi dinamici. Per un approfondimento del concetto di *Adolescenza come catastrofe* si veda: M.R. Mancaniello, *Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2002.

per questa sua arroganza verso il tanto che la forza generatrice della vita gli sta offrendo, diventa una solitudine interiore ancora più pesante di quanto non sia quella sensazione di vuoto che già prova. Una sorta di deprivazione della propria libertà di far “uscire” il dolore cosmico o comunque della possibilità di esternare questo dolore, perché non legittimato dal mondo adulto.

All'adulto che si esprime nella dimensione relazionale con l'adolescente, viene richiesto di farsi carico dei propri vissuti e delle dimensioni fantasmatiche connesse all'esperienza della separazione. Ponendosi come mediatore tra il soggetto e la sua trasformazione luttuosa, l'educatore per primo deve maturare in sé la consapevolezza della propria differenziazione in una costante riflessione sul proprio processo *individuativo*, in cui il tema della separazione e del lutto siano posti al centro.¹⁰

Senza entrare in profondità sul lavoro di Freud sulla morte¹¹, è necessario mettere in evidenza come l'uomo attiva delle forme di difesa nei confronti del tema della fine della vita che si configurano come negazione e rimozione¹², o anche come forma di dissociazione e del diniego. Un atteggiamento molto più culturale che naturale, nel quale un piano molto antico e inconscio della paura della morte, porta la parte razionale e cosciente a rimuovere dalla propria riflessione una relazione con la propria e l'altrui morte. Nella lettura freudiana, l'inconscio rifiuta la morte e si ancora ad un principio di immortalità che gli impedisce una possibile legittimazione della finitudine umana.

Gli studi e le ricerche sul lutto simbolico vissuto dall'adolescente sono certamente molteplici e in campo psicanalitico e psicologico sicuramente si ha una consapevolezza di ciò che avviene nel mondo interno di un adolescente. La prospettiva da cui si sta osservando questo processo di lutto, invece, credo che abbia ancora necessità di essere focalizzata, ovvero del ruolo dell'adulto di sostenere e contenere in sé e di dare una risposta pedagogica allo spazio e al tempo di lutto vissuto dall'adolescente nel proprio interno.

Lo stesso Freud, seppur riferendosi ad una morte reale, definiva un processo di maturazione profondamente significativo per ogni soggetto, la capacità di accogliere la propria finitezza e l'accettazione dell'intrinseca finitudine. Al contrario, la negazione della morte ne perpetua un terrore ingovernabile, che si traduce in un impoverimento e in una limitazione della vita stessa, sia personale che collettiva¹³

L'aspetto più rilevante di questa rimozione è dato da quella che per Freud è la più grave malattia dell'anima, ovvero l'onnipotenza narcisistica, che impedisce al soggetto di accettare il proprio limite e che proprio nell'esperienza del lutto si manifesta in tutta la sua pregnanza.

¹⁰ AA.VV., *Lutto e formazione di sé. Prospettive di consulenza autobiografica*, 2004, in https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/29457/38789/phd_unimib_061547.pdf (2.01.2018).

¹¹ S. Freud, *Lutto e Melanconia*, (1917), in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Milano 1995; S. Freud, *Noi e la morte*, (1915), Bari, Palomar, 1993.

¹² Oltre ai tanti riferimenti che si ritrovano in Freud al tema della morte (dal 1907 con *Azioni ossessive e pratiche religiose*, passando *Totem e Tabù* del '13, poi per il capitale testo del 1927 *Il disagio della civiltà*, fino al 1938 *L'uomo Mosè e la religione monoteistica*) gli scritti, che più direttamente affrontano il tema della morte e del lutto sono: S. Freud: *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte*, *Noi e la morte*, sono entrambe del 1915, così come *Lutto e melanconia*, anche se verrà pubblicata solo nel 1917. Tra le due date si pone il breve scritto *Caducità* datato 1916.

¹³ Cfr. S. Freud, *L'avvenire di un'illusione*, in *Opere vol. X*, Bollati Boringhieri, Torino, 1978. (1927).

In una società dove il tratto narcisistico sembra aver preso ormai il sopravvento su tutte le altre possibili forme di personalità collettiva, la difficoltà per il singolo individuo di relazionarsi con il pensiero della propria finitudine, mostra quanto sia difficile per l'adulto (sia inconsciamente che razionalmente), avvicinarsi alle sensazioni che questo nucleo problematico provoca¹⁴.

L'approccio empatico dovrebbe essere non tanto con il tempo di bellezza che l'adolescente sta vivendo, ma con il suo profondo lutto, un livello che rovescia il paradigma di lettura della relazione. Una dinamica identificatoria che riporti l'adulto ad un proprio percorso di maturazione della propria finitezza e che permette all'adolescente di sentirsi compreso nella parte più significativa della trasformazione e del lutto che sta vivendo.

L'adulto accogliendo il lutto dell'adolescente, elabora il proprio, e questo permette una identificazione che alimenta la relazione costruttiva, la *com-passione*, il *cum-patir*, il provare insieme all'altro, la dimensione di mancanza che si sta verificando nelle immagini interne di sé dell'adolescente, nella sua trasformazione catastrofica in atto¹⁵.

Diventa interessante notare come, nell'evento morte, il più individualizzante della vita del soggetto, l'altro si rivela *specchio*, confermando che non vi è soggettività al di fuori dell'intersoggettività, che la separatezza tra *io* e *l'altro* segna allo stesso tempo un legame indissolubile, in virtù del quale per entrambi è impossibile cogliere se stessi al di fuori di uno sguardo reciproco. Il cambiamento morfogenetico dell'adolescente segna la morte di una parte del soggetto anche per i soggetti intorno a lui, una esperienza di separazione che scatena la percezione dolorosa dell'altro come *non-io* e lo colloca nel campo dell'alterità e del desiderio, divenendo allo stesso tempo, esperienza decisiva e strutturante per l'identità del soggetto. Ciò è possibile proprio perché, al di là di ogni interpretazione riduttiva e narcisistica che vede nell'interiorizzazione del ricordo la possibilità di compiere finalmente un'appropriazione definitiva dell'altro, l'esperienza del lutto è esperienza che ne conferma la radicale alterità¹⁶. Il lutto porta con sé la capitolazione della comunicazione, in quanto la morte impedisce ogni forma di scambio con la forma precedente. La perdita di questa dimensione ha una profonda risonanza emozionale, e quel livello di morte che si percepisce, lascia in uno stato di profonda desolazione, attivando una sordida sofferenza data dall'impossibilità di contatto e di comunicazione. In una immagine speculare, insieme alla dimensione precedente dell'altro (il mondo infantile, nel nostro caso) si perde anche lo sguardo che l'altro aveva sugli altri e si ha la consapevolezza di non essere più nel pensiero dell'altro e si perde anche l'immagine che avevamo di noi grazie all'altrui presenza.

¹⁴ Cfr. V. Cesareo, I. Vaccarini, *L'era del narcisismo*, Carocci, Roma 2012; A. Lowen, *Il Narcisismo. Identità rinnegata*, Milano, Feltrinelli, 2013; A. Selmi, *Il narcisismo*, Milano, Il Mulino, 2007; U. Galimberti, *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli, 2013; K. Strzys, *Narcisismo e socializzazione. Trasformazione sociale e mutamento dei dati caratteriali* (1978), Milano, Feltrinelli, 1981; C. Lash, *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 2081; M. Recalcati, *Clinica del vuoto. Anoressia, dipendenze, psicosi*, Franco Angeli, Milano 2002; J. Kristeva, *Le nuove malattie dell'anima*, Roma, Borla, 1998.

¹⁵ Nel tempo il significato di *com-patir* si è trasformato verso un senso di pietà, ma nella sua accezione originaria è la partecipazione alla sofferenza dell'altro. Un senso di vicinanza intima e profonda con un dolore che non nasce come proprio, ma accolto come sentimento che lega all'altro, esprimendo una manifestazione di un tipo di amore incondizionato che strutturalmente non può chiedere niente in cambio, divenendo il viatico per ritrovare gioia vitale e entusiasmo.

¹⁶ Cfr. J. Derrida, *Memorie per Paul De Man*, Milano, Jaca Book, 1995.

Sappiamo bene che la consapevolezza “di essere nel mondo”, di esistere, nasce dallo sguardo che è stato poggiato sul soggetto dall’oggetto d’amore, dal *cargiver* e che da quel modo di essere “guardato”, ha percepito di esistere. Il principale compito a cui il soggetto (adulto) è chiamato nei confronti dell’altro (adolescente) è offrirgli il proprio sguardo dalla propria prospettiva, un gesto, che lo arricchisce e contribuisce al suo completamento (Bachtin, 1998). Questo sguardo si spegne con la morte (delle parti infantili) e c’è la perdita di una parte comunicativa che era intrinsecamente strutturante per l’identità di entrambi, poiché quello che l’uno si sentiva di essere e fare era intrinsecamente connesso all’essere e al fare dell’altro (Melchiorre, 1998). All’interno di questa implicazione reciproca, il venir meno dell’uno è in qualche misura anche il venir meno dell’altro e il dolore per la scomparsa dell’altro e la responsabilità che viene continuata a sentire nei suoi confronti, evidenziano tutto il senso dell’appartenersi reciproco. La solitudine che si viene a creare per entrambi, rende evidente la consapevolezza che l’identità del soggetto è strettamente legata alla reciprocità.

La perdita vissuta, porta allora con sé il riverbero di quella separazione originaria, che sta alla base di ogni possibile percorso di soggettivazione. Il lutto, nel suo essere chiamata estrema alla responsabilità nei confronti dell’altro, spezza ogni illusione di autosufficienza, primo e decisivo passo verso un possibile percorso di consapevole formazione di sé. Per poter creare le condizioni affinché questo lutto interno sia realmente maturativo e al contempo creativo, così come sostenuto da Melanie Klein, attraverso la “ricostruzione del proprio mondo interiore”, è necessario l’attraversamento e la tolleranza di quel dolore, il passaggio delle diverse fasi di elaborazione del lutto e di un tempo fatto di lentezza e comunque estremamente soggettivo¹⁷.

Il lavoro di riflessività che viene richiesto all’adulto è principalmente quello di saper sostenere l’esperienza di separazione e perdita che sta vivendo l’adolescente a livello interno, riuscendo a sostenere anche i propri meccanismi identificativi e proiettivi che – al contrario – tendono ad attivare la negazione. Un processo che può sembrare paradossale, proprio perché rischia di essere neutralizzato dallo stesso paradigma del lutto che richiede di saper stare in contatto con la propria esperienza interna di morte, la quale, come ampiamente dimostrato dalla letteratura, richiede un profondo lavoro su di sé e sulla propria rappresentazione interna del lutto. Un complicato intreccio di meccanismi difensivi che tendono ad allontanare tale dimensione di contatto, generando una solitudine nella solitudine all’adolescente, che in questa fase, tende a ricercare l’*alter* che gli permetta di tollerare ciò che sta provando. All’adulto viene fatta una implicita richiesta di “stare nel lutto”, di saperlo “toccare”, di saperlo sostenere nel tempo riuscendo a non respingerlo e a non tentare una veloce “riparazione salvifica”.

Una delle componenti primarie di questa elaborazione del lutto interno riguarda la rabbia che è la reazione più pregnante dei meccanismi propri del dolore. Nell’adolescente si attiva in modo peculiare questa funzione della collera, la quale diviene il mezzo per compiere l’impossibile tentativo di recuperare il sé perso e non ha alcun connotato patologico, ma è l’espressione di questo potente impulso, condizione necessaria perché il lutto possa essere elaborato.

¹⁷ Cfr. M Klein, *Note su alcuni meccanismi schizoidi*, in *Scritti 1921-1945*, Torino, Boringhieri, 1978.

Una rabbia che chiede spazio e canalizzazione, ma che viene censurata dall'adulto, con la conseguente duplicazione del suo potenziale, poiché la frustrazione data dalla mancata accoglienza della sua manifestazione, genera altra rabbia.

Credo che questo sia un *nodo focale della relazione con l'adolescente* e sia un piano della dinamica adulto-educatore/adolescente che richiede una specifica attenzione, per affrontare tutte le diverse forme di espressione violenta, sia etero che autodirette, degli adolescenti.

Un piano che richiede alla formazione dell'educatore così come degli insegnanti e degli adulti significativi in generale, un importante lavoro su di sé e sul proprio modo di "sostenere" e di prendersi cura del dolore provocato dalla perdita di una parte importante del Sé e dal conseguente senso di morte. Una capacità educativa che richiede che l'adulto si offra come figura in grado di sviluppare una relazione di contenimento e di sicurezza, ovvero che sia in grado di accogliere il dolore e di saperlo sostenere, per poi agire nella direzione della trasformazione delle parti sofferenti in parti di consapevolezza e di conoscenza. In tal senso, essendo la pubertà il confine tra la perdita dell'infanzia, e quindi generatrice di lutto, ma anche il momento di catastrofe, e quindi generatrice di una nuova dimensione dell'essere, o una seconda nascita, l'adulto educatore assume la valenza di *sostituto materno*, con le medesime funzioni per la vita alla nascita del sé sociale. Assumersi la responsabilità di essere un adulto – educatore o insegnante o più in generale adulto di riferimento – con la funzione di *cargiver* e di accompagnare l'adolescente in questa fase così dolorosa, contenendolo e sostenendo il peso del lutto che sta vivendo, necessita un profondo lavoro sulle proprie competenze emotivo-affettivo e relazionali e sulla capacità di gestione del proprio conflitto interno. Ovvero, è necessario che l'adulto sappia agire un ascolto profondo – lasciando spazio alle emozioni dell'adolescente –, che sappia attivare un dialogo continuo e libero – lasciando spazio alla memoria e al narrarsi anche con il silenzio –, che sia in grado di condividere apertamente le sensazioni del dolore e di toccare il limite e il dramma senza provare paura.

Un adulto che riesca a prendere tra *le proprie mani* le parti dell'adolescente di sé non conosciute prima, come il senso di morte e di perdita, ovvero quelle parti che sono una nuova scoperta e di cui l'adolescente non conosce il senso, e sappia restituirglielo in termini di sostenibilità e di novità verso un nuovo modo di essere, quello della vita adulta.

Una competenza che richiede un lavoro attento alla gestione del momento catastrofico senza porsi nella posizione giudicante e svalutante nei confronti delle diverse forme in cui la sofferenza si manifesta, ma, al contrario, capace di vedere in questa dimensione la ricchezza della novità e della nuova nascita e di provare a canalizzare in modo costruttivo le potenzialità personali, trasformando in energia positiva le dimensioni distruttive.

Fasi e momenti dello sviluppo che richiedono un profondo investimento su quella categoria pedagogica della "cura" che si offre come sostegno e spazio di elaborazione, prima che la legittima richiesta di senso divenga espressione patologica o deviante dell'esistere.

L'elaborazione del lutto ha a che vedere con la funzione di attaccamento ed è l'esperienza che sancisce il definitivo processo di individuazione e lo sviluppo dell'autonomia¹⁸. L'adolescente a cui è permesso di portare a termine l'integrazione dell'evento di *perdita di sé in sé* sentendosi accolto e contenuto dall'esterno, progressivamente recupera un senso di alleggerimento a livello emozionale, con una ricaduta forte sul rafforzamento

¹⁸ Cfr. S. Parkes, H. Morris, *L'attaccamento nel ciclo della vita*, Roma, Il pensiero scientifico, 2000.

dell'autostima. Un buon contenimento esterno crea una maggior coscienza della propria individualità, della scoperta di *chi sono*, andando a rendere sempre più nitido e limpido il proprio valore e il proprio orizzonte di senso.

Nelle fasi di elaborazione del lutto, una componente fondamentale è data dal poter comunicare ed esprimere il proprio sentire, non solo in chiave relazionale con gli adulti, ma soprattutto con se stessi. Ci sono tre grandi momenti di elaborazione che sono in vari modi sostenuti dalle fasi della procedura: la chiusura, il lasciar andare e il riappropriarsi e l'impegnarsi nella propria spinta evolutiva.

Le fasi che nell'adolescente emergono in modo più palpabile, sono la *fase di chiusura* – che ben è leggibile nelle diverse manifestazioni problematiche espresse nei contesti di vita e nelle forme distruttive reali e simboliche, e la *fase del riappropriarsi di sé*, che sicuramente ha tratti maggiormente significativi da un punto di vista pedagogico e relazionale. In questa fase avviene un approfondimento del processo di riappropriazione di qualità profonde e lo sviluppo della consapevolezza del fatto che la *magia percettiva* e la *forza vitale* sono fenomeni conseguenti alla connessione con il proprio organismo e con le sue profonde qualità¹⁹.

La fase della scoperta del proprio mondo interno si attiva nel momento in cui il soggetto, nel suo *status nascenti*, riesce a distanziarsi dalle precedenti visioni di sé, legate fortemente alle proprie figure di sicurezza e prende consapevolezza che quelle parti sostanziali e valoriali sono anche le proprie qualità. Questa esperienza porta ad un arricchimento esistenziale ottenuto dall'investimento verso delle nuove sfide, verso altre affascinanti e eccitanti dimensioni di evoluzione, sviluppo, conquista. In questo tempo è importante che il soggetto possa investire le scoperte che sta sentendo di sé verso lidi e obiettivi nuovi, in modo da sentire tali risorse come proprie. Per far questo è necessario che riceva stimoli che permettano una sperimentazione ed un raffinamento continuo, al pari di ogni abilità umana. Questo si verifica mediante decisioni e intenzioni di dare gusto alla propria vita con attitudini, comportamenti, qualità e significati che avevano caratterizzato la dimensione di sé precedente, ma vivendole in senso autonomo, offrendo alla *magia percettiva* e alla *forza vitale* un nuovo spazio di relazione con se stessi. Solo dopo aver compreso il valore che si è in questa nuova forma autonoma e individuale, si ha la possibilità di utilizzare le proprie qualità come promozione di sé verso altre persone. Quando un adolescente è in questa fase, quando ha scoperto la vitalità che può far vibrare nelle relazioni con gli altri, comprende che, entrare in contatto con il proprio campo del *sentire* e dell'*emozionarsi* permette anche di uscire da sé e entrare in dinamica con quello degli altri. Le qualità del mondo interno appartengono a un complesso dinamico tra emozioni, sensazioni e cognizione e, nel momento in cui l'adolescente comincia a sentirle risuonare in sé, mentre comunica e si relaziona con qualcuno, si connette al proprio sentire e questo diventa un invito per l'altro a connettersi a sua volta, cominciando a definire relazioni affettive di qualità²⁰. La fase di scoperta del proprio mondo interno è il punto cardine su cui si effettua il cambio percettivo, il quale apre la fase dello

¹⁹ Cfr. Baiocchi P., *L'elaborazione del lutto. La gestione della perdita e dell'attaccamento affettivo*, in <https://docplayer.it/54167906-L-elaborazione-del-lutto-la-gestione-della-perdita-e-dell-attaccamento-affettivo.html>, 2004 (02.04.2019)

²⁰ Cfr. M. Waddell, *Inside Lives. Psychoanalysis and Growth of the Personality*, Tavistock Publication, London 1998, trad. it., *Mondi interni*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.

slancio verso nuove sfide relazionali come punto di trasformazione, evoluzione e arricchimento esistenziale.

4. L'approccio pedagogico con l'adolescente in divenire

Il rapporto con tra l'adulto e il ragazzo è fondamentale per lo sviluppo di quella *ricerca di senso* che il soggetto adolescente sta vivendo e deve essere un rapporto diretto, fatto di condivisione, di messa in discussione, di dialogo, di apertura. Altrimenti non avviene nessun incontro educativo.

Il ruolo dell'educatore è di radicale importanza nel processo educativo, e non può mancare di affiancare il ragazzo per tutto il percorso, diventando il suo principale punto di riferimento nella progettazione delle possibili esperienze che lo porteranno alla costruzione di una nuova visione personale del mondo e di se stesso. La posizione dell'educatore non è quella di stare a guardare, organizzando e predisponendo in modo distaccato ed asettico le varie esperienze, ma di vivere con il ragazzo, "vestendo i suoi panni", mettendosi continuamente in gioco, guardando con i suoi occhi, riconoscendo i suoi bisogni ecc. L'educatore, che lo voglia o meno, che ne sia consapevole o no, con i suoi comportamenti, atteggiamenti, discorsi, scelte rappresenta un importante "mezzo" di formazione. La costruzione del rapporto educativo si fonda sulla reciproca scelta e l'educatore deve primariamente farsi accettare come una persona di cui è possibile fidarsi e a cui guardare con rispetto, stima, interesse. Il primo passo per creare un legame di tale fattezza è dato dalla capacità di accoglienza dell'adulto di tutte quelle peculiarità e caratteristiche individuali che il ragazzo porta con sé o vuole mostrare in adolescenza. Diventare il punto di riferimento principale per il ragazzo, trasmettendogli la chiara idea di essere una persona degna di rispetto, al quale guardare con apertura e disponibilità per accogliere le diverse e complesse sfaccettature che mostra, è la base per un reale relazione educativa. All'adulto viene chiesto un difficile compito, quello di permettere al ragazzo di scoprire ciò che è già conosciuto come se fosse una novità, di sentirsi accettati anche quando senza motivo mostrano una arrogante sicurezza e al contempo una profonda sfiducia in se stessi; di essere pronti a vivere insieme ai ragazzi l'avventura e lanciarsi verso il nuovo, guardando alle proprie esperienze con autoironia, sapendo accettare la sconfitta bonariamente e mostrando le proprie emozioni senza ingabbiarle in comportamenti conformi e conformati, così da permettere al pensiero di leggere la realtà in modo critico e verificare il valore delle regole, riappropriandosi del loro significato e non seguendo la massificazione e l'omologazione verso cui il mondo adulto sembra sempre andare.

In un'esperienza educativa in cui tutto si fonda sull'autoregolazione e un sistema di norme condivise, in cui non esistono strumenti e metodi sanzionatori, l'unica forza esercitata dall'adulto è quella dell'autorevolezza, del rispetto del ruolo e della maggiore esperienza e competenza. Per creare questo tipo di legame l'educatore può ricorrere al linguaggio delle cose concrete, deve passare dalle azioni e dalle esperienze condivise quotidianamente, azione comunicativa estremamente efficace perché da un lato esercita sul giovane una grande forza persuasiva e dall'altro perché permette di costruire uno sfondo che facilita l'incontro. Qualunque sia il grado di consapevolezza di tale influenza per l'educatore, le sue azioni, le sue parole, i suoi stili relazionali si trasformano per l'adolescente in modelli di comportamento nei confronti del mondo e degli altri, motivo per

cui l'educatore deve aver sempre chiaro il suo agire e l'intenzionalità di esso. Non deve porsi come *il modello*, cioè come il portatore del miglior punto di vista del mondo che il ragazzo dovrebbe imitare ed assimilare; in questo modo la testimonianza dell'educatore si trasforma in un'interpretazione univoca e definita alla quale non resta che adeguarsi. Ma sapere ed essere consapevole di essere preso ad esempio sì. Essere un educatore significa prima di tutto prendere coscienza e consapevolezza che si hanno delle persone di fronte sulle quali ogni azione, comportamento, atteggiamento, parola che viene agita avrà una influenza. Il grado e l'intensità di tale ascendente saranno diversi e diversificati a seconda dei momenti evolutivi, della posizione assunta dall'educatore nella mente del bambino/ragazzo, del livello di identificazione e stima che egli avrà sviluppato, ma sicuramente una parte dell'adulto inciderà sempre *sulla pelle* del ragazzo.

L'adulto-educatore è colui che accompagna, sapendo vivere dentro di sé lo spirito del ragazzo e collocandosi in una posizione di comprensione, ascoltando le sue esigenze, aiutandolo a trovare la strada per dar vita ai propri desideri, alle proprie aspettative, al proprio futuro, occupandosi di ognuno dei ragazzi che accompagna come se fosse l'unico, creando le condizioni per uno spirito di comunità e di gruppo che permetta di realizzare le potenzialità di crescita proprie dello stare insieme. Il percorso educativo risulta complesso e delicato e per questo, soprattutto nella prima fase di conoscenza del ragazzo, richiede la presenza di ottiche diverse che possano guardare all'adolescente sotto svariati punti di vista. L'educatore, però, non è e non può essere portatore di uno sguardo capace di conoscere e capire qualsiasi aspetto del ragazzo; in quest'ottica, quindi, il lavoro educativo è un lavoro condiviso con altri adulti, di corresponsabilità, necessaria consapevolezza per giungere alla completa e giusta comprensione della visione del mondo dell'adolescente e per costruire, di conseguenza, un intervento educativo efficace.

Compito principale di ogni educatore, comunque, rimane quello di creare le premesse per l'attivazione di un significativo processo autoformativo. Il concetto base su cui si articola la nostra riflessione, infatti, è che non ci può essere un buon percorso educativo se non si attiva anche uno specifico processo *autoformativo*, nel quale assume un significato importante sia l'*auto-genesi del soggetto*, come percezione di una propria autonomia e una personale responsabilità rispetto a determinate scelte, e *etero-genesi*, ovvero di quel processo che coinvolge vari attori ed agenzie al fine di condizionare, incanalare, ma anche ostacolare, accelerare la crescita. Non è affatto semplice delineare e delimitare l'apparato autoformativo, essendo parte inscindibile di quel sistema di formazione informale e formale, nel quale soggetti, oggetti e metodi della formazione sono un tutt'uno. L'autoformazione è una sfera che appartiene all'intimità del sé e come tale ha contorni estremamente sfumati. L'attenzione si focalizza sul soggetto e su ciò che egli pensa di aver fatto da solo, come autore della sua esistenza e come percezione che ha di sé come spettatore della propria crescita. Attraverso l'analisi del cambiamento, si possono individuare quegli eventi a cui *il* soggetto ha attribuito uno specifico significato, divenendo degli "indicatori" di formazione, della *sua* formazione. Sicuramente ve ne sono molti altri che hanno un'importanza, forse maggiore, ma comprendersi e riconoscersi come protagonista degli eventi di cambiamento ha un valore assoluto nel cammino verso la positiva elaborazione adolescenziale. La percezione del cambiamento deve avvenire, principalmente nel soggetto il quale è anche il solo che può narrare di sé e descrivere quanto è cambiato e perché. In questo modo, nella libertà intrinseca al raccontarsi, viene *ri-letto*

e *ri*-percorso il proprio vissuto imparando a guardare da lontano il mutamento avvenuto, consegnando allo stesso attore la genesi verso la propria adultità, momento nel quale il ruolo degli altri protagonisti che agiscono *intorno* – e *su* – di lui cominciano a sfumare, lasciando il posto al ruolo del sé. I vari e più diversi *agenti formatori* offrono e cedono, consapevolmente o meno, le loro energie e i loro modi di vedere la vita al soggetto in crescita, ma è solo lui che ne elabora la sintesi e crea il codice con cui poterne decifrare il significato. L'autoformazione passa attraverso il "riportare alla superficie" ciò che già è successo e la ri-composizione di ciò che sta avvenendo, soprattutto in quei momenti *critici* che hanno segnato il cambiamento, ri-percorrendo e ri-organizzando cognitivamente gli *eventi* che lo hanno determinato, innescando un processo verso la "consapevolezza di sé" e quindi verso una presa di coscienza della propria nuova identità. Il soggetto che si *auto-osserva*, assume una forma di allontanamento dalla realtà in cui è inserito, assumendo una posizione di centralità, ripiegandosi completamente su se stesso ma in modo *vitale*, attivando dispositivi auto-riflessivi per *lavorare* su di sé.²¹ Questa modalità di essere il protagonista della propria crescita, delle proprie scelte, condivise e dialogate con l'adulto, ma poi assunte con propria responsabilità, è un processo a cui non si può derogare se si desidera che il ragazzo possa arrivare a realizzare una partecipazione alla vita sociale con una propria consapevolezza esistenziale una propria coscienza individuale.

5. Una riflessione conclusiva sul rapporto tra morte e educazione

Nella storia l'educazione alla morte è stata sempre soggetta ai diversi contesti culturali, che hanno indicato all'uomo significati e modalità utili per affrontarla. Ciò si vede bene anche nella società di oggi, complessa e estremamente articolata, che rende il tema della morte, da sempre parte stessa della vita, difficile da affrontare. Per secoli ha accompagnato il cammino esistenziale dell'uomo, poiché faceva parte della quotidianità e ogni uomo che moriva aveva accanto, intorno, vicino a sé il gruppo a cui apparteneva e che accettava la morte tra gli eventi della vita. Nel recente passato, ognuno, bambino o adulto che fosse, prendeva parte ai lutti familiari, partecipando alle veglie, svolgendo le visite di cordoglio con i parenti. Oggi, al contrario, il tabù della morte sembra coinvolgere tutti e nessuno ha più il coraggio e la capacità di aiutare i bambini e gli adolescenti a comprendere il valore della morte e con esso il valore della vita. Il tema rimane spesso inesplorato e questa mancanza influenza in modo determinante la costruzione della personalità del bambino. La morte ha una collocazione centrale nella psiche umana, ma venendo essa rimossa dalla società, si crea una profonda dissonanza tra le percezioni interne e le modalità di contenimento di esse da parte del mondo esterno, dissonanza che si ripercuotono in modo significativo sulla visione del mondo e sulla definizione di un ruolo all'interno della società²². Le trasformazioni in atto, infatti, portano ad una forte problematicità da parte dell'adulto ad affrontare il tema della morte e i significati che essa si porta con sé. Il dominio della tecnica sulle scienze umanistiche, ha portato a

²¹ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002; Cambi F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pisa, Pacini Editore, 2015.

²² E. Morin, *L'uomo e la morte*, Erickson, Trento 2014.

considerare la riflessione intorno ai grandi temi della vita una appendice all'istruzione scientifica, commerciale, economica. Certamente negli ultimi tempi si assiste ad alcuni cambiamenti di tendenza e il tema della morte è tornato al centro dell'interesse e della riflessione di sociologi, psicologi, filosofi e antropologi. Anche nell'ambito della salute è cambiata la sensibilità nei confronti della morte e del morente, ma sicuramente è nell'ambito dell'associazionismo e del no profit che si assiste ad un continuo lavoro di ricerca e di auto-formazione che contribuisce alla crescita della cultura diffusa. Siamo, però, ancora lontani da situazioni come l'Olanda, per esempio dove due grosse istituzioni si occupano di morte e di lutto, lavorando prevalentemente nell'ambito scolastico con corsi di aggiornamento per insegnanti, un intervento diretto sui ragazzi e addirittura sui bambini. Può sorgere spontanea la domanda, "perché educare alla morte?" ma ancora più immediata sembra essere la risposta. La necessità dell'educazione a comprendere il significato della morte nasce dalla considerazione di quanto peso assuma *la fine della vita* nell'esistenza umana. Aver rimosso collettivamente la morte, sia in termini spaziali – i cimiteri sono ormai anche fisicamente luoghi lontani dalla vista e dal pensiero – che strutturali – la morte è tenuta fuori dalla quotidianità, neppure se ne parla – alimenta il delirio di onnipotenza, alimenta forme di violenza di cui il soggetto non è neppure consapevole. Educare alla morte consente, allora, di evitare le *rimozioni* individuali e collettive, che è uno degli aspetti tra i più tragici della vita contemporanea. Il valore del limite fa parte dei capisaldi sociali: al centro di uno dei valori più condivisi e maggiormente difesi come la libertà, vi è proprio il concetto del limite tra il proprio mondo, i propri desideri, le proprie esigenze e quelle dell'altro. Così come nell'affettività, nella vita sentimentale, nella conoscenza, nell'appartenenza sociale, vi è sempre questa esigenza di trovare la misura tra le istanze soggettive e le necessità relazionali. Altro aspetto fondamentale per educare alla morte è la ricaduta che si ottiene rispetto alla ricostruzione del tessuto sociale. Attraverso la strutturazione di specifiche forme e luoghi per condividere l'affettività, l'ideale comune, la relazione profonda si può formare il ragazzo alla capacità di provare *compassione*, che significa principalmente "partire con", "sentire insieme". La compassione è un obiettivo per l'educando e una competenza di base per l'educatore o per tutti coloro che si occupano di formazione a diverso titolo, come insegnanti, religiosi, sanitari, familiari, poiché è su tale capacità che si fondano le pratiche educative dell'apertura all'altro, dell'accettazione, della valorizzazione della differenza, emergenze e urgenze educative proprie della nostra vita di oggi.²³

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Lutto e formazione di sé. Prospettive di consulenza autobiografica*, in https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/29457/38789/phd_unimib_061547.pdf (2.05.2018).
- AA.VV., *Immaginario giovanile e coscienza di sé*, in "Studi sulla formazione", n. 1, 2001.
- Ardone R. (a cura di), *Adolescenti e generazioni adulte: percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*, Milano, Unicopli, 1999.
- Bachtin M., *Per una filosofia dell'azione responsabile (1920-24)*, Lecce, Manni, 1998.
- Baiocchi P., *Gestalt Empowerment. Manuale per una rivoluzione culturale*, Pordenone,

²³ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione*, Cortina, Milano, 2001.

- Safarà Editore, 2015.
- Baiocchi P., *L'elaborazione del lutto. La gestione della perdita e dell'attaccamento affettivo*, in <https://docplayer.it/54167906-L-elaborazione-del-lutto-la-gestione-della-perdita-e-dell-attaccamento-affettivo.html>, 2004.
- Baldascini L. (a cura di), *Le voci dell'adolescenza*, Milano, Angeli, 1995.
- Baldascini L., *Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*, Milano, Franco Angeli, 1993.
- Barone P., Mantegazza R., *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Milano, Unicopli, 1999.
- Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano, Guerini Scientifica, 2009.
- Bauman Z., *Il teatro dell'immortalità - mortalità, immortalità e altre strategie di vita*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983.
- Bertolini P., *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Torino, Il Segnalibro, 1989.
- Betti C., *Adolescenti e società complessa*, Tirrenia (Pi), Ed. Del Cerro, 2002.
- Cambi F., (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Roma, Carrocci, 2006.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.
- Cambi F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pisa, Pacini Editore, 2015
- Caprara G.V., Fonzi A. (a cura di), *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*, Firenze, Giunti, 2000.
- Cesareo V., Vaccarini I., *L'era del narcisismo*, Roma, Carocci, 2012.
- Charmet G., Rosci P., *La seconda nascita*, Unicopli, Milano, 1998.
- Costantini A., *Tra regole e carezze: comunicare con gli adolescenti di oggi*, Roma, Carocci, 2002.
- Cristiani C. (a cura di), *Smetamorfosi: adolescenza e crescita nei diari dei ragazzi*, Milano, Baldini&Castaldi, 1994.
- Croce M., *Risiko ergo sum?*, in *Animazione Sociale*, n. 30, 2000.
- Demetrio D., *Crescita e cambiamento*, in R. Massa, D. Demetrio (a cura di), *Le vite normali*, Milano, Unicopli, 1991.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996.
- Derrida J., *Memorie per Paul De Man*, Milano, Jaca Book, 1995.
- Freud S., *Lutto e Melanconia*, (1917), in *Opere 1905/1921*, Milano, Newton Compton, 1995.
- Freud S., *Noi e la morte*, (1915), Bari, Palomar, 1993.
- Gadamer H. G., *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983.
- Galimberti U., *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- Gasparini A., *Il fiore chiuso*, in S. Calori (a cura di), *Il fiore chiuso. Dubbi sulla tentazione di crescere*, Pisa, ETS, 2000.

- Gonfalonieri E., Scaratti G. (a cura di), *Storie di crescita: approccio narrativo e costruzione di sé in adolescenza*, Milano, UNICOPLI, 1999.
- Grasso G. (a cura di), *Le ragioni dell'adolescenza*, Milano, Guerini, 1995.
- Klein M., *Scritti 1921-1945*, Torino, Boringhieri, 1978.
- Kristeva J., *Le nuove malattie dell'anima*, Roma, Borla, 1998.
- Lash C., *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 1979.
- Le Bretton D., *La passione del rischio*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1995.
- Lévinas E., *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*, (1991), Milano, Jaca Book, 1998.
- Lizzola I., *Cercare pensieri e parole sul limite della vita*, in ["http://www.manitese.it/cres/stru31/lizzola.htm"](http://www.manitese.it/cres/stru31/lizzola.htm) (2004). 03.04.2019
- Lowen A., *Il Narcisismo. Identità rinnegata*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- Mancaniello M.R., *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2002.
- Mancaniello M.R., *Educare al «senso del limite» attraverso l'avventura: una categoria pedagogica per affrontare il rischio e la sfida alla morte nell'adolescenza*, in A. Mannucci, *L'evento-morte: come affrontarlo nella relazione educativa e di aiuto*, Tirrenia (Pi), Del Cerro, 2004.
- Mancaniello M.R., *Per una Pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce, PensaMultimedia, 2018.
- Mantegazza R., *Come un ragazzo segue l'aquilone*, Milano, Unicopli, 2000.
- Mapelli M., *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Marchese G., *La metamorfosi nell'adolescenza: "il corpo disincarnato"*, in http://www.associazioneaion.it/a01_4.html, 13.08.2017.
- Mariani A., *Corpo e modernità*, Milano, Unicopli, 2004.
- Massa R. (a cura di), *L'adolescenza. Immagine e trattamento*, Milano, Franco Angeli, 1988.
- Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1989.
- Massa R., Demetrio D. (a cura di), *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*, Milano, Unicopli, 1991.
- Massa R., *Sottobanco: le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Melchiorre V., *Al di là dell'ultimo. Filosofie della morte e filosofie della vita*, Milano, Vita e Pensiero, 1998.
- Melucci A., *Adolescenza, tempo di passaggio*, in AA.VV., *Biografie e costruzione dell'identità*, Milano, Franco Angeli, 1993.
- Morin E., *L'uomo e la morte*, Trento, Erickson, 2014.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione*, Milano, Cortina, 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.
- Natoli S., *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Milano, Feltrinelli, 1986.
- Parkes S., Morris H., *L'attaccamento nel ciclo della vita*, Roma, Il pensiero scientifico, 2000.

- Pellai A., Boncinelli S., *Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Cortina Editore, 2000.
- Pietropolli Charmet G., *L'adolescente nella società senza padri*, Milano, Edizioni Unicopli, 1990.
- Pietropolli Charmet G., Rosci E., *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*, Milano, Unicopli, 1992.
- Pollo M., *I labirinti del tempo: una ricerca sul rapporto degli adolescenti e dei giovani con il tempo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- Recalcati M., *Clinica del vuoto. Anoressia, dipendenze, psicosi*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 1993.
- Rossi S., Schirone T., Pediconi M.G., *Psicodinamica dell'adolescenza: adolescenti in relazione*, Milano, Guerini studio, 2001.
- Saraceno C. (a cura di), *Età e corso della vita*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Scaparro F., Pietropolli Charmet G., *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- Selmi A., *Il narcisismo*, Milano, Il Mulino, 2007.
- Stein E., *L'empatia*, Milano, Franco Angeli, 1986.
- Strzys K., *Narcisismo e socializzazione. Trasformazione sociale e mutamento dei dati caratteriali (1978)*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- Trisciuzzi L., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A., *Dimenticare Freud? L'educazione della società complessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- Van Gennep A., *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1981.
- Waddell M., *Inside Lives. Psychoanalysis and Growth of the Personality*, Tavistock Publication, London 1998, trad. it., *Mondi interni*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- Zambiano M., *Delirio e destino*, Milano, Cortina, 2000.
- Zambiano M., *Dell'aurora*, Genova, Marietti, 2000.
- Zuanazzi G.F., *L'età ambigua. Paradossi, risorse e turbamenti dell'adolescenza*, Brescia, Editrice La Scuola, 1995.

Aesthetics and ethics between beauty and learning. Different dimensions of the (envious) gaze in educational and knowledge relationships

EMANUELA MANCINO

Associato di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli studi di Milano-Bicocca

Corresponding author: emanuela.mancino@unimib.it

Abstract. The aesthetic appearance of beauty is intertwined with the experience of looking; and this opens up exciting paths for us to explore within the space of the complex dimensions of learning. The act of “taking something of beauty” (or something related to beauty, including its opposites) is driven by curiosity and desire but accompanied by a sense of fear and paralysis; that which attracts us may become monstrously or terribly beautiful, or – to draw on the lexicon of excess associated with beauty – “too beautiful”. There is a sort of unsustainability inherent in beauty. This text explores the dimension of envy, so understood, starting from its ethical declension, bordering with the dimension of justice; in this case, envious glance is rather a questioning look; it wonders, that’s to say, how the merit of other’s success happened. These declensions of the envious glance are analysed starting from literature, from myth and from the iconography connected to the power of looking.

Keywords. Aesthetic, ethic, beauty, learning, knowledge.

Il silenzio dell'invidioso fa troppo rumore.
Kahlil Gibran

*L'invidia è ammirazione segreta.
Una persona piena di ammirazione che senta
di non poter diventare felice abbandonandosi
[rinunciando al proprio orgoglio], sceglie
di diventare invidiosa di ciò che ammira...
L'ammirazione è una felice perdita di sé,
l'invidia un'infelice affermazione di sé.*
S. Kierkegaard

*...ché a tutti un fil di ferro i cigli fóra
e cusce sí, come a sparvier selvaggio*
D. Alighieri

1. Beauty and learning: How we make sense though the senses.

Comparison with the outside world and with others is inherent to the process of human existence. The means employed for this comparison are the senses. Everyone

takes in information through the senses: we see, hear, taste, smell and touch. Even in the current way of speaking, the most common categorizations of learning styles are based on the senses, whether one prefers visual or auditory learning and memory, everyone innately gives priority to one of these styles when acquiring knowledge.

Our development is closely linked with our aesthetic dimension (Gundara, 1986). In this paper, the aesthetic dimension will be represented by the gaze. The term “aesthetics” comes from Greek language and philosophy. The word at its root, “aesthesis” means an unelaborated, elementary awareness of stimulation, a sense, feeling or sensation. However, a deeper connotation of aesthesis conveys a sensory recognition. This is important, in the perspective of this discussion, because of the nature of body-based experiences and the recognition that aesthesis involves.

Our emotions are modified by the way we gaze on the world and on other changes (Heidegger, 1976, 188). Our childhood activities start with what Piaget defined as the sensorimotor stage of co-ordination, which is how motor functions and senses begin to explore and take in (learn about) the surrounding world. (Piaget, 1976; Vidal, 1989).

Aesthetic recognition, on the other hand, is characterized by the experience of understanding (Rasmussen, 1990) and represents a qualitative worldview that gives life meaning. This kind of meaning requires interpretation, sensuous symbolic forms and the emotions.

Learning, as a taking-in-the-world activity, can be characterised as a relational complexity. The aesthetic dimension of learning has been passing through philosophical thought about education since Plato’s view of an “idea” came about as the result of what has been seen, of knowledge as a “vision”. The relationships among vision, aesthetics, what is visible and what is sensible create an experience that Dewey called emotional. The act of seeing or viewing, implicates both an embodied and a situated existence in a material world: we share a similar manner of existence with other viewing subjects, but we live this existence in a discrete, autonomous, specific and personal story-based way.

What we perceive with our senses can be harmonious, rhythmic and regular, or it can be the opposite, disharmonious, arrhythmic and irregular. The rhythmic alternation within humans and the world, the rhythmic variation within a balanced relation to a particular context (Di Gregory, 2008, 250) can introduce a link between aesthetics and ethics. If ethics is, as Nel Noddings asserts, “how we should conduct our lives and, especially, how we should interact with others” (Noddings, 1998, 136), then according to Dewey, emotions, imagination and empathy, as effective factors, are a part of our moral experience, meaning, and understanding (Dewey, 1934). The possibility to discern and see various possibilities for acting, within a given and common situation, is a dramatic form of moral imagination (Dewey, 1922).

Knowing the right thing to do requires education and practice. For the ancient Greeks, the idea of “good” or “right” was closely linked with the idea of beauty. Education to seek beauty gives a connotation of gaining pleasure from the qualities of what can be valued as positive, intrinsic and immediate. This takes us towards expansion, where we exist in terms of our relationships, where we are interconnected.

From the encounter between ethics and aesthetics comes the awareness of a human being as *energheia* [energy], as a power to exist. Aristotle named this power *energheia* (*Metaphysics*). Spinoza called it *conatus*, Freud, *libido*. Humans, as desiring subjects, with a willing power, cannot perceive the limits of their power, except by comparison with the

rest of the world. We perceive our desire in relation to what feels “good” for us, in a horizon of beauty. Yet, through comparison, humans can learn measurement, differences and, perhaps, injustices. The act of comparing, and having models, could be a starting point for our considering the relationships among beauty, envy, gaze and learning.

The envious suffer when they see another’s beauty. They suffer when faced with what cannot be possessed. This pain has to do with the feeling of losing one’s self, of losing the possibility of being (Frankel, Sherick, 1977). The effect of envy, in this perspective, is a revision of the self, a revision of others, and a revision of one’s desires. What I envy is beauty to me. The aesthetic appearance of beauty is intertwined with the experience of gazing or looking. This concept opens up exciting paths for us to explore within the space of the complex dimensions of learning.

The act of “taking in something of beauty” (or something related to beauty, including its opposites) is driven by curiosity and desire but it is also accompanied by a sense of fear and sometimes paralysis. That which attracts us may become monstrously or terribly beautiful, or – to draw on the lexicon of excess associated with beauty – “too beautiful”. Hence, there can be a sort of unsustainability inherent in beauty. That which is too beautiful and therefore becomes monstrous or terrible can not only generate an oxymoron but it can also lead us to experience a bewildering sense of excess that immediately spurs us to exert some form of control over the immense and baffling open space that we are glimpsing. Therefore, we will strive to reduce that which we perceive as difficult to manage.

Thus, the concept of “monstrous” – wherein beauty and fear are inextricably intertwined – gains ground. The term monstrous has lexical and semantic connections with the visual dimension of the “envious gaze”. The Latin lemma *monstrum* comes from the intensified form of *monere*, which means to “advise” and to “warn”. The *monstrum* is something that is shown or “that shows itself”, particularly in the semantics of religion. More specifically, it can be a wondrous, divine or extraordinary sign.

That which is wondrous and appears to be a warning necessarily demands our attention, either in terms of an effort to safeguard and protect or to closely and mistrustfully observe and analyse. Becoming aware of the ways in which the act of looking relates to learning and beauty brings us to the realization – within an observational perspective on the dynamics of envy – that looking is a competence that can be educated. Indeed, looking is the outcome of our educational history. Our way of looking at things and our very way of life (envying or being envied) greatly depends on our particular culture of looking.

Exploring the relationship between envy and learning represents an unusual perspective within a theoretical or practical reflection on education, a context in which envy is generally perceived as unexpected. Nonetheless, it would appear that the category of envy can shed new light on the landscape of learning, if viewed from within the philosophical paradigm of problematics, phenomenology and pedagogical research,¹ which has focused on this subject, not in absolute or ideal terms but rather as a function of its unalienable cognitive and emotional intertwining with its own environment and with history.

The inalienable need to take the context of learning into account and the crucial importance of viewing educational dynamics in terms of complexity (as E. Morin tea-

¹ Cfr: A. Banfi, M. Bertin, P. Bertolini in Italy, and in a broader perspective: W. Dilthey, M. Heidegger, H.G. Gadamer, P. Ricoeur, L. Pareyson.

ches²) and of narrative thinking, (as in the vision of G. Bateson³) cannot but lead us to consider the extent to which learning is meta-learning. This then is joined by the fact that our knowledge of our knowledge increasingly needs to include space for reflection on the emotions elicited by and acted out around an educational event.

Our way of looking has undergone and continues to undergo aesthetic training: we learn to select, to choose, to marvel, to discover and identify harmony and belonging. Furthermore, the act of looking has historically been accompanied by a set of didactics of its own. Educating the use of the eyes has always been a ritualized practice and closely connected with the dynamics of constructing relationships. From the parent-child relationship to the regulation and surveillance of the power of sight in the medieval precept “*custodia oculorum*”, wherein the act of looking has always been considered potentially dangerous in two opposing directions. Looking can bring “in” that which we perceive as being “outside” of ourselves. It can also make visible to the outside what is inside of ourselves. The internalization of the other and the externalization of the self can allow an image to enter one’s self and be learned-acquired⁴. As an *eidōs* or idea, this image may function as a model or representation.

Neuroscientific research seems have provided a physical basis for this process by proposing the existence of what are called mirror-neurons. But we will return to this topic later. For now, we will examine the gaze in relation to the subject and its own behaviours (including moral), before going on to see how the relationship with the other is based on the physical dynamics and interactivity found in an educational context.

Displaying or receiving a form can be a highly ambivalent gesture. The act of looking can penetrate, offend or even reveal too much. Looking has its own geometric and geographical features: we can lower our gaze, look from on high to indicate dominance or bend over and look up to express submission. To help us make a smoother transition from the concept and practice of the *custodia oculorum* toward the notion of a complex trade between internalization of the other and externalization of the self, it would be useful to focus on the idea that looking is conceived of and experienced as a human action, and as a consequence, that seeing is an intentional act which may be exercised in the same way as speaking.

The *opsis* of the ancients denoted a cognitive support for upright moral behaviour: the eyes have the ability to seek out and touch. It was thus of key importance to control their use. Guarding one’s gaze therefore meant monitoring its behaviour, defending oneself from the danger of seeing the wrong things.

In the second millennium, the need to be vigilant over that which could penetrate internally became much more important, while in the first millennium this vigilance was primarily directed against going in pursuit of something external, touching it and taking it for oneself. The monastic tradition in particular laid great emphasis on the notion of the “custody of the eyes”, a practice aimed at avoiding visual encounters with anything that could perturb the soul. However, it should be noted that this practice was

² E. Morin, 1999, *L’Intelligence de la complexité*, L’Harmattan, Paris; 2000, *Les Sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur*, Seuil, Paris

³ Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*. Hampton Press

⁴ F. Cambi writes that the subject is opened beyond himself (“*tesi al di là del sé*”): Cambi, 2006, page 52.

not intended to suggest that those adopting it were superior. Its purpose was to moderate the extent to which it was possible to see inside another person and scrutinise their soul and likewise to prevent one's own soul from being scrutinised by others.⁵

To extend our reflection on the fundamental need to care for our gaze, to address this two-way aspect, this meeting-point between the internal and the external is interesting. Though our gaze is directed at the outside world, it is also the vehicle and the means by which the world (in the form of images) and the gaze of others can enter inside of us. The risks associated with this mutual transference are at the core of the convergence postulated here between envy and gaze on the one hand and the deepest dimensions of learning on the other. Learning is clearly a gesture of taking, but also of drawing near. Learning implies grasping, but also welcoming and receiving. This same spectrum of meanings applies to the gaze. It is not by chance that gaze and its related verbs have always been connected with knowing. Examples include the Greek *oída* = "I have seen", and therefore I know, the Italian *vedo* = "I see", which also has the sense of "I take note", which can be equivalent to the English "I see", which can also mean "I understand" or "I know". Thus seeing, looking and knowing intertwine and generate both risks and opportunities.

Knowledge may be acquired with delicacy, curiosity, or a spirit of enquiry, but also with rapacity, or a greedy, sly, aggressive or hoarding attitude. We may set out to acquire knowledge by attempting to arrest the world and others in their path so that they cannot move or evolve, so that they cannot force us to change perspective or modify our personal view of the world, so that they cannot engage us in a burdensome critical responsibility towards ourselves or even others. This is what happens when the envious gaze comes into play.

It is not by chance that among the so-called sins or at any rate among human emotions, envy is the dimension of the subject that has been least investigated and most shied away from. It is rare to hear somebody admitting to being envious. Indeed, when – rather than expressing our happiness or satisfaction on account of another's good fortune – we let slip an "I envy you", we always feel bound to qualify this by adding "in the good sense, of course". It is as though the lexicon of everyday life and discursive practice show that there is both a positive and a negative connotation of envy.

Envy has always been morally stigmatized; for example, from a Catholic perspective, it is considered the opposite of charity. Aside from the issue of religious or moral condemnation however, what is of interest to us here is the fact that envy has a different relational identity to acts of charity or generosity. And it is precisely from a pedagogical and therefore relational perspective that envy may be interpreted as a solitary feeling: it is to be kept secret, to be hidden. It is admitted only with great reluctance even to oneself. (This because the word envy is rarely uttered without anger. This anger stems from the experience of feeling disadvantaged with respect to the person envied, and because admitting to envy would mean admitting one's own inferiority.)

The only relationship dynamic possible for an envious person is one of fixation. Envy is a feeling that isolates and impedes exchange. This is why it may be identified, including from the perspective of philosophy of education, at the intersection of the

⁵ On the contrary, it is of interest to point out here that quite the opposite was true of this learning; to look with care was based on appropriate regulation of one's gaze. The highest goal, for monks in the religious tradition of desert asceticism, was not to distance themselves from others looking in, but to acquire the ability to see through the gaze of others. Thus, they avoided looking so as to be able to see in a different and better way.

internal-external exchange and therefore, pedagogically, at the deep core of being and (not by chance) at its deepest non-visible roots, which reach down to where identity was formed and continues to be constructed.

At the core of the subject, where from earliest infancy envy negotiates with narcissism and object investment, where recognition of the other and therefore of the paradigm of difference is established, there is also the need for a primary affect to be born. This happens even before the exogenous (and therefore endogenous) affect can be rooted in the omnipotent avidity of the young child, who by nature seeks unlimited satisfaction of its desires. This is discussed in depth in the 1957 classic by M. Klein⁶ who, by identifying the earliest clashes between omnipotence and limits during this developmental phase, also shows that frustration is an inevitable consequence of such conflict. In this sense, envy blocks both the relationship, and the subject's own enjoyment and development, given that it sets in motion both internal and external destructive movements with the effect of impoverishing the self and its object of desire.

The specific nature of aesthetic experience with respect to more general experience is illustrated in Dewey⁷. From Dewey's perspective, aesthetic experience is not defined by its object (a work of art, for example) nor by any special trait related to beauty. Any aesthetic theory must be founded on a view of aesthetic experience as a clearer and more intense development of general experience that not only arises in response to art but also in the context of everyday life.

2. Learning (with) the other

Exploring envy within the dynamics of learning, or of failing to learn, inevitably means comparing envy (understood both as a passion and as a cultural element) with the notion of another key dimension of learning connected with aesthetic experience and relationships, namely admiration. If we were only to see admiration as the opposite of contempt, we would miss out on its complex emotional link with envy. According to Perniola⁸, the three dimensions of admiration are appreciation, surprise and envy. All three of these aspects are concurrently present in the Ancient Greek word for the verb to envy *ágamai* (*ágalma* meant both divine image and economic value as understood prior to the invention of money). The verb has three meanings; to be awed, to admire and to feel envy or resentment.

Following this line of argumentation, given that admiration plays a key role not only in cultural economics, but in all the emotional and cognitive dimensions of learning, any spectrum of emotions associated with it should be viewed as a mode or style of learning: from genuine enthusiasm to awe and envy. Not even passions described or understood as shameful can be excluded. Thus, envy stands alongside voraciousness. Therefore, envy does not solely concern a competitive logic that regulates relationships of domination or rivalry.

It is Ovid, in the *Metamorphoses*, who describes envy as living at the end of a val-

⁶ Klein M. (1957), *Invidia e gratitudine*, trad. it., Martinelli, Firenze, 1969

⁷ J. Dewey, *Art as experience*, New York, Penguin Putnam, 1980.

⁸ L. R. Gonçalves & A. Fabris (Orgs.) *Os lugares da crítica de arte* (pp. 109-129). São Paulo: ABCA/Imprensa Oficial do Estado. Perniola, M. (1998). *Estética no século XX* (pp. 155 ss.). Lisboa: Estampa.

ley from which the sun can never be seen. No wind blows through it. Sadness and cold reign there. The imagined personification of envy has a pale face and a tongue tinged with poison. Envy is aggravated by the successful endeavours of humans. Dante takes up this description in the *Divine Comedy* and reworks it by presenting envy as having two dimensions with two associated metaphorical landscapes: a number of the aspects of envy described by Dante are particularly relevant to the theme of this section, where a strong association between envy and gaze is being proposed. The feeling of envy contains desire but does not fulfil it because its focus is on depriving the other of a form of happiness rather than obtaining that happiness for oneself.

Moving on to examine this desire in the context of learning, we can see that individuals dominated by envy⁹ have great difficulty in getting to know others, given that they experience this knowledge of the envied other (generally creative and therefore dynamic in nature) as humiliating. Each new piece of information is therefore desirable but at the same time tormented, because it obliges those who desire fixity to engage in movement: the envious party is incapable of assimilating the input received from the other. Their fixity significantly interferes¹⁰ with their potential to be curious, with their capacity to know and to experience pleasure. In order to better comprehend this fixity, which Medusa's eyes express and embody, we need to examine the desire of the envious more closely, labelling it as the desire to totally coincide with the other, to restore the narcissistic completeness undermined by the discovery of the limit, of the difference and of the distance between oneself and the other.

However, difference and otherness represent the very foundation of the educational relationship with objects, the world, and with others – the latter being so poorly tolerated because of envy. It follows, as has been usefully explained in a Brazilian essay on the key role of the body in the economy of envy¹¹, that the aspect of the body which allows contact to be made and unity sought, but which at the same time allows distance to be maintained between the envious and the envied parties, is precisely its gaze. As mentioned earlier, internalization of the other and externalization of the self allow an image to enter and be learned-acquired; neuroscientific research appears to have endowed this process with a physical basis, in postulating mirror-neurons.

Specifically, recent discoveries in the scientific disciplines that study neurology, and precisely what are known as mirror-neurons, are enabling us to look more carefully at the importance of the learning context and in particular at the key role of relational exchange, which educational dimensions (among others) may promote or foster. (I say “more carefully” because pedagogical science and philosophy have long been strong proponents of claims concerning the social nature of human beings and the notion that learning might occur through imitation, which for other disciplines were viewed as mere “suspicions”. When put together, these discoveries would imply that learning is optimized within relationships, both in terms of environment, context and circumstance, and in terms of affect, teaching and orientation.) In particular, when viewed from a pedago-

⁹ Winnicott, D. W. (1994). *Melanie Klein: about the idea of Envy*. In D. W. Winnicott, *Psycho-analytic explorations*. Winnicott, Donald W.; Winnicott, Clare (Ed); Shepard, Ray (Ed); Davis, Madeleine (Ed) Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

¹⁰ Joseph, B. (1996). *Acerca de la curiosidad. Psicoanálisis*, 18(1), 13-25.

¹¹ A. Novaes, *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras. (1987)

gical perspective, mirror-neurons invite us to revisit the notion of mediation in learning. This is not a question of replicating what we see, but of establishing a relationship with our learning object, which is based on desire and is deeply visual in nature. In effect, in line with what is suggested by neurological studies on mirror-neurons, we do not slavishly reproduce the gestures or postures of the other, but we mediate, between the internal and external domains, the possibility of transforming our learning into a more reflective gesture, which educational science and psychology define as learning to learn.

In essence, the image of the other generates imitation insofar as it activates the capacity to draw to oneself the pre-viewed, pre-figured result of what one sees in the other. From an educational point of view, as will be discussed in this section which uses mythological contents as a narrative and illustrative support to evoke notions of re-learning, educational acts are believed to be agents of mediation that act, almost in the sense of intervening in the direct relationship – of the specular gaze – with the learning object, creating in the subject true transference ability. It is precisely this ability that then enables us to ask ourselves, concerning each object that we encounter, see or experience, how that object may be utilized to enhance our understanding of our daily existence, and of our own needs.

Transference generates learning that originates in the things that we see and that therefore does not arise only in response to those things. This implies a true transfer of content among different spheres of experience. Moving from knowing how to do something to knowing that we know how to do it allows us to mediate with the world by drawing on the ability to apply experience to theory and by passing from theoretical knowledge to application. This results in the establishment of a stable inclination to take in existential “inputs” and transform them via a progressive fine-tuning process. This transformation occurs even more intensely when the experience in question has emotional valence. Mirror-neurons function not only as an appropriate metaphor, but also as an effective mediator of behaviour that is attuned to one’s emotions. Thus, these emotions come to acquire a supportive function for the self, and for others, by establishing and consolidating, over time, satisfactory images of the self, as well as positive feelings and confirmation of one’s awareness of one’s own efficacy and capability.

Throughout history, a link has perennially been drawn between the act of looking and power, as in the popular saying, “the eyes are the window of the soul”, or St. Jerome’s comment¹² that they are the “battering ram for breaking into the interior world”. Our gaze can reveal or offend, communicate and create bonds. The hearts of *Stil Novo* poets were wounded via their eyes. However, looking is not always benevolent as it may also be offensive, mistrustful or spiteful. Thus, the eye can become the ‘evil eye’ acted out in the complex space of envy, with a look that encroaches on the other in an almost physical way.

The act of looking is simultaneously both the most dangerous and the most protective medium for envy. Not by chance, Melanie Klein wrote in her famous essay that the deepest cause of envy is creativity, proposing as an example Satan who attempts to destroy what is created by God, opposing life as a creative force with all that bears destructive power. A good illustration of this is Giotto’s painting of Envy, represented as

¹² St. Jerome, *Letters*, Paulist Press, 1963, Mahwah, New Jersey.

a woman of sinister appearance, with a snake coming out of her mouth and immediately turning against her, re-entering her body through her eyes: words of envy boomerang against subjects, poisoning their gaze (like the snake) and transforming it into the evil eye. That which is poisoned, dries up.

3. Learning and creativity

Remaining with this metaphor and transferring it to the sphere of learning, whatever is touched by an envious gaze transforms novelty (the learning object) into something that dries out, that is inhibited as though poisoned and therefore impoverished. Melanie Klein reached similar conclusions, reporting that in her psychoanalytical experience, envy of creativity played a key part in disrupting the creative process. Thus, otherness is not tolerated given that, like being, to borrow the terms of Merleau-Ponty¹³, it demands a creative attitude on our part so that it may be transformed into experience. Similarly, creativity allows us to transform our experience into learning, and its workings follow a logic that invites rationality and sensibility to merge and make contact with one another.

Learning is therefore a human activity, which to quote Deleuze¹⁴, resists death because it realizes in itself its own nature as a privileged cultural drive that creates connections, links and narratives, which have never been formed before. Learning is therefore the most radical expression of creativity, mediated by feelings of admiration, wonder and awe.

Envy instead originates as a vice that may be defined as unusual compared to its “fellow” weaknesses; while the other sins all involve some element of pleasure, envy is fuelled by the need to defend a threatened identity. People that envy perceive the beauty or good fortune of others as a threat to their own affirmation of self. The envious tend to be disturbed by an excess of “beauty”, which prompts a comparison with their own beauty, which in consequence must be defended¹⁵. In defending the self, envy tends to compress its object in an attempt to limit its growth and expansion. Thus, envy patrols the borders, mounting guard over the difficult coexistence of limits and change. Nietzsche reminds us¹⁶ that the ancient Greeks interpreted human success as a divine gift and envy as the consequence of impiety (leaving aside for now the fact that many of the Greek gods admitted to being envious of fellow divinities on Mount Olympus or of common mortals): greatness and beauty were usually venerated. Veneration was an act of recognition and appreciation and it allowed the ancients to identify greatness and beauty and adopt them as models, goals and future horizons. In contrast, envy is a form of impotence that undermines the self-esteem of the people experiencing it, preventing them from coping with their limits – which would “simply” require being accepted, embraced or even just acknowledged – and therefore from contemplating beauty serenely.

¹³ M. Merleau-Ponty, *The Visible and the Invisible, Followed by Working Notes* trans. by Alphonso Lingis, (Evanston: Northwestern University Press, 1968).

¹⁴ G. Deleuze, “What is the Creative Act?” in *Two Regimes of Madness*, Cambridge MA: Semiotext(e), 317-329.

¹⁵ On the other hand, we could link this assumption with the possibility that such a defence, obviously unconscious, aims to protect the self from a sense of painful inferiority fuelled by comparison.

¹⁶ F. Nietzsche, *The birth of tragedy*, Penguin Classics, London, 1997.

In some cases, envy may provoke change and questioning. From an ethical perspective, envy could also mean – as noted by Natoli¹⁷ – inhabiting the space of the demand for justice and assessing the legitimacy of beauty (or success), not just by observing the effects on the envied party of having reached these conditions but also by seeking to trace out the paths that led to the attainment of this enviable beauty.

However, one rarely manages to transform envy into a virtue. On the contrary, its evil eye tends to become increasingly more obstructive, blocking both the envious and the envied and bringing about a state of fixity. Its aim is to halt the other's production of beauty and to remove the opportunity to act. Thus, envy immobilizes and fixates both the envied and the envious.

According to Schoeck¹⁸, envy is born of the inequality that emerges from social comparison: the fear that one person may have more than others, along with the concern that all objects, innate qualities and desires should be levelled to meet the demands of socially prescribed equality and justice, implying that justice and equality are one and the same thing. From this perspective, it seems clear that even naturally arising differences among subjects should be eliminated upon entry into the society of culture. However, Lévy-Strauss offers an alternative view, explaining that the primitive societies he studied were actually constantly engaged in producing difference, in that their greatest fear was undifferentiation.

Nevertheless, from the viewpoint of a 'higher justice', envy can produce learning when it generates reflection. Envy also features inner development. In fact, Dante punishes the envious with an agonizing blindness. Their souls are dressed in coarse haircloth. They huddle together against a rocky backdrop, with the colour of their clothing merging with the colour of stone making it difficult to make them out. Their eyelids are sewn up. They cannot see the light of the sun nor cry. They are *invidiosi* [envious] because they have envied and cast the evil eye on others. They are also being punished because they cannot see, which helps them to learn about and expiate their sin.

It is interesting that Dante placed the envious in Purgatory and not in Hell. In particular, pride and envy are punished in Purgatory not as precise faults or capital sins, but as general character traits, which clearly distinguish the two otherworld kingdoms. Dante here plays on the intuitive etymological connection between "*in-videre*" [envying] and "*non videre*" [not seeing]. The link between looking and learning provides rich grounds for exploration in terms of the connection between knowledge and its beauty on the one hand and actually acquiring knowledge and entering into contact with it on the other.

The act of looking of itself already generates a sort of wondrous sign, or enigma, in the words of M. Merleau-Ponty. The body that contemplates itself is both seeing and visible. "It looks at everything, but may also look at itself, recognizing in what it sees 'the other side' of its visual power. It sees itself as seeing; it feels itself as touching; it is visible and tangible to itself"¹⁹.

This reflexive property of looking, through the medium of what Aristotle defined as the most theoretical of the senses²⁰, presupposes the availability of a third object that

¹⁷ S. Natoli, *Dizionario dei vizi e delle virtù*, Feltrinelli, Milano, 1996.

¹⁸ H. Schoeck, *ENVY: A Theory of Social Behaviour*, Liberty Fund, Indianapolis, 1970.

¹⁹ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano, 1989, page 18

²⁰ It is interesting to note that in many languages (not only in English, but also in Italian, French...) "to see"

allows us to observe ourselves as observers. This may be a medium or – to introduce the myth that above all others illustrates how envy is able to affect the knowledge acquisition process – a screen. The word screen has Anglo-Saxon roots, coming from the Germanic term for shelter and defence (*skerm, skirm*). It was used to refer to shields and to the fact that shields often displayed the warring history of the people carrying them into battle. Looking at and protecting oneself are therefore present together on the same surface, along with the acts of telling, revealing and hiding...

The act of looking, especially through a medium (which may be writing or the projection of cinematographic images) makes visible the extent to which interior and exterior are inseparable. In looking, the subject reveals this link as though to say, in the words of Merleau-Ponty: “the world is entirely inside of me and I am entirely outside of myself”²¹. This continual coming and going implicit in this state of affairs mirrors an extremely interesting characteristic of learning, here applied to the observation of beauty. This is the fact that learning cannot but come about through exchange, movement and dialectics. Outside and inside are continuously both merging and differentiating themselves from one another. And this process brings us to the dangers of envy within the dimension of learning. While gaining knowledge is intrinsically a dynamic and dialogic process, a gaze that envies and paralyzes can petrify the experience of knowledge acquisition itself.

In order to better focus on these ideas, it might be useful to take a step back here. If we contemplate envy from within an existentialist philosophical paradigm, our starting point must inevitably be a definition of the subject as a living self and, even more so, as potential to exist. Aristotle spoke of ‘substance’ in terms of *enérgeia*, or energy. Spinoza espoused a similar vision, referring to *conatus existendi*, that is to say an innate tendency of being to persevere, or as Nietzsche would have it, to expand. It is not possible to conceive of being and of the subject other than in relation to development.

Our reflections here may also be informed by systems or systemic theory, based on the pioneering studies of Ludwig von Bertalanffy and currently an area of interdisciplinary study on the formation and properties of systems (sets of elements in interaction with one another), which offers valuable tools²² for addressing particularly complex themes and provides a framework for examining phenomena made up of essentially indefinite and indefinable variables, such as educational phenomena: the entities implicated only exist insofar as they exchange energy with the environment as they take energy and redistribute it.

Given that the subject is part of a play of energy, each singularity exists in a form of intensity, or a given quantity of force. This force is only conserved if it is capable of expansion, but at the same time, it is also true that every force is limited. When we become frustrated with whatever is limiting us (whether internal or originating in others), it is possible for envy to develop. If the subject is intensity, the onset of envy occurs when the perception of this force generates, within the exchange with the system and the environment, feelings or experiences of impotence, wherein a conflict is generated between the need to expand and the obstacle represented by the limit. If the subject’s energy,

means “to understand”, “to be aware”, “to recognize”.

²¹ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano, 1965, page 19

²² Cfr: Bateson G., (1972). *Verso un’ ecologia della mente*. Adelphi, Milano, Bateson G., (1979). *Mente e natura: un’unità necessaria*. Adelphi, Milano, Foerster von, H., (1987). *Sistemi che osservano*. Astrolabio, Roma.

during a critical phase such as the conflict among forces just described, is not directed at growth and efforts to overcome the limit, negative emotions will be generated that compromise self-cognitive capacity, with the result of further limiting growth-directed processes. These difficulties can be perceived as strongly relational in origin. They can blind our vision of the successes of others or even of their mere existence, thereby accentuating not only our impotence, but also the torment that accompanies it.

When consumed by envy, the subject “wears himself or herself out, with no benefit, and is devoured by the inextinguishable desire for the other to be destroyed. Even if the other is destroyed, satisfaction cannot be attained because the end of the other can in no way contribute to the growth of the self”²³. Envy may involve the desire to improve the envious person’s own position (this would be a sort of emulative envy), or to corrupt the other’s elevation or beauty, in a malicious form of envy or “evil eye”. I do not want to see (to know, to recognize, to admire, to take as an example, or even to admire) the beauty and the position of the other, and so I try to destroy, to render invisible (or inexistent) that which causes envy in me. Therefore, the supposed (and defensive) supremacy of a gaze that strives always to remain identical to itself ultimately makes the world that it observes invariably identical to itself. Experience is then cancelled and the looker cannot tolerate diversity. Envy immobilizes all opportunities to learn, grow and be transformed.

4. Learning with the eyes

Learning can encounter surprising and potent opportunities for questioning and wondering, when it is able to remain faithful to the becoming of its gaze. Thus, the act of learning may involve different modes of looking. By moving away from the “conventional” and powerful solid link between seeing and knowing, looking can also be a matter of observing, defending, contemplating, longing for, lingering, being amazed by and meeting. In looking, the world becomes a text and the exchanges between the subject and the world make the gaze into transformation and desire for change (Cambi, 1986). The world and the other become textual or discursive events, to be read and rewritten.

Unfortunately the envious gaze is unable to reflect or change its “viewpoint”, because it does not realize that looking must be lived above all in relation to experience, to one’s own life path. We have learned to look as we look, in the way that we look. We have transformed the way in which we initially looked at the world into the way in which we experience it. Subjects who look from the perspective of envy fail to see either others or their own action of seeing. This looking is not only ethically charged but is regulated by a pedagogical or relational principle. Looking at our own gaze and making it limpid enough to reflect the beauty, and even the success, of others, is a way of accepting them, and of becoming capable of beauty ourselves. This means drawing out the full creative force of the peculiarly human capacity to invent, to find ever new ways of approaching the fundamental questions, which, though unsolvable, represent the basis of our freedom as human beings.

The learning available to us from our own looking, if based on wonder and awe, intersects with the themes of finiteness and freedom. As finite beings, we humans can

²³ S. Natoli, *Dizionario dei vizi e delle virtù*, Feltrinelli, Milano, 1996, page 74.

choose infinity and embody freedom, but only on condition that we forgo any aspirations to possess and accept that we are bound by our own limits while loving the basic facts of our own condition. To be looked at, with fondness, or rather, with care is the objective of our learning.

In order to explore the visual dimensions of looking with “envy” in the educational relationship in greater depth, we will start from the link between beauty and learning. Now, we will draw on mythology by defining the myth as a set of ever-germinating and ever-fertile images that never lose their dynamism or readiness to meet a gaze that does not imprison them. Not only does mythological thought reflect the power and roles of aesthetics in attributing meaning to reality, but the myth is primarily a set of discursive utterances and narrative practices (“or even simply of tales and stories”²⁴). Therefore, the myth is not experienced and interpreted statically, but as a symbol of what may be imagined, as a narrative possibility. Indeed, within the pedagogical perspective developed in my own research over several years²⁵, the myth is a “possibility” for learning, underpinned by the aesthetic relationship with learning.

The procedural value of the myth (in its general connotation) lies in its significance as “essence in verbal form”. A myth is the symbol of creative knowledge that transcends the narrative. In other words, although a myth is a situated or locatable story its effect is necessarily indeterminable. Our relationship with mythical tales is dual in nature because it involves both an intellectual and a perceptive-imaginary approach. We do not merely “take in” the myth, but we learn it, identify its form, overtake its limits and we push beyond it. When we learn, or learn from, a myth we must inevitably take on its problematic, indeterminate and dynamic nature (the opposite of learning the behaviour of envy), so we can enhance the creative potential of learning itself. Learning is transformation and myth is metamorphosis, which gives us access to the dialogic relationship inherent in our attention. Our attention is at once demanded and constructed. The myth, as an image that narrates itself, is movement and dynamism that pushes our thinking towards ‘no thought’, which broadens our very capacity to think.

Learning to think through myths is a way of training our reasoning in order to cultivate and restore wonder and awe as a healthy alternative and antidote to envy. Indeed, as Nietzsche teaches us, envy can be seen as a feeling that does not know how to emulate the ancients in terms of their ability to wonder, which the German philosopher refers to as “veneration”. If we once more learn to venerate that which is great, we will realize that our thinking too has gained the capacity to contain greatness. Envy is a feeling that deprives the subject of this capacity, even in physical terms: envy leaves no room for anything else.

5. Learning and impossible transformation: Medusa

In particular, we will scrutinize the myth of Medusa. The most famous of the Gorgons is an icon of highly volatile and complex envy. First, however, it would be useful to recall the ancients’ perspective on envy, which was considerably more tolerated in the

²⁴ M. Detienne, *L'invenzione della mitologia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000, page 12

²⁵ cfr.: E. Mancino, *Cambiamenti incantevoli, Farsi tramite, A perdita d'occhio*, op. cit.

gods, while amongst humans, envy was manifested as a part of the sin of hubris. The ancient Greek divinities often displayed jealousy, hostility or malevolence towards mortals, over whom, we might add, they enjoyed unlimited power. Considering the devastating effects of divine envy through myths, humans would have to learn to live with envy within the terms of admiration and learning. Coming back to Medusa, let us first examine the dimension of nature. Medusa is a daughter of the sea. Her environment is liquid, impermanent and unpredictable. She lives in a place that is far from anywhere that could be precisely located in an indefinable time, with the only coordinates provided being “*on the border between day and night*”. Her myth, chosen here to illustrate envy as the inability to live within limits, contains the key characteristics required for an incursion into excess or for going beyond any limits.

The degree to which limits are violated in this myth may be measured in relation to the events preceding the metamorphosis of a young and very beautiful woman with long and silky hair. She was too beautiful. She was so beautiful that she attracted the envy of Athena and the passion of Poseidon. The latter tried to seduce her but Medusa sought refuge in the Athena’s temple, where she was a guardian. Athena, the Goddess of Wisdom, lost all semblance of stately demeanour and transformed the maiden, Medusa, into a monster. The maiden’s hands lost their harmony of movement and softness, turning into bronze. Her young, supple body was covered in scales and became rigid. Her beautiful teeth that made her smile so captivating became the tusks of a wild boar and her hair a mass of hissing serpents. However, the goddess’ truly envious action was to transform Medusa’s gaze into the look for which the Gorgon became sadly famous through the representations of artists, painters, sculptors and poets. Nobody can fail to remember that those who encountered the gaze of Medusa were turned into stone.

Attraction and seduction, which are dynamic learning processes, produced too much beauty in Medusa. Looking at her it was possible to share in the idea of beauty. However, the category of excess²⁶ gave rise to envy and Medusa’s beauty became unbearably overabundant. Athena’s envy of her originated in this concept: normal beauty creates a universe of harmony but an excess of beauty requires effort and exertion. This overabundance must be managed. In the transitions from attraction to organization to participation, there are obscure and uphill paths to be undertaken. The effort may be too much. So thinking stops, along with looking.

Medusa was no longer allowed on known territory, but was confined – or rather unconfined²⁷ – in another place, which was difficult to pin down. It was Perseus who found her eventually, in a rite of passage, which is a type of liminal initiation into adulthood.

²⁶ Perhaps the category of excess complicates our line of reasoning here, but it is relevant to observe that talking about excess is a way of talking about inter-subjectivity: excess is always an excess of reading, of sensing, of perceiving, it is not a matter of a thing or a person in and of itself: meanings are always more than interpretations. Two important consequences arise from this. What I do with my perception is the work of my representation/learning of the world. The meaning that it carries is an emergent meaning. The excess of beauty is, in the myth, the monstrous aspect of beauty, which is what can be seen. The same thing could be beautiful in the meaning of seduction, fascinating or also of passion or fear.

²⁷ If Medusa lived where the night ends and where the day begins, her boundaries were undefined. The way she was exiled from what was known (because it could be seen) corresponds to a non-place and a non-time, that is, an unsuitable dimension to which we can send those things that are frightening.

While beauty and learning have a common link with form, monstrosity – caused by an excess of beauty – has to do with the outline of a form, or a perimeter. Along the line of the trans-formation of learning, the distance is short: Medusa moves from the form of beauty to the de-form-ation of monstrosity. She has lost a form. Perseus has acquired one, because it has been developed and pursued through a process of change.²⁸

Between a form that is lost and one that is gained, we find the act of looking. In order to meet and defeat (although not wholly) Medusa's gaze, Perseus had to change his own way of looking, including the reflexive aspect of observing the other. He had to look at himself and realized that vision and movement are key elements of his pursuit of Medusa, or of monstrous beauty, the gaze that had itself been turned into stone (and not just turns to stone) by Athena's envy.

Young Perseus had to deceive and strike the Gorgon. To do so he had to become aware that not only was it impossible to look at her, but that she herself was incapable of looking. Her fixed gaze had been stripped of its dynamism and of its ability to acquire knowledge. Medusa was not able to see herself looking. Perseus had this advantage over her. She was condemned to a sort of fixity of knowledge and experience, while he was supple, impermanent and above all, he was able to find a way to look at her. He did that by creating the possibility for the reciprocal mobility of their gazes to coexist in a third instrument: a shield or screen. The shield created another place where the encounter could take place and knowledge could be acquired.

The shield is a good metaphor for the need to learn even by looking at things indirectly or, even better, by not using only linear logic. We are talking about a learning ground that is a milieu of an organic, non-linear, complex, self-organizing, dynamic and emergent structure, which combines, both surprise and regularity in its learning system. In this metaphorical view, this concept should avoid *reductionism* in the methodological sense that a phenomenon of interest is best addressed by breaking it down into its constituents or considering only one of its aspects or definitions²⁹. The indirect approach allows us to consider the possibility of mental constructs in their totality, with all of their complexity and dynamics.

Knowledge about education appears to be ever more characterized by the dialectics between practice and theory and to be permeated by two different requirements, one that is critical and reflective in nature and one that is critical and emancipatory (having adopted, as its horizon and goal, the multidimensional formation of the person in the social context). In particular, a fertile space for thinking may be opened up if the classical dimensions of pedagogical knowledge, often thought of and experienced in opposition to one another, are viewed in relation with one another and analysed from an interactional perspective. Examples include classic dichotomies or antinomies such as nature and culture, body and mind, subjectivity and inter-subjectivity.

However, dualities and dichotomies do not necessarily always lead to rigidity and fixity, because they are not always a form of unbridgeable polarity. They may also con-

²⁸ E. Mancino, G.M. Zapelli, *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*, Cortina, Milano, 2010, p. 83.

²⁹ Interestingly, this aspect comes from the verb "*aspicio*", which means: "to see/look intently" while "definition" means "to limit and circumscribe", that is to say, both a visual and physical action.

tain and allow the expression of the creative potency of changingness, while affording useful means for reframing our mental constructs. Instead of viewing fixity and dichotomies as simple systems, taking a look that could learn to be thoughtful and then to look at itself, may reveal complex systems of research, learning and knowledge in which complexity lies. With complexity, somewhat between order and disorder, we might find something predictable and something surprising.

Every move that Perseus made in pursuit of Medusa involved learning to look at beauty or at its excesses. Each stage required him to examine his own ability to look. From the Graeae to the Nymphs, the hero was constantly required to reconfigure his aesthetic relationship with the other, specifically in relation to the concept of beauty. Though Medusa was never described as “ugly”, she was, instead viewed as terrible or monstrous. She was not horrible in herself, but she demonstrated that truly terrifying ugliness lies in the act of looking. Instead, it was her appearance, or rather, the act of looking at her, that provoked shock and fatal fixity. Medusa was frightening because she annihilated the ability to know in the other.

Perseus had to learn a new way. He could not avoid looking at Medusa altogether but his indirect gaze on her provided a means of training Medusa’s eyes. The two could then alternate their looks at one another. Medusa did not expose Perseus to an impossible gaze. She did not undermine his ability to know her or himself. The shield allowed Perseus to avoid completely objectifying Medusa, and helped him to grasp her invisible, indeterminate and unstable nature.

Through the shield, Perseus encountered the language and the gaze of Medusa, without receiving the evil eye³⁰ and without casting it in his turn. On the contrary, he successfully entered into this looking, which could be potentially disorientating for him, just as Ulysses entered into the listening that, thanks to the Sirens, could have made him lose his senses and his way. The disorientation associated with a lack of reference points, whether acoustic or visual, was overcome by running the risk of getting to know the other party in their own dimension³¹.

The act of learning inherently involves violating boundaries and challenging limits (one’s own and those of others). Medusa’s monstrosity lay in her power to petrify those unable to acquire awareness of themselves as seeing, learning about and entering into contact with beauty. And beauty, in the complex whole of its composite nature (as represented by Medusa’s multiple and multiform body), is knowledge that frightens, intimidates and inhibits. The beauty of learning prompts a feeling of attraction mixed with a sense of inadequacy and fear. Comprehending excess requires courage. It is much easier to take the short cut of fragmenting the other, analysing and parcelling what is different to us into disharmonic parts and identifying its defects. Envy tends to disconnect and break up what it fears in order to rid it of its complexity. Medusa is the myth of detail where an excess becomes more manageable when taken apart.

And so Perseus put Medusa’s decapitated head in a bag, yet the power of her gaze did not cease: Pegasus, the winged horse was born of her blood; from a blow of Pegasus’ hooves, the fountain drunk from by the Muses sprang up. Finally, Medusa herself

³⁰ In Italian, “*malocchio*”.

³¹ And, from this perspective, we could imagine envy, also as a barrier against this risk of knowing “in their own dimension” one’s own obscure, defective or vulnerable side.

was transformed into the grass of the sea floor and wonderful corals, showing that her gaze still had the power to transmute and make beautiful. Medusa was unable to remain within the bounds of Athena's envy of her and so she committed her act of hubris and arrogance by continuing to be active in her beauty through a process of transformation and knowledge-acquisition. However, this required mediation and exchange, that is to say, a terrain that offers the actors in the learning process a place for dialogue and mutual gaze.

Perseus, instead, was able to observe the Medusa in himself, that is to say, his own capacity to stare at others and immobilize them. He chose to allow his own usual abilities – in terms of learning and relating to the world – to be unsettled by dropping the demand to recognize things and just trying to get to know them by encountering them beyond or before the evil eye.

6. Fixing the other

When we look with envy, we are unable to appreciate beauty in its entirety³²: an envious gaze denotes a sense of strain, of inability to contain what appears to be “too much” (too big, too beautiful...). Knowledge, as a generalization of learning, is by its nature a complex set of components that we can find intimidating and inhibiting: taken as a whole it is unmanageable. Knowledge is both about the object of our learning and the person that we are relating to: the other to be learned. Differences attract, provoking feelings of inadequacy and desire, if the difference is felt to be a projection of inferiority. For those who approach knowledge by seeking to attain complete comprehension of the other can be a frustrating experience. Comprehending in this sense is a predatory act that does not fit well with the excess of meaning intrinsic to all phenomena, both natural and relational (especially the latter)³³. It is at this point that envy comes into play: an inhibiting emotion for the person experiencing it as well as for its object. Envy is an emotion that tries to “arrest” and take apart. That which we have been unable to master is dissected into details, which are then analyzed with a critical spirit (of disconnection), which breaks down the original unity and its fear potential³⁴.

When we are unable to reach others, we wish to immobilize them, blocking their growth and transformation and thereby also blocking our own, like Medusa who was unable to take part in any transforming relationship on account of her “gift” of freezing. Medusa's gaze not only immobilized whoever encountered it, but it also isolated

³² In a certain sense, it is possible to equate beauty to “reality”, and argue that envy also prevents us from looking at or tolerating reality (if, in the idea of learning from experience, in Bion's terms, our thoughts were always directed at performing the function to be carried out through projective identification, which may be oriented towards escaping from (expelling) or changing reality).

³³ “Understanding” may have the meanings “to incorporate”, “to take”, deriving from the Latin verb “*cum-prehendere*”, that is “to grasp”, “to apprehend”, “to penetrate”.

³⁴ In pedagogical or learning terms, the “fragmentation of knowledge” very easily becomes an excessive insistence on teaching and learning of large quantities of notions within separate sectors; that is, it is based on an abnormally exaggerated baggage of notions, which are characterized by and transmit the presumption of complete knowledge. On the other hand, complex thought is animated by a permanent tension between the aspiration to know in a non-fragmented, non-sectoral, non-restrictive way, remembering that knowledge can correspond to the recognition of incompleteness of every kind of knowledge.

the woman herself, who before becoming the monster (as evident from her appearance) of the myth – a composite made up of diverse and deformed parts – was a beautiful maiden, both as a whole and in terms of the harmonious relationship between her parts. Her immobilizing gaze was, metaphor aside, a vision that transformed the other into a mental object, into a stereotype.

This gaze corresponds to a lack of dynamism in approaching the other. It is a relationship based on preconception, on what is already thought or imagined about the other. Medusa, given that she could not meet the gaze of others, could not engage in an exchange with anyone. Her own personality was condemned to remain fixed. Deprived of relations with others, she experienced an identity that had never undergone any relational exchange and which remained undifferentiated.

It was not a coincidence that it was only when her invisible gaze was transformed into matter, that this matter could be attributed a name and a form and was subject to control. Her gaze was threatening because it was intangible. It could only be experienced at the expense of losing one's life. A mirror is the instrument through which a child's archaic identity may be formed, giving structure to imaginary insecurities and making them manageable. It is only through reflection that we can come to know ourselves. And Medusa came to know Perseus and to know herself precisely in the gaze reflected in the shield alongside that of her executioner. Medusa did not grow; she could not measure herself against others. Only in the gaze of Perseus, he who decapitated her, did she experience, through the shield, the dynamism of curiosity, comprehension and encounter.

When viewed in the light of ethics, in particular the dimension of justice, envy can look with envy but also philosophically and interrogatively. Specifically, envy may enquire into the processes leading to success (what we would like to emulate) rather than the effects of having attained it.

More often, however, the destructive power of looking with envy is directed at controlling³⁵ (in or through the visual field) the action of the other's beauty, whether the other is a subject in the educational relationship or a learning object.

7. The pedagogy of suspended meaning. Ethics and aesthetics for a civic education

Relational envy is based on a sense of inter-individual injustice and on the inability to overcome this. It generally arises in homogeneous settings (for example, amongst professionals in the same field) but in any case, it is usually caused by a sort of "syndrome of the other". When the other is not seen as fulfilling a positive role of mediation (within a social or learning context), this is viewed as limiting self-fulfilment. This often leads people experiencing envy to seek solitude³⁶ (Medusa is isolated, living at the boundary of the known world and of possible measure) rather than reflect on their own potential.

³⁵ It may be interesting to note here that among the organizational behaviours considered reliable indicators of workplace envy, we find the tendency to wander about and check on what one's workmates are doing. Visible people are to be feared, from this perspective, as much as people that are not visible. Those who are visible earn success and visibility. The invisible ones are to be feared because they are probably "plotting in the shadows".

³⁶ This may have to do with a "passive" form of envious behaviour leading people to withdraw from relating to others and from experience in order to avoid social comparison and feelings of inferiority.

Reflecting on the risks of the fixity of our gaze in learning also means proposing a vision of education and learning based on a less rapacious and more delicate sight. We have decided to call this perspective the “pedagogy of the suspended sense and meaning”³⁷. The safeguard represented by this educational proposal, insofar as it encourages attitudes of vigilance, concentration³⁸ and attention, also has to do with resisting the temptation to interpret, to listen to the other in the strong (and designative) sense of the term.

It is difficult to remain in a condition of suspended meaning, such as that imposed by the other’s silence, secret or invisible dimension. When we look at the other, learning to go beyond the fixity or blocking power of a gaze that defines and circumscribes is not easy. This requires adjusting to a different time frame from that normally practiced and experienced in educational relationships, often marked by haste. Envy presupposes certainty about the identity of the other. A fixating that allows us to block the other, while at the same time our own image of him or her is frozen. It is more challenging to become used to, or find time for, stopping and caring for the relationship, thereby creating the necessary preconditions for “*discerning a hidden meaning in an apparent meaning*”³⁹.

The gaze that does not distance itself from the hazardous dimensions of envy is a gaze that implies pre-comprehension and the anticipation of meaning: we project onto the other our own desire to see, stepping in ahead of him or her. In a certain sense, this means cancelling the other out to some degree.

Reflecting on the educational dimensions of the envious gaze can enable us to engage in a way of thinking and experiencing relationships (not only educational ones) that trains our gaze to be respectful of what we hear (including with our eyes): we enter a dimension which helps us to discover that the ways in which we look and listen, to a great extent, “regard” ourselves.

Envy is not just a “sin” or negative attitude, it also prevents us from acquiring knowledge of the world, given that it is based on and confined to a paradigm of confirmation of our own presuppositions. Of course, it is difficult to live with that which is changeable, dynamic, variable, and indefinable. It is far easier to keep a tight hold on our certainties. Otherwise we will constantly find ourselves being caught unprepared, feeling disoriented, and experiencing the difficulties associated with the knowledge-acquisition process itself.

Interpreting envy within a pedagogical and theoretical perspective of learning therefore implies shedding new light on both the fixity implicated in envy, and its opposite, that is to say the risk of constantly shifting meaning. The prospect of a gaze that looks outside of pre-constituted categories or interpretative standards, to acquire knowledge of the world, makes subjects feel uncomfortable. It challenges us because it worries us: it questions our usual ways of seeking comprehension, explanation, and comfort in relation to that which we find disturbing. To help us more clearly grasp the difficulties associated with the process of acquiring knowledge, let us transfer the metaphor of learning into the relational dimension. After all, learning *is* entering into a relationship.

³⁷ E. Mancino, *A perdita d'occhio*, op. cit.

³⁸ cfr: E. Mancino, *Il silenzio. Per un'altra forma di dialogo*, in D. Demetrio (with contributions by E. Biffi, E. Mancino) *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano, 2012.

³⁹ P. Ricoeur, *The conflict of interpretations*, Evanston: Northwestern Univ. Press, 1974

(*It. trans.*) *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaka Book, Milano, 1995, p. 279.

The other person trains us to expect predictable behaviour. The familiarity characterizing the relationship allows us to claim that we know the other because we know his or her actions, words, horizon of meaning and desires. We know how he or she stands in relation to us. But the other, like we are, is constantly changing and developing. And the other is able to move, including with respect to his or her relationship with us.

Let us think of what happens in a relationship between friends, lovers or colleagues, when the other remains silent. Our imagination runs wild: we see the other move within his or her silence and signify him or herself in the most eloquent and meaningful ways that we are able to conjure up. What is denied to us lacerates our security of vision. This is in line with Ricoeur's idea of proceeding towards comprehension without coming to a standstill at the first break in explanation, but treats "understanding the other" as "a horizon, an aim"⁴⁰ rather than an ontological fact⁴¹. A perspective that explores the relationship of envy with education provides an excellent basis for a true pedagogy of suspended meaning⁴².

Not only does this facilitate a practice of caring for the other based on respect, listening, and the attitudes of authentic intimacy advocated by the philosopher Maria Zambrano, but educating ourselves in the pedagogy of suspended meaning will also lead us to focus on our own approach to giving meaning. Discovering how to wait as suggested by our reflection on Medusa's story and her way of learning about the world and herself can teach us to take pause with our interpretations, and to contemplate the fact that all hermeneutic approaches have the potential to uncover and gradually reveal the aspects of existence that constitute our gazes as a method, which transforms them into a lens, a filter, desires and expectations.

Our lingering on this "longer way" will be enhanced if we consider how much *comfort* we usually derive from our expectations about what we are going to see. We are troubled when meaning eludes us, when the information available to us is incomplete, when we are confronted by a possible enigma. It is interesting to observe how our gaze reacts when it encounters a photograph, image or definition that does not designate but attracts our attention precisely because of its failure to do so, insinuating, allowing us to glimpse, its lack of completeness. We become aware that in these cases we feel the urge to recover the missing part for our own sakes, to get away from the questions and interpretations that immediately stir within us. In contrast, it is possible to explore, in light of the dynamics of looking and the emotion of envy, the affective characteristics of our own learning. This involves a certain degree of self-reflectivity, which, in turn demands development of the cognitive ability to identify our own implicit theories of learning.

Exploring the act of looking as an educational theme has the aims, amongst others, of promoting learning awareness and contributing to our understanding of how we may educate looking, judging, listening, receiving, accepting and mirroring in the context of the pedagogical relationship, understood as an exchange between subjects and as the interaction between subject and learning "object".

⁴⁰ P. Ricoeur, *The conflict of interpretations*, Evanston: Northwestern Univ. Press, 1974. Page 9.

⁴¹ P. Ricoeur, *ivi*, p. 38.

⁴² Cfr. E. Mancino, *Il segreto all'opera*, op. cit., and *A perdita d'occhio*, op. cit.

References

- Banfi A., *La Filosofia e la vita spirituale*, Milano, ISIS, 1922.
- Bateson G., *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*, Hampton Press, 1979.
- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, University Of Chicago Press, 1972.
- Bateson G., *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*. Hampton Press, 1979.
- Bertin G. M., *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Milano, Marzorati, 1951.
- Bertolini P., *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, CLUEB, 1986.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Cambi F., *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Bologna, CLUEB, 2006.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET, 2007.
- Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna, 2009.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano, 2006.
- Deleuze G., *What is the Creative Act?*, in "Two Regimes of Madness", Cambridge.
- Demetrio D., *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di sé* UTET Università, 2003.
- Detienne M., *The invention of Mythology*, Chicago University Press, 1985.
- Dewey J., *Art as experience*, New York, Penguin Putnam, 1980.
- Dilthey W., *Selected works*, Princeton University Press, NJ, USA, 1991.
- Frabboni F., *Il problematicismo pedagogico applicato*, in "Studi Sulla Formazione", 2010, Vol. 13 Issue 2.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza, 2001.
- Gadamer H.G., *Philosophical Hermeneutics*, ed. and trans. by David E. Linge, Berkeley, 1976, University of California Press; *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*, trans. by N. Walker, ed. by R. Bernasconi, Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Gonçalves L. R. & Fabris A., (Orgs.) [Places for a critical art] *Os lugares da crítica de arte* (pp. 109-129). São Paulo, ABCA/Imprensa Oficial do Estado. Perniola, M. (1998). *Estética no século XX* (pp. 155 ss.). Lisboa, Estampa.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1991.
- Iacoboni M. et al., *Cortical Mechanisms of Human Imitation*. "Science" 286 (5449), 1999, 2526-2528.
- Joseph B., [About curiosity] *Acerca de la curiosidad*, "Psicoanálisis", 18(1), 1996, 13-25.
- Kerényi K., *The Gods of the Greeks*, London, Thames & Hudson, 1951.
- Klein M., *Envy and Gratitude and Other Works 1946-1963*, London, The Hogarth Press, 1984.
- Mancino E., (ed.), *Il futuro della scrittura. Dialoghi, visioni, contesti*, Milano, Unicopli, 2009.

- Mancino E., *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*, Milano, Mursia, 2014.
- Mancino E., *Il segreto all'opera. Pratiche di riguardo per un'educazione del silenzio*, Milano, Mimesis, 2013.
- Mancino E., Zapelli G.M., *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*, Milano, Cortina, 2010.
- Merleau-Ponty M., *Le Visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.
- Merleau-Ponty M., *L'Œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, 1961.
- Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.
- Morin E., *L'Intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Morin E., *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 2000.
- Natoli S., [Dictionary of vices and virtues] *Dizionario dei vizi e delle virtù*, Milano, Feltrinelli, 1996.
- Nietzsche F., *The birth of tragedy*, London, Penguin Classics, 1997.
- Novaes A., [Meanings of passion] *Os sentidos da paixão*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- Ovidio P., *Metamorfosi*, Einaudi, Torino, 1999.
- Pareyson L., *Conversations sur l'esthétique*, Paris, Gallimard, 1992.
- Rella F., *L'enigma della bellezza*, Milano, Feltrinelli, 1991
- Ricoeur P., *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*, ed. Don Ihde, trans. Willis Domingo et al., Evanston: Northwestern University Press, 1974 (1969)
- Ricoeur P., *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*, Fort Worth: Texas Christian University Press, 1976.
- Ricoeur P., *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*, ed., trans. John B. Thompson, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- Rizzolatti G., Craighero L., *The mirror-neuron system*, "Annual Review of Neuroscience", 27, 2004, 169–192
- Rousseau J.J., *On the Social contract*, London, Dover Publications, 2003.
- Schoeck H., *ENVY: A Theory of Social Behaviour*, Indianapolis, Liberty Fund, 1970.
- St. Jerome, *Letters*, Paulist Press, Mahwah, New Jersey, 1963.
- Vernant J. P., *L'univers, les dieux, les hommes: récits grecs des origines*, Paris, Le Seuil, 1999.
- Vernant J.P., *La mort dans les yeux: figures de l'autre en Grèce ancienne*, Paris, Hachette, 1985.
- Winnicott D. W., *Melanie Klein: about the idea of Envy*. In D. W. Winnicott, *Psychoanalytic explorations*, US: Harvard University Press 1994.

Bridges between people: nonverbal mediation in an intercultural perspective and training proposals

ELENA MIGNOSI

Associato di Pedagogia generale e sociale – Università di Palermo

Corresponding author: elena.mignosi@unipa.it

Abstract. Starting from the meaning of terms prejudices and mediation, the paper will deal with the theme of “intercultural mediation”, discussing aspects that characterize it, focusing on the non-verbal and creative elements. It will then reflect upon the necessary professional skills and on possible trainings through the body-artistic language (focusing on dance-movement therapy methodology), drawing inspiration from training experiences with professionals who face emergency situations within very complex social contexts. Italy receives 89% of the unaccompanied foreign minors arriving in Europe. However, Italy does not have adequate laws in place to initiate life projects and social inclusion which could help the overwhelming influx of refugees and migrants. In this very complex situation non-verbal competences can give the possibility to build bridges between people and to create social networks, that could help bring about more effective actions and, may be, political change

Keywords. Intercultural pedagogy, nonverbal mediation, prejudices, creativity, foreign minors

1. Some basic definitions, sharing language and a background

1.1 *Prejudices and racism*

The use of the word “prejudice” refers to an idea of closure and rigidity. A prejudice, literally, a judgment expressed before, influences our attitude towards the world and affects our interpersonal dynamics, both if it is negative or positive. Prejudice is a mechanism of strict simplification that ignores individual characteristics and focuses on collective ones. So prejudices can be considered the hardest obstacles that must be overcome in interpersonal relations, and they are worse when the other is seen as different, a stranger or inferior. A limited and prejudicial representation of the other often characterizes one’s relation with foreigners and it is the favourite field in which we can intervene in an intercultural perspective, to avoid that repeated prejudice becomes racism, seen as a way by which a social group defines other groups, or characterizes them according to physical features and deduces the intellectual and moral ones (Calegari, 1994). Various elements stoke racism: together with the initial idea of a natural and biological superiority – the idea that during colonialism determined the ideological invention of racism, of the difference among the human races, a theory widely rejected by scientific research – there have been elements that refer to the social, cultural and political levels that lead us

to despise others and their culture and these elements determine a hierarchical evaluation where “we” is superior to “others”. In this sense the path to awareness is fundamental (at first for those who work in an intercultural field but, in a larger perspective, for everyone). The cognitive processes at the bottom of racism are the classification of individuals inside well-defined groups and the stigmatization which damages people belonging to despised groups. It is a process that, introducing the other as possibly dangerous and supporting his/her expulsion, justifies morally deplorable behaviour and attitudes. The problem is that prejudices are unavoidable: we can't not have prejudices. Allport (1954) defines prejudice as a natural cognitive process linked to abstraction and generalisation, and also we always start from our own point of view. The only way to solve the problem is to be aware of our prejudices, to question ourselves and to be able to accept different perspectives.

1.2 Intercultural mediation, intercultural communication, intercultural communicative competence

When we are faced with the diversity and we try to communicate with people who come from other cultures and who speak another language, we always activate a mediation process between ourselves and the others.

To define the meaning of “mediation” it can be useful to start from what some of the principal Italian dictionaries say about the word “to mediate”: according to Zingarelli it corresponds to “somebody's activity who places himself between two or more parts to simplify the relationship and the agreements”, for Garzanti the word means “to be inserted, to be in the middle”; for as Devoto Oli is concerned, it refers “an action made by people to reach an encounter and an agreement, particularly in the diplomatic and commercial fields”.

All the explanations emphasize a role that concerns, above all, the relational field, the ability to build bridges starting from the middle, to find new ways of meeting thanks to the ability to understand different points of view.

Particularly, intercultural mediation is a complex and multifaceted field that refers to the necessity to define the concepts linked to it, such as culture, and the fields concerning the relation between language and culture, the individual and social identity, the “social group” and the relationship between dominant and minor groups.

Understanding the social relations at stake and discrimination and marginalisation systems is therefore part of an intercultural mediation process and it entails a “binocular vision” (Bateson, 1979) that puts together the speakers' different perspectives, the context and the people themselves through a continuous reflective action on their own identity, their own “premises”, their certainties.

The foreigner is out of place in the two social systems with which he is related, in his country and in the arrival country: he exists by default in his home community and he is in excess in the receiving community, almost as if his existence – as absence or presence – causes embarrassment.

Sayad (1999) defines this particular condition as the migrant's “double absence”: the feeling of intruding is one of the elements that should encourage us to reconsider the legal foundations of citizenship. The type of hospitality and inclusion offered to migrants

are reveals the deepest contradictions of a society, of its political organization and of its relations with other societies. It stimulates a critical analysis of the exercise of power and the way by which the power itself is assimilated by dominant groups.

For those involved in intercultural processes, awareness of their setting and of their frames must be linked to a redefinition of the concept of culture, necessary if we want to adopt a perspective involving also the socio-political dimension.

When we speak about culture, the analysis units are not delimited and automatically identified with local groups or national boundaries, but they become dynamic configurations of social customs, of symbols and styles of life. As Callari Galli (2005, p.100) says: “the monadic vision of cultures lacking relationship and transformation is anachronistic and scientifically useless”. Relationships have always existed and human culture has developed by the incentive of new ideas, through contacts and mutual actions, but never as today has the problem been so dramatic because of globalisation which involves the economic, social and political fields; so it is necessary to find an agreement and common development: the idea that simple contact with the members of another society will create an increase of mutual comprehension is the victory of optimism over experience.

In an intercultural perspective the rhetoric about communication and intercultural education, about linguistic-cultural mediation and the coexistence of cultures is based on the assumption that cultures may become transparent if they are linked to correct behavior and that they may be known and appreciated in regard to the authenticity that characterizes them. It is redundant to emphasize that, from an epistemological point of view, this conception of culture is based on the same processes of generalization and materialization of the difference, features racist and multicultural discourse both.

As many critics of multiculturalism have cleverly pointed out, accentuation of cultural differences seems to have the function of removing from the political debate the problem of equality, justifying the political choices that make the gap between who is included and who is left out, wider and wider.

With regard to migrants, the insistence on their cultural difference and on the importance of the appreciation of their difference underlines neither a common status of citizenship or the status of persons is recognized (Quassoli, 2006, p.94).

In this perspective the delicacy and the complexity emerges, but at the same time, the importance of intercultural mediation for the promotion of a new perspective of citizenship and for encouraging the inclusion processes arises. *Intercultural communication*, in particular, is characterized by the superimposition and the interweave of different communicative competences that can be effective or ineffective in different contexts. It is therefore necessary to start from the awareness of the relativity of our own culture and from the idea that effective interaction is built by continuous negotiation of meanings and this leads to the redefinition of our own communicative experiences. (Sclavi, 2003).

Since daily interactions are based on a set of implicit processes and interpretative frames applied automatically, meeting with the foreigner can cause complications also in the relationship if the two persons follow different schemes and procedures: misunderstandings can be born caused by linguistic difficulties, few knowledges in common, cultural differences, presuppositions or, as often happens, a mixture of different variables. (Chang, 2016).

The difficulties of comprehension can become almost insurmountable if we don't start a process of decentralization of our perspective and of openness to the exchange of point of views.

In this case, but in general in communicative processes, a theoretical and practical reflection about the concept of *intercultural communicative competence* is useful. This competence corresponds to the capacity to reach a mutual adjustment among the speakers and it consists of the process aimed at finding an agreement in the situation in place (Zorzi, 1996).

Such a competence is a fundamental part of mediation, because it allows us to build interconnections and it simplifies the mutual encounter because it poses itself at a "meta" level that includes the different cultural backgrounds.

It implies training professionals who meet the problems and the needs of specific users, in specific contexts, but are able to interact in a flexible and creative way with new complex and unpredictable situations.

So we have to refer to the professional's creative ability which, in an eco-systemic perspective, can deal with the needs by interpreting them inside specific contexts and, at the same time, can understand different needs and different expressive and communicative ways of the individuals and the groups with whom he interacts.

It is concerned competencies which entail the comprehension one's own way of learning and self-awareness on the psycho-body level.

Therefore suitable training is fundamental, not only in the theoretical field but also through the acquisition of methodological and technical competences to be able to communicate in an effective way.

Context and relation, differences and mutual adjustment, self-awareness (also embodied), are for me the primary concepts to build a path leading to a consciously intercultural situation. For this reason it is crucial to think that not only the foreigner must adapt to the language, to the rules, to the cultural premises of the hosting country but also the people of the hosting country must reconsider their values, their beliefs, their individuality focusing on the attitudes and the verbal and non-verbal ways that marginalise and those which help the encounter and which are inclusive. During the intercultural interaction the recognition of a *third ground* where you can move has an important role; this ground is determined by negotiation and the mutual adjustments. They are approaches directed to meeting and cooperation where the non-verbal dimension plays a decisive role.

In particular, as we will see, a creative experience together through an artistic language, allows us a sharing and intimacy level thanks to which we all feel similar, belonging, all, to the human race.

2. Who are unaccompanied minors arriving in Italy ?

I will focus my reflection on minors because the work with them is "paradigmatic": if you know how to communicate and to stay in contact with them and with their needs you know how to be in relationship also with foreign adults (and, in general, you are able to face diversity).

According to the Convention on the Rights of the Child (of the United Nations), an

unaccompanied minor (UAM) is a child who arrives on the territory of a Member State unaccompanied by the adult responsible for him by law.

A distinction has been made between UAMs seeking asylum or granted international protection and UAMs not seeking asylum, including irregular migrant children and/ or child victims of trafficking. There is a difference between these two groups: the UAMs seeking asylum in the EU come mainly from Afghanistan, Eritrea, Syria, Somalia, Gambia and Guinea. The 89% of these minors were registered in Italy. Most of them are hosted in Sicily (43,9%), a small percentage in Calabria (7,9%) and other Italian Regions. Most of them are boys (94,5%). The age range is distributed as follows: 81,9% is between 16 and 17 years old; 10,4% is between 14 and 15 years old; 7,4% is between 7 and 14 years old.

According to the data collected by the Social Policy and Labour Ministry, at the end of 2017 the UAMs in Italy were 18.303. This phenomenon was growing until 2017; in 2018, due to new Italian laws, the phenomenon is decreasing. Migrants are no longer rescued at sea¹, and minors' number fell to 13.151 (also because most of them in 2017 were 17 years old and at 18 they are "adults" for the law)².

Most of the UAMs who arrived in Italy, come from Asia (23,7%), from North and South Africa (47,1%), from sub-saharian Africa (12%) and finally from East Europe (15,8%). The area they come from can tell us about the kind of journey they face and its dangers. Minors who cross the Sahara desert and Libia face a high-risk journey. However, most of them arrive in Italy on boats.

The European Commission Synthesis Report on unaccompanied minors emphasizes on one hand similar criteria in the reception arrangements in place for asylum-seeking and non – asylum seeking unaccompanied minors, on the other hand, it points out how the staff is often undertrained with respect to the needs of these children.

When countries of in-migration, like Italy, try to come to terms with the increasing pluralism of their population, they experiment various difficulties linked to the unawareness of the implications linguistic and cultural diversity have. Furthermore, when dealing with the specific situation of UAMs, difficulties increase because UAMs are particularly powerless due to their dual status as immigrants and as children. Compared to adults, minors are more likely to be involuntary immigrants with an age that tend to be over 10 years. This means that behind the legal condition of minors, the cultural and linguistic identity of these children should be taken into account, as well as their emotional condition that often is not comparable to that typical of western communities. Different cultures will, for example, differ over the role of women, the concept of family, the notion of minor and the meaning of unaccompanied. In the reception strategies of UAMs, it is crucial to consider the importance of the cultural, the linguistic and the emotional level in order to build effective relationships. This is particular urgent in a country like Italy and require a reflection on the reception strategies that are currently being applied.

¹ For this reason over the past 4 years more than 17,000 people drowned (according to the estimates of UNO for refugees.)

² However there is an increasing trend more recently: nearly 10.000 unaccompanied children have been reported to abandon or disappear from the first reception facilities during the last five years. This number represents 42% of the total number of unaccompanied children cared in during the same five years period.

The crucial issue to start this process is the building of effective communication with UAMs. This means not only recognizing their linguistic needs but also and above all, realizing how communication works for them, what is appropriate and what is not, what norms do they follow even though they are probably unaware of them. It is possible, in fact, that UAMs are not fully aware either of the identity or of the culture of their community although their behaviour will have implicitly shaped by that culture. Understanding the nature and the importance of communication is then crucial in order to build an effective relationship, to enhance a true path of inclusion and overcome a distressful condition.

I believe that a well-structured relationship with the caregiver starts from being aware of what communicative needs are. In order to build effective models of inclusion, it is necessary not only to recognize that UAMs not only speak a different language, but also that they are members of a Community. Only then can we build paths of reception and inclusion that work effectively because they start from accommodating linguistic and communicative needs.

2.1 The reception of UAMs in Italy

The first steps of UAM reception are particularly crucial (both for minors and for professionals) in order for the following phases to be successful. Indeed, it has been shown that the reception environment can play a very important role for the activation of inner resources in order to work out the past as migrants. Furthermore, a great number of needs together with various other requirements have to be faced in a very short time (Italian law requires that data has to be collected within 28 days). This affects the quality of reception which is based on emergency and responds to material rather than to emotional and psychological needs. In fact the initial actions are identification (data check and filling in personal records), definition of health status, search for the family group, selection of the first reception place and a certain number of legal and bureaucratic requirements.

Public Security agencies, social services, health services, law Court and affiliated associations workers are involved. Therefore, minors are involved on various different levels (in their contexts, in their social connections, in their life history and experiences conveyed by their body) in different kinds of multimodal intervention. The first aid and reception system is designed to provide food, sheltering, health assistance. Although in many cases, psychological support is guaranteed, it is not interculturally oriented.

The problem is that the reception system in Italy is not based on a stable and consolidated migration policy but on a series of actions which are disconnected and are justified by a continuous emergency and urgency. The UAM's new law 47/2017 is has been partly modified by the recent "security decree"(D.L.113, 4-10-2018). The Italian reception system guarantees the protection of UAMs, however, we face a paradox: on one hand these children are minors to protect; on the other they are migrants to be kept under control. The current situation then, does not allow both minors and professionals to cooperate first to understand the meaning of being protected and secondly to design a sustainable life project. For this reason, we maintain that when starting from analysing the nature of communication and of relationships, we have to think about what it is possible to do for UAMs at the individual and on community level.

We have to start from the meaning of the word 'reception' that implies an attitude based on the acceptance of diversity. Reception means being open to someone, to include otherness within a community and within our own inner self. In other words, reception is based not only on the welcome of the community but also of the individual. Reception is based on acceptance, accommodation, inclusion and excludes judgement. It is based on empathy and on the ability to understand the emotional states of other people. Any communication arises from an emotional dialogue and is shaped by empathy and modified by interaction.

The second fundamental step is the ability to listen deeply. In our perspective, listening is an emotionally active capacity that enables empathetic understanding (I listen to you to understand your story, your life, the person you are).

I want to highlight the importance of finding the best ways and strategies for communicating with UAMs by starting from looking for an emotional contact with them first, beyond linguistic and cultural differences.

In the reception of UAMs, it is important to take into account their experiences: in fact they faced very extreme situations and often had to make crucial choices very rapidly. This leads them to be constantly attentive and deeply suspicious towards an environment that forced them to an attack-defence and escape modality. It is then possible that the very first contacts with professionals in Italy can meet some obstacles in building relationships with others. These adolescents shift continuously from the need to show – even to themselves – complete autonomy and the need – not always explicated – to talk about their fears and uncertainties, to trust and to find support. UAMs first have to elaborate the early separation from their family context and their shocking journey. Sometimes they feel guilty to have survived – often when they lost their journey mates – and they feel also overwhelmed because they faced so many dangers and have assisted without giving help to abuses on other people. For many of them, this journey is experienced as a sort of ritual of transition: a way of moving away from family to build a subjective identity; for this reason, despite their young age, UAMs perceive themselves as 'adults' and do not accept caring attitudes. It is crucial to remember that in many countries, minors can play a very active role in maintaining their family if their social class allow them to. The urgency of showing their abilities and of building a positive self-representation at least in their home country, can sometimes lead them to leave the protection program, running the risk of being involved in rackets of human trafficking.

The main aim of a reception system is to protect these children. In this sense, we have to be able to meet their needs from the moment of their arrival. Institutions, services and professionals involved have to network to share aims one, have to promote and share modalities of communication and relationships that encourage trust, exchanges and contacts.

It is important to consider that the relation of care itself is pointed with power relationships, by nature asymmetric, often unaware, which would need structural reconsideration, so as to eliminate the reception – integration logic, and make the whole system more human. It means building realities where *uncertainty* is a cultural resource, where misunderstanding, embarrassment and frustration are unexpected resources, where a familiar environment and the help of the community make the difference.

2.2 Language, communication, needs

Hence, to understand how communication works, it is necessary to take into consideration what makes communication successful. Hymes (1972) introduced the concept of *Communicative Competence* that goes beyond what has been traditionally considered relevant (i.e. the grammatical competence). He suggested eight different aspects both at the linguistic (phonology, grammar, vocabulary, discourse) and at the pragmatic level (functions, variation, interactional skills, cultural framework). Gestural aspects are crucial in building effective communicative events. For example, children in Eritrea are not allowed to look straight into the eyes of an adult. It is a matter of respect towards people who are older than them. However, the same behaviour in Italy will be interpreted as rude, ambiguous, and inappropriate. Being appropriate implies the knowledge of the taboos in a culture, of politeness indices, of the politically correct term to use in each different situation, of how a specific attitude (irony, authority, courtesy, friendliness) is expressed.

This means that language users are able to use the language not only correctly (based on linguistic competence), but also appropriately (based on communicative competence). Communicative competence includes sociolinguistic competence, it is knowledge of the appropriate linguistic choice to be made in certain situation. In other words, appropriateness is related to the setting of the communication, the topic, and the relationships among the people communicating. In cross-cultural communication, assumptions made about other cultures can affect reciprocal understanding. If we consider that values, beliefs, perceptions and concepts are not the same, it may easily happen that assumptions based on one's own cultural experience may readily crystallise into a set of biases and prejudices about the minor. This could ultimately represent a great obstacle in establishing a dialogue and collecting his/her social history.

It is important to understand that language and the communication modalities express a culture. The meaning of what is right and wrong, good and bad, masculine and feminine, desirable and disgusting is defined by a cultural frame. What do UAMs need then? They need to make themselves at home, they need to be parented, they need to catch up with life: building a positive relationship based on reciprocal trust can support minors in planning their own lives and future.

Not only we have to take into consideration different ways of perceiving and representing the world, but we also need to think about the different ways of living childhood and the relationships between parents and children. Adults can meet some problems in accommodating their interactional modalities and their perspectives on the basis of age (children under 10 yrs, pre-adolescents, adolescents). Needs may differ in relation to subjects, their stories, the context they come from, but also to the different phases of life. Each phase has its own needs and require a great effort to converge towards different modalities of communication and appropriate response. The relationship with minors who are living a crucial period in their lives both on the emotional and existential level, is based on the capacity for empathy. We know what other people need because we know what we need and through empathy, we are able to understand their experience, so we are responsible for leaving space for new different perspectives of the minors' world. However, imaginative and creative processes (in Winnicott terms) are based, first, on our capacity to stay in contact with ourselves.

Here we are talking about professionals (psychologists, social workers, educators, etc.) with relational competences and communicative skills that are acquired mainly through an experiential training and through reflection on practises that can be called into question. This allows a self-awareness regarding our own personal way of functioning, our own difficulties and our own ways of communicating.

From this point of view, we need to be aware that defenses and prejudices are often activated in relationships toward the 'other', the foreigner or the different one. In socioanalysis the development of an attitude, the analysis of reality through the re-elaboration of basic anxieties and of strategies of defences, is called "negative capability".

"Negative capability" is a term that Bion (1961; 1965) borrowed from the romantic poet Keats. It relates to the capacity of facing a situation of crisis by coping with ambiguous situations and emotional challenge and tolerating the pain and confusion of not knowing. As Lanzara (1993, p.13) points out: "In *Negative Capability* there is a particular kind of action: it is an action that comes out of emptiness, from the loss of meaning and order but which is oriented to activate contexts and to generate new possible scenarios". Nevertheless, *negative capability* is not only an existential attitude to uncertainty. It also implies a cognitive disposition. This lack of direction allows us to pay attention to aspects that presuppositions and dependence from categorical knowledge avoid seeing and appreciating. Unexpected situations contain an innovation potential for those who are able to tolerate the temporary absence of order and direction (Morin, 1986).

It means taking advantage of experience to train 'reflective professionals' that are able to reflect upon what they are doing while they are doing it (Schön,1983). This would allow for a better reception process in terms of understanding UAMs' needs and psychic pain.

2.3 Active listening and attunement

As we have already pointed out, language is not only what is expressed but also what is left unsaid. Nevertheless, to come into contact with UAMs and support their life path, we might not need to share a language at first. We may need to create a space for emotional listening where silence can be also relevant. Many UAMs, indeed, need silence and time before finding ways to express their emotions and to tell their stories. On the metaphorical level, this means building a relational space where meaningful exchanges have a structuring and integrating function of the different parts of one-self. In this sense, special attention has to be paid to the non-verbal dimension through which the quality of the interpersonal contact is conveyed. It is not necessary to use language to get to specific aims, but rather to open a listening channel within the context where we are together with other people, and meet the others on a non-verbal level.

These kinds of meetings occur through body resonance which is activated by contiguity. They promote communion of internal states thanks to attunement processes linked to form, intensity and temporal characteristics of behaviours. Attunement takes place in the forms of vitality, a kind of experience that according to Stern (1985, 2010) is strongly connected to the sensation of being alive. It refers to qualities that express dynamism (such as "flow", "disappear", "spend", "explode", "grow" "decrease", "puffed", "exhausted", etc.). Discovering forms of vitality and getting attuned to them, allows human beings to be with the others, sharing similar interior experiences in an envi-

ronment of continuity. In a continuous line, we experience the existence of a connection between ourselves and others and the fact of being reciprocally attuned.

This is possible because of the awareness of Self and the capacity for observation and self-observation of the emotional and analogical aspects that include also gestures: paying attention to gestural nuances in communication means refining our self-perception, self-presentation and commitment in relationship. It means getting to the dynamics of our experiences, in those dynamic forms that allow for intersubjectivity and shape attention and understanding at a deeper level. (Stern, 2010)

In order for UAMs to start an active path of subjectivization and inclusion, it is necessary to build an active listening, which can generate the feeling of ‘being together’ and promote reciprocal trust.

The term “active listening” indicates an interactive modality centered on the acceptance and interest for the person we are in contact with. It is a relational behaviour that is based on listening as a crucial element in facilitating the relationship with the interlocutor and help him/her get into contact with his/her own inner feelings and emotions and express them. It is also empathetic listening that implies the search for the other’s perspective and point of view without prejudices.

More specifically, we think it is important to deepen a very effective technique, which is *mirroring* (verbal and non-verbal).

This technique, which was born within humanistic psychology in the fifties (Rogers, 1951) and is linked also to the psychoanalysis of early childhood (Bowlby, 1969; Winnicott, 1965), has also been applied to educational contexts (Gordon, 1975). Through it, professionals pay attention and listen to the interlocutor and avoid any form of evaluation (both positive and negative) following him/her in the contents, parts, steps and forms of his/her communication and allowing him/her to conduct the dynamic process that emerges from the relationship. In this way, not only is the recognition and elaboration of emotions possible, but also the perception of new paths and self-narrations are made possible. Generally, mirroring is based on a search of authenticity in relation to our own way of being towards an interlocutor and of coherence between verbal and non-verbal content. Particular attention is paid to the gestural level (also to paralinguistic units) that is considered part of communication and that plays a crucial role in the emotional dimension and in the recognition of the kind of relationship (Watzlawick et al. 1967).

3. The roots of intersubjectivity and the role of a specific training for professionals

Non-verbal behaviour can be considered both in terms of its importance on the individual and intra-psychic level (respect to its links with the way you live in the world and how you feel yourself) and for its importance on the communicative and relational level. It is important to emphasize that all the body behaviours can be always explained as communicative acts, also beyond the purposes. (Argyle, 1978; Watzlawick et al. 1967).

Inside a communicative event, information about the quality of the relation goes through the analogical level and so through the paraverbal features of the language and through gestures:

it is important “how” you communicate beyond “what” and non-verbal behaviour has crucial importance in pointing out, over time, attention or indifference, affinity or

distance on the emotional level, etc. In the interaction, non-verbal behaviour regards “the recognition” (mutual, but above all from the caregiver), seeing and being seen, attention to the child (or the foreign) on his/her singularity.

The roots of intersubjectivity are in embodiment: new research in the field of neuroscience (Reddy, 2008; Ammaniti, Gallese, 2014), have shown that children’s first experiences of emotional and physical contact with adults, stimulate in the brain the development of patterns of neuronal connections which have possible consequences all during life. This research emphasizes on the one hand that body, mind and emotions are inseparable, on the other hand that the quality of such contact is decisive in the building of identity and self-image.

This reminds us of the importance of an intersubjective perspective: recent studies have shown how children, since their birth, look for other people to have mutual imitative exchanges and an emotional regulation with (Trevarthen, Aitken, 2001).

Children are active and constructive in the relation because they can, even in their first months of life, understand others as “persons”. We are dealing with comprehension linked to an “embodied” conception of mind, where intersubjectivity does not come from the assignment of one’s own subjectivity to the other but as a consequence of an exchange among beings who recognize themselves as similar.

It is a “second person approach” that focuses on a subjective involvement in the dialogue, that involves psychological aspects, “to feel” yourself and the other person “at the present moment”, it also entails being inside the relation from a psycho-body point of view (Gallese, 2015)

Perceiving the other is, in fact, strictly linked to the perception of oneself (for example when you see, you don’t limit seeing but you feel that you are seeing something with your eyes): perception and proprioception (the perception the organism has about its inner state) are interacting, just because proprioception always involves the perception of the surrounding world (Damasio, 1994).

Research, in this sense, confirms Merleau-Ponty’s phenomenological perspective, according to which the innate connection among bodies shapes the basis of knowledge the other minds. Children and adults can meet in a relationship that entails emotional and affective involvement because they recognize themselves similar from a perceptive and proprioceptive point of view.

Since the first months of life a human being seems to be able to absorb what he understands in his present experience as “kinesthetic mimicry”, soon perceiving inside himself what he perceives in the actions of the others. Such “ability to step into the other’s shoes” has been confirmed by recent discoveries of the neurosciences linked to mirror neurons, specific neuronal circuits that act when we observe a other person’s movement or gestures (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Ammanniti e Gallese, 2014; Gallese 2015). When we look at someone making a specific movement, in our cerebral cortex some areas are activated, the same that would be activated if we ourselves were making that movement: it simplifies the comprehension of what is happening and, so also learning by observation.

It is interesting to note that, like actions, also emotions are immediately shared too: the perception of the one other’s pain or joy activate the same cerebral cortex areas that are involved when we ourselves feel pain or joy. Considering the intersubjective level, the inter-body encounter seems to be the main source of knowledge for reading another’s

mind: human beings use their own mind states or processes, represented in body shape, in order to attribute them to their own kind in an effective manner.

Human beings are “social animals”: the motivation for coming into contact and into relation is biological but is, in parallel, at the origin of the cultural transmission (De Waal, 2016).

Significant relations, emotional attachments, intersubjectivity and learning are strictly linked and they depend on each other. To understand how this is possible, it is necessary to give up the idea of an isolated brain and to consider its strong connections with the body, going beyond Cartesio’s dualism which belongs to our culture (Damasio, 1994; Bloom, 2006).

The “lived body” has a central role in the relations with the world and with the way by which we understand another’s world. All this has deep pedagogical implications.

Considering the educational and intercultural field, it is not enough to consider the complexity of communicative channels, but we have to choose a double perspective, because the observation of the components connected with the body and with another’s movement can’t be separated from the observation of ourselves, from the awareness of our body, of our movement and from exchange at the non-verbal level.

In dance-movement therapy (DMT) we use the concept of “somatic countertransference” to refer to the therapist’s body sensations caused by the relationship with the patient and it is important in order to improve the comprehension of the “empathic connection” between the therapist and the other. It is a fundamental listening quality in the intercultural field too and it assumes that one is listening to oneself and the other here and now and, in parallel, the ability to meditate later, finding the time and the way to go back to the experience. This reflective process is very important because it promotes contact with the other and allows us to increase one level of awareness in terms of psycho body dimension, creating a circularity between these two different fields. (Mignosi 2015).

Developing knowledge of your way of reacting at a psychosomatic level to the internal and external solicitations and to be able to recognise your characteristics and gesture propensities is fundamental too for reducing the risks of interpretation and projection, linked to the greater involvement of the analogical level, thus abstaining from attributing meanings which concern yourself and your prejudices and/or desires and your unidentified emotions towards the other’s gesture signals or behaviours (Mignosi 2008)

It is necessary to emphasize that in order to learn how to observe and know your own and the other’s non-verbal behaviour and how to use gestures and voice in the relation, experience cannot be overlooked³.

The experience, in any case, must be inserted into a clear context which gives methodological information about the training path and about the right analysis plans.

In this perspective a DMT training is crucial

For improving abilities to use non-verbal modalities, it is necessary to develop, through work on the movement and the analysis of its characteristics, knowledge of yourself so that you can discover your own movement “affinities” and, without denying them, you can discover if they are a choice or a decrease of possibilities in order to be able to change crystallized motor schemes and to find new expressive ways.

³ Experiencing it is not just doing, but rather it takes shape when it becomes a matter of reflection and the subject is able to own it and to understand its significance. Experience is thinking about what you are doing; it uses practice to improve knowledge (Mortari, 2003; Mignosi 2012).

It is a deep training path because it allows one to experience that we are never the same (over time and in the contexts) and that life's beauty is to discover that we have "different colours", to react to internal and external incentives in different ways. For Laban (1948), this is the key to mutual adjustment, to non-repetition and to flexibility. Of course all of us have some movement patterns that belong to us and characterise us, but it is necessary to make them open and richer. Movement, in the broad sense, is always the basis of change. Coming into contact with physical sensations and movement can help us recognise our own psycho-emotional states and it offers a way to come into contact with them, so that one can make them more transparent and flexible.

In this sense, both the synchronic dimension (to be able to be in the present moment) and the diachronic one (to be able to learn over time to know one's own gesture styles and movement) help the relationship with others.

Learning to observe non-verbal behaviour and to be aware of it requires a new way of thinking that comes from feeling your own movement: where it is born in the body, with which qualities, where it goes or where it brings in space, which emotional, mind and physical states it is linked to.

A chance to experience training related to the psycho bodily dimension and to movement in a larger and deeper perspective, is useful, within every educational and intercultural relation, to make the relation itself and communication more effective. It is also useful to achieve objectives that refer to the subject in his/her "somatic-psychic unit" (Mignosi 2015; 2017).

Training by DMT can be fundamental, because involving the subject in his/her entirety, it activates deep and significant learning in a very short time (Mignosi 2008). The Italian Professional DMT Association describes DMT as a "specific discipline which promotes the physical, cognitive, emotional and relational integration, the psychosocial sentimental maturity, the quality of life and the development of creative potentialities".

An essential aspect of DMT is its artistic dimension (therefore creative and aesthetic) and this differentiates it from other body practices, like psychomotricity. Being an Art Therapy, it enriches and amplifies the existential sphere, allowing people to express emotions through an artistic language, which uses the body. It allows people to create "artworks" through their own body enhancing their self-image, and making them confident in their agency in the world. This must not be confused with an idea of dance which refers to established aesthetic rules, requiring the perfection of the body, but, being in a non-judging context, it offers the possibility of finding 'their own gesture' as an expression of their authenticity. Movement springs out in a way that is fluid, yet expressively, from a state of concentration and self-listening. By virtue of this fact, people feel themselves represented by their own movement and gesture. What happens is at the same time artistic and therapeutic: it allows "the creation of oneself through the artistic creation" (Schott-Billman, 1994). Besides, thanks to the body movement in space and time DMT refers to what Lapierre and Aucoutrier (1978) defined as "the impulse of movement", that is the pleasure of moving (intrinsic both in humans and animals), allowing the possibility of experimenting with the release of the impulses linked to the deep need for movement. DMT allows the body to connect with its archaic purpose, as it interacts with the environment. The goal is not only to keep the body in good condition and experience the pleasure of well-coordinated movement, but also to promote awareness of motor skills (reflexes, coordination, speed, performance...). This ple-

asure consolidates and develops the whole body. People become enabled through movement, recovering the spontaneity and the fluidity of their bodies. It is a functional pleasure at a biological level and, furthermore, it is the pleasure of moving in connection with the others.

According to Lesage (1996, p. 98) the subject doesn't move in a pre-existing space, but unfolds and inhabits the space where he/she is. In fact our first representation of the space is linked to the opposition of 'inside' and 'outside' organized by the skin, which is experienced as mediator (Anzieu, 1985). Other oppositions derive from it: tall/short, ahead/back, right/left. The identity organizes itself through space, rhythm, weight and flow that are the qualities of the movement according to Rudolf Laban's theory (Laban, 1950); the space is also a relational space where significant exchanges with others have a structuring function. So DMT promotes "the communion of the internal states" through processes of reciprocal attunement, activated by the form, intensity, and time characteristics of the actions.

DMT combines exploration and development of one's own creative abilities (seen as openness, curiosity, flexibility, ability to get involved in the interpersonal relation and to encourage significant exchanges with the others inside the transitional area) by the growth of awareness of oneself and of one own peculiarity in psycho bodily terms and with the integration of every part of oneself. So these exchanges allow us to understand and perceive an "incorporated mind" which is a fundamental reference in the relationship and, in the same time, allow to imagine and plan possible worlds.

If we refer to an intercultural perspective, in any case, we need to go beyond the subjective level and we have to consider a wider *sociocultural dimension*. In an intercultural perspective, indeed, "self-knowledge about, and intimacy with one's own sociocultural identity, increase the ability to work with clients, colleagues and community members who are from different backgrounds" (Chang, 2016). So it is important that socio-cultural awareness be together with the subjective one and the development of a critical point of view at a meta-level.

Significant from an intercultural point of view is also the *group dimension*. For trainees, the experience of being in a group is fundamental: it supports their creativity, and the possibility of being aware of oneself and of others. In a group aesthetic pleasure comes from the emotional-affective intensity involved in the creative process (relating to you, to others, and to the group as a whole). A DMT group has some specific features related to the psycho-bodily process, which expresses itself with movement in the space, with the creation of forms through one's own body, connected with others' bodies; changes happen suddenly and quickly, enabled by the complex processes of mirroring and the emotional resonances developing in a common experience of DMT (Mignosi 2008).

So the observation of the components concerning the body and movement of others cannot be separated from the observation of oneself, of the consciousness of one's body, one's movement and the nonverbal exchange.

In this sense we refer to a training that starts from listening, welcoming and recognition of the trainees and that can offer the instruments to make visible and to recognize belonging and diversity, stereotypes and images. It also has to allow the transformation of those for whom this training is devised.

I believe that in this perspective, the experience through a DMT training can facilitate the processes of mediation and can become a social action, encouraging cultural, ethical and political change.

References

- Allport G. W., *The nature of prejudice*, Addison-Wesley, New York, NY, 1954
- Ammanniti M., Gallese V., *La nascita dell'intersoggettività*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- Anzieu D. (1985), *L'io-pelle*, Roma, Borla, 1987
- Argyle M.(1978), *Il corpo e il suo linguaggio*, Bologna, Zanichelli, 1986
- Bateson G. (1979), *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984.
- Bion W. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando, 1971.
- Bion W.R.(1965), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1972.
- Bloom K., *The embodied self*, London, Karnac, 2006.
- Bowlby J. (1988), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina, 1989.
- Calegari P., *Il muro del pregiudizio. Letture in tema di ecologia della mente*, Napoli, Liguroi, 1994.
- Callari Galli M., *Antropologia senza confini*, Palermo, Sellerio, 2005.
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001.
- Chang M.H. *Cultural Consciousness and the global context of Dance-Movement Therapy*, in Chaiklin S., Wengrower H.(Eds), *The Art and Science of Dance-Movement Therapy*, Routledge, New York, N.Y, 2016, pp.317-334.
- Damasio (1994), *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995
- De Waal F. (2015), *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?*, Milano, Raffaello Cortina, 2016
- Gallese V., *Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività*, in L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Milano, Franco Angeli, 2015, pp. 105-130.
- Gordon T. (1975), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon; pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*, Firenze, Giunti, 1991.
- Hymes D., *Etnografia della Comunicazione*, Bologna, Zanichelli, 1972.
- Laban R. (1948), *Modern Educational Dance*, London, Macdonald & Evans, II ed. 1963
- Laban R. (1950), *L'arte del movimento*, Macerata, Ephemeria, 1999
- Lanzara G.F., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- Lapierre A., Aucouturier B. (1978), *La simbologia del movimento*, Cremona, Padus, 1984.
- Lesage B., *Le geste selon Laban: une mise en ordre de soi?*, «Danse-Thérapie», 2/4, 1996, pp.97-101
- Merleau-Ponty M. (1945), *Fenomenologia della percezione*, Milano, Il Saggiatore, 1965
- Mignosi E., *La formazione dei formatori e la Danzamovimento terapia*, Palermo, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, 2008.
- Mignosi E., *La riflessività nel percorso formativo dei formatori*, in “Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer”, Anno XLI, n.1, Palermo, 2012, pp. 13-29
- Mignosi E., *Il corpo e l'arte come risorsa formativa all'Università: un percorso verso la danza-movimento terapia per futuri formatori*, “Studi sulla Formazione”, 1, anno XVIII, 2015, pp. 161-185.
- Mignosi E., *Dance Movement Therapy in Educational Training for Intercultural Experi-*

- ences in Hougham R., Pitruzzella S., Scoble S, Eds. *Cultural Landscapes in the Arts Therapies*, University of Plymouth Press, U.K., 2017, pp.187-205
- Mignosi E., Fontana S., *The role of caregiver in inclusion processes of separated children: linguistic and psycho-pedagogical reflections*, in Angelini A. (a cura di), *Separated children. Minori, identità e pratiche dell'appartenenza*, Roma, Aracne, 2016, pp.106-121
- Morin E., (1986) *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1989.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Roma, Carocci, 2003.
- Quassoli F., *Riconoscersi: differenze culturali e pratiche comunicative*, Milano, Cortina, 2006
- Reddy V. (2008), *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Rogers C (1951), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Martinelli, 1990
- Sayad A. (1999), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Cortina, 2002.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- Schott-Billmann F., *Quand la danse guerit*, La recherche en danse, Paris, Chiron, 1994.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.
- Stern D. N. (1985) *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
- Stern D.N. (2010) *Le forme vitali*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.
- Trevarthen C., Aitken K. J., *Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 42, 2001, pp. 3-48.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, 1974.
- Winnicott D.W. (1971) *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974.
- Zorzi D., *Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale*, in *Babilonia* 2/1996, 1996, pp.46-52.

Websites

- <https://www.savethechildren.it/>
- <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-Monitor-MSNA-DEF-aggiornato-al-31122018-completo-12022019.PDF>
- <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg> LEGGE 7 aprile 2017, n. 47 Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati. (17G00062) (GU Serie Generale n.93 del 21-04-2017) *Entrata in vigore del provvedimento: 06/05/2017*
- <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/10/04/18G00140/sg> Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e

l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata. (18G00140) (GU Serie Generale n.231 del 04-10-2018). *Entrata in vigore del provvedimento: 05/10/2018 Decreto-Legge convertito con modificazioni dalla L. 1 dicembre 2018, n. 132 (in G.U. 03/12/2018, n. 281)..*

Valore educativo del lavoro: uno sguardo alla prospettiva della sinistra pedagogica italiana durante la metà del Novecento

SILVIA ANNAMARIA SCANDURRA

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Catania

Corresponding author: silvia.scandurra@unict.it

Abstract. During the twentieth century, pedagogical research focused its attention on ways to integrate practical knowledge into formal learning paths. The spread of the scientific organization of work, the birth of the proletariat and mass education, made clear, in the first decades of the twentieth century, the complexity of the relationship between mechanization and education. It then became necessary to imagine an integrated conception of the educational process in which the formative moment and the application moment come together to create an organic link between education and work understood as “a single block of problems”. The reflections of Lucio Lombardo Radice and Dina Bertoni Jovine, will allow us to recognize the emergency, still present today, to imagine a renewed school where theoretical activity and practical activity are indistinguishable and education is not understood as “a generic preparation for life, nor for the formation of professional skills, but embraces the whole human being penetrating into the depths of his personality and developing it universally”.

Keywords. Practical knowledge, learning paths, education, Lombardo Radice, Bertoni Jovine

La pedagogia del Novecento, nell'intento di superare quelle filosofie dell'educazione fondate sulla divisione tra mente e corpo, teoria e pratica, cultura e utilità, si è ripetutamente interrogata sulle modalità attraverso cui integrare il sapere pratico nei percorsi di apprendimento formale.

Sebbene oggi, nel contesto italiano, i maggiori contributi relativi alla possibile integrazione tra sapere pratico-professionale e formazione generale provengano prevalentemente dalla pedagogia personalista d'ispirazione cattolica¹, fino agli anni Settanta tale riflessione è stata un tratto peculiare delle proposte di riorganizzazione del sistema scolastico provenienti dalla sinistra pedagogica italiana.

La diffusione dell'organizzazione scientifica del lavoro, l'inserimento nel nuovo quadro sociale delle masse proletarie, impiegate nell'agricoltura e nell'apparato industriale e

¹ Per una ricostruzione storico-filosofica di importanti passaggi del dibattito sul rapporto tra educazione e lavoro si rimanda a: AA.VV., *Educazione e lavoro*, UCIIM, Milano 1981; A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941; L. Volpicelli, *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941; A. Agazzi, *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola. Appunti del corso 1956-57*, Liviana editrice, Padova 1957; A. Agazzi, *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola. Appunti del corso 1957-58*, Liviana editrice, Padova 1958; G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Id., *Autonomia. Storia bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; Id., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio*, La Scuola, Brescia 2012.

la scolarizzazione di massa, resero evidente, nei primi decenni del Novecento la complessità del rapporto tra meccanizzazione e istruzione. Émile Durkheim, nel saggio *La divisione sociale del lavoro*, fu tra i primi a comprendere che la crescita del livello di istruzione dei lavoratori sarebbe entrata in un conflitto socialmente rilevante con la meccanizzazione dell'industria: «se si prende l'abitudine dei vasti orizzonti, delle visioni d'insieme, delle belle generalità, non ci si lascia più confinare senza impazienza negli stretti limiti di un compito specifico»²,

In un'epoca in cui, per soddisfare le esigenze della rivoluzione industriale in termini di preparazione specifica, formazione e mobilità sociale, si esasperava la scomposizione tecnica delle conoscenze, Karl Marx, negli anni Quaranta del XIX secolo, mise in discussione i fondamenti etici della società borghese e l'impianto epistemologico del positivismo, identificando nella *unione* di lavoro produttivo e istruzione³, l'elemento necessario per il progresso e la liberazione dell'uomo. L'emancipazione umana, nella prospettiva marxista, non può fondarsi sulla pretesa di cambiare la «struttura» della realtà muovendo unicamente dalla «sovrastruttura». Essendo l'uomo asservito materialmente nella società in cui vive, «la 'liberazione' è un atto storico, non un atto ideale», pertanto, per creare le condizioni di universale sviluppo umano, occorre un'azione complessiva su tutta la società⁴.

L'importanza dell'educazione e la necessaria connessione tra produzione materiale e scuola, in questa prospettiva, non equivale a rendere la scuola funzionale ai sistemi di produzione, bensì a generare sempre maggiore consapevolezza sulla struttura sociale per potersi inserire criticamente nella società⁵.

Secondo il filosofo di Treviri, per rispondere alle esigenze di trasformazione sociale, in vista della realizzazione di una società *disalienata*, nella quale affermare la libera individualità di ogni uomo, era necessario trasformare la scuola da apparato di riproduzione della ideologia dominante in *fattore di cambiamento politico*.

È in risposta ad una esigenza storica che Marx insiste sulla combinazione di istruzione e lavoro produttivo opponendosi sia all'estensione del modello tradizionale di scuola borghese alla classe operaia, sia al mantenimento della formazione subalterna offerta ai ceti produttivi attraverso il tirocinio artigianale o le scuole professionali politecniche e agronomiche⁶.

² E. Durkheim, *La divisione sociale del lavoro*, Edizioni di Comunità, Torino 1999.

³ «Per istruzione noi intendiamo tre cose. Prima: formazione spirituale. Seconda: Educazione fisica, quale viene impartita nelle scuole di ginnastica e attraverso gli esercizi militari. Terza: istruzione politecnica che trasmetta i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione e che contemporaneamente introduca il fanciullo e l'adolescente nell'uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti elementari di tutti i mestieri. [...] L'unione di lavoro produttivo remunerato, formazione spirituale, esercizio fisico e addestramento politecnico innalzerà la classe operaia molto al di sopra delle classi superiori e medie». K. Marx, *Istruzioni ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole questioni*, in A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, Armando, Roma 1971, vol. I, p. 84.

⁴ K. Marx, F. Engels, *Opere scelte*, tr.it. Editori Riuniti, Roma 1966, p. 182.

⁵ Per un approfondimento del tema si rimanda alla lettura dei manoscritti redatti da Marx a Londra tra il 1850 e il 1859, raggruppati in una serie di quaderni, che l'istituto Marx-Engels-Lenin di Mosca (IMEL) ha pubblicato tra il 1939 e il 1941, sotto il titolo di *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. I Grundrisse sono considerati una sorta di testo preparatorio al manoscritto *Per la critica dell'economia Politica*, pubblicato nel 1859. K. Marx, *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica (Grundrisse)*, 2 voll., tr.it., Einaudi, Torino 1976.

⁶ M. Dal lago, *La combinazione di lavoro produttivo e istruzione in Marx*, in «CQIA Rivista Formazione Lavoro».

Nella prospettiva marxista, *telos* della formazione, intesa come strumento rivoluzionario di liberazione da qualsiasi forma di subalternità ed alienazione, diviene la riappropriazione della *onnilateralità* dell'uomo, perduta a causa della divisione del lavoro:

Di fronte all'oggettivo *divaricarsi di formazione e professione*, con l'imprevedibilità del mutare nel numero e nella qualità delle professioni e dell'evolversi delle loro tecnologie, [...] abbiamo bisogno di una scuola in cui la scienza si configuri come una forza produttiva, in cui l'adolescente non venga privato di ogni possibilità concretamente produttiva, sia nell'immediato scolastico che nella prospettiva professionale⁷.

L'uomo onnilaterale, contrapposto all'uomo unilaterale, disumanizzato ed alienato, è l'uomo che ha sviluppato capacità e competenze che gli permettono di essere protagonista del processo di decostruzione e ricostruzione del reale.

La centralità del lavoro, all'interno della pedagogia marxista, è funzionale all'edificazione di un nuovo modello sociale democratico organizzato in modo razionale, che garantisca la possibilità di una reale e libera espansione delle facoltà umane. Per assicurare la formazione integrale dell'uomo, diviene necessario, dunque, riunire le strutture della scienza con quelle della produzione ed operare scientificamente creando una scuola che garantisca una istruzione tecnologica, teorica e pratica, capace di legare insieme la dimensione esistenziale con quella teorico-pratica e tecnico-operativa. Una scuola ove avverare la formazione intesa come «capacità di realizzarsi, di trasformare la realtà, di arricchire i rapporti fra gli uomini restituendoli a condizioni di piena umanità, antitetiche allo sfruttamento. [Una formazione in grado di] restituire, in altri termini, l'uomo alla sua radice, restituirlo al possesso di sé stesso»⁸.

1. Il lavoro come valore: l'eredità gramsciana.

La consapevolezza che all'interno di un sistema realmente democratico non bastasse permettere ad un *operaio manovale* di diventare *operaio qualificato*, ma occorresse garantire quelle condizioni necessarie affinché un qualunque cittadino potesse diventare *governante*⁹, obbligò la classe politica dirigente a mettere in atto quelle riforme ritenute necessarie per contrastare la disegualianza sociale e favorire l'educazione alla cittadinanza e la partecipazione attiva alla vita politica del paese. La riflessione marxista sul rapporto tra educazione e società ha rappresentato in Italia uno dei punti di vista più innovativi e radicali sulle dinamiche intervenienti tra emancipazione, uguaglianza, democrazia, laicità, educazione e istruzione. Fulcro di tale impostazione scientifico-ideologica è la *concezione integrata* del processo educativo, in cui momento formativo e momento applicativo si fondono, realizzando un collegamento organico tra formazione e lavoro attraverso l'integrazione tra sistema educativo, famiglia, società, ambiente, impresa¹⁰.

ro Persona», Aprile 2011, numero II, p. 67.

⁷ G. Chiarante, M. A. Manacorda, G. Napolitano, M. Raichich, M. Rodano, *Riforma e democrazia nella scuola*, Editori Riuniti, Roma 1973, p. 62. Il corsivo è nostro.

⁸ A. Santoni Rugiu, *L'uomo fa l'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 25.

⁹ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Milano 1972, pp. 186-187.

¹⁰ Tra gli studiosi del marxismo pedagogico italiano possiamo ricordare A. Santoni Rugiu che affronta da un'angolazione rigorosamente marxista questioni teoriche e politiche relative alla formazione, inserendole

Riprendendo le indicazioni programmatiche del filosofo di Treviri, la pedagogia progressista italiana ha sostenuto la necessità di concepire *istruzione e lavoro* come «un unico blocco di problemi» considerando, altresì, il diritto allo studio come «momento preliminare del diritto del lavoro»¹¹.

Il pensiero di Gramsci riprende e arricchisce il rapporto annunciato da Marx tra istruzione e lavoro. L'attualità dell'impostazione gramsciana risiede, ancor oggi, nella battaglia per l'universalizzazione e la diffusione dello spirito scientifico, da attuarsi all'interno di una *scuola unica*, garante della determinazione «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»¹².

Dall'analisi degli scritti giovanili di Gramsci emergono alcuni temi che avrebbero caratterizzato la sua opera matura:

l'esigenza di cultura per il proletariato; la caratterizzazione di questa cultura in senso antipositivista e soprattutto la necessità di una sua organizzazione; la ricerca di un rapporto educativo che sottragga il proletariato alla dipendenza degli intellettuali borghesi; e infine il problema specifico della scuola, con tutto il dibattito sulla sua natura classista, sui suoi contenuti antiquati ed enciclopedici, sui suoi metodi paternalistici e mnemonici, e soprattutto sul rapporto tra istruzione umanistica e formazione professionale. [...] È nel 1929 che si definiscono chiaramente i due temi centrali della riflessione pedagogica gramsciana: la scelta metodologica tra *spontaneismo e autoritarismo*, e la scelta contenutistica tra *istruzione intellettuale tradizionale e istruzione moderna tecnologica*¹³.

Aspetto precipuo della riflessione pedagogica gramsciana sarà la contestazione della cultura tradizionale, fondata sul primato della formazione umanistica, e della cultura moderna, basata sull'esaltazione della formazione meccano-matematica. Entrambi i sistemi sono ritenuti, dal filosofo italiano, mistificatori ed astratti. Secondo Gramsci, infatti, occorre

dare al ragazzo gli strumenti culturali con cui egli possa condurre il suo giudizio e la sua critica ed orientare la sua azione consapevolmente: la scienza prima di tutto, che è accertamento del vero, trasformazione cioè di un vero accettato passivamente, in un certo documentato, sperimentato e trasferibile nella concretezza dell'attività umana; e la storia considerata come progressiva trasformazione della condizione umana in cui il fanciullo dovrà inserire la sua azione personale. Senza questi strumenti l'attività conoscitiva, definita come esplorazione dell'ambiente, rischia di rimanere acritica e quindi non stimolante nella condotta¹⁴.

nel quadro complessivo della dinamica storica dei processi di trasformazione/conservazione della società: A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1975; per ulteriori approfondimenti si rimanda a: M.A. Manacorda (a cura di), *Il marxismo e l'educazione*, 3 voll., Armando, Roma 1964, A. Broccoli, *Ideologia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974, Id., *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

¹¹ A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, cit., p. 182.

¹² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi 1975, 4 voll., Quaderno 12, p. 1538.

¹³ M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Armando, Roma 2015, p. 29, 87. I corsivi sono nostri.

¹⁴ D. Bertoni Jovine, *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, in «Riforma della Scuola», 5, 1961, p. 123.

Consapevole che la scuola sia delegata a rappresentare solo una *frazione* della vita dell'alunno, Gramsci immagina una

scuola unica, intellettuale e manuale, che ponga contemporaneamente il bambino a contatto con la storia umana e con la storia delle "cose" [...] una "scuola unica iniziale umanistica" che contemperì l'operare industrialmente e il pensare intellettualmente, il cui curriculum sale dalla tecnica-lavoro alla tecnica-scienza, e da qui alla concezione umanistico-storica, fondandosi sul "principio pedagogico didattico della storia della scienza e della tecnica, come base dell'educazione formativo-storica"¹⁵.

Questa scuola unitaria è una scuola fondata sul lavoro intellettuale e manuale il cui fine è la formazione dell'autodisciplina intellettuale e dell'autonomia morale, necessarie sia per proseguire gli studi, sia per l'esercizio della professione in un'ottica di integrazione tra esigenze pratiche, intellettuali e culturali. La funzione della scuola deve essere quindi quella di formazione del giudizio per l'orientamento critico e consapevole delle azioni umane:

non basta far conoscere l'aspetto esteriore e superficiale degli avvenimenti, ma bisogna intenderne e porne in luce il significato e i motivi più profondi, che ricollegano in intrinseca, sostanziale unità le varietà delle manifestazioni estrinseche: bisogna vedere di quali forze occulte che agitano l'organismo sociale siano espressione quegli avvenimenti, che sono come lo spumeggiare delle onde sulla superficie dei mari¹⁶.

Il valore pedagogico del lavoro, inteso come «modo proprio dell'uomo di partecipare attivamente alla vita della natura per trasformarla e socializzarla»¹⁷, si risolve quindi nel rapporto uomo-natura, e il rapporto educativo si esplicita come *esperienza totale* fondata sull'integrazione tra lavoro intellettuale e manuale considerato una forma specifica di «attività teorico-pratica dell'uomo»¹⁸.

È importante sottolineare come la denuncia del carattere unilaterale e *non formativo* della scuola tradizionale e della scuola di avviamento al lavoro, non derivi da presupposti esclusivamente educativi o morali. Al contrario, vi era in Gramsci la consapevolezza che la formazione professionale avesse operato storicamente da *freno alla mobilità sociale*, mettendo in atto meccanismi di canalizzazione precoce e di socializzazione al lavoro finalizzati a selezionare e dirigere i giovani verso ruoli e mansioni lavorative prestabilite dalla crescente divisione sociale del lavoro¹⁹.

A riprova di questa posizione, la lettura delle *Lettere dal carcere* fornisce prova della costante ricerca gramsciana tesa a svelare la funzione dell'istruzione professionale e il rapporto, ad essa sotteso, tra istruzione disinteressata, formazione, e preparazione professionale, che culminerà con la determinazione che il moltiplicarsi delle scuole professionali, inserite entro un contesto di scuola tradizionale oligarchica e dogmatica,

¹⁵ M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., pp. 178, 13.

¹⁶ A. Gramsci, *Odio gli indifferenti*, Chiare Lettere, Milano 2001, pp. 71-72. M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., p. 216.

¹⁷ A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1949, p. 108.

¹⁸ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., Quaderno 4, p. 516.

¹⁹ H. Kantor, *Work, education, and vocational reform: The ideological origins of vocational education*, American Journal of Education, 94, 1986, pp. 401-426.

non rappresenti un reale sviluppo democratico ma diviene strumento di perpetrazione di *disuguaglianza e di discriminazione sociale*. Le scuole professionali, infatti, rischiano di essere «una incubatrice di piccoli mostri aridamente istruiti per un mestiere, senza idee generali, senza cultura generale, senza anima, ma solo dall'occhio infallibile e dalla mano ferma. Anche attraverso la cultura professionale può farsi scaturire, dal fanciullo, l'uomo. Purché essa sia cultura educativa e non solo informativa»²⁰.

2. Formazione professionale e formazione culturale: l'uomo nuovo di Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine

Occorre superare fin da oggi la contrapposizione [...] tra una formazione professionale e ridotta a semplice apprendimento tecnico di un mestiere, e quindi degradata culturalmente, in definitiva impostata già in partenza come preparazione e condanna ad un ruolo subalterno, ed una formazione culturale che invece tale sarebbe in quanto fondata su un ideale di cultura 'disinteressata', semplice scuola-ponte [...] per selezionare l'élite destinata agli studi superiori. L'obiettivo centrale è quello di rompere e superare questa gerarchia a compartimenti stagni, che è culturalmente arretrata, professionalmente inadeguata rispetto alle esigenze ormai maturate nello stesso sviluppo sociale, intimamente discriminatrice e classista²¹.

Fine della formazione, in questa prospettiva, è dunque, la formazione di un uomo nuovo, di un intellettuale che sia specialista e dirigente insieme, ossia *specialista più politico*. Lucio Lombardo Radice riprende la definizione gramsciana di specialista più politico intendendo con "specialista" l'uomo che ha una preparazione specifica determinata e con "politico" «l'uomo che sa collocare sé stesso, il suo lavoro, la sua specializzazione nella società di cui fa parte, che dedica una parte del suo tempo e della sua intelligenza ai problemi generali, ed è quindi soggetto – attivo e responsabile – delle grandi decisioni collettive»²².

Gli anni compresi tra il 1945 e il 1955 furono caratterizzati da un intenso dibattito politico sulla scuola considerata nel suo naturale legame con la politica:

La riflessione sull'educazione come progetto globale dello sviluppo umano e sociale, volto al superamento di quanto di negativo, disumanizzante, il presente storico esprime, non può esimersi da un serrato confronto con la politica e con l'etica. La pedagogia in quanto espressione dell'uomo e della società, presenta sempre un contenuto ideologico, e sotto questo aspetto non esiste un'educazione che non sia anche educazione politica, così come non esiste un insegnamento che possa dirsi neutrale. [...] Nello stesso concetto di educazione è, dunque, implicita la dimensione politica, poiché essa trasmette una concezione del mondo, un modello, un progetto²³.

²⁰ A. Gramsci, *Scritti Giovanili (1914-1918)*, Einaudi, Torino 1958, p. 59; citato in M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., p. 38.

²¹ La citazione è tratta da un documento interno della sezione scuola del PCI scritto nel 1968. Il documento integrale è stato pubblicato su «Riforma della scuola», n. 4, anno XIV, aprile 1968.

²² L. Lombardo Radice, *L'uomo del rinascimento*, Editori riuniti, Roma 1958, p. 5.

²³ A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno, Acireale-Roma 2005, p. 75. Per approfondire il nesso tra educazione, ideologia e politica si rimanda, tra gli altri, a: S. Cambareri, *Tappe storiche del rapporto educazione-società*, Peloritana, Messina 1983; Id,

Il mondo dominato dal progresso scientifico e tecnologico capitalistico esige una scuola rinnovata negli obiettivi e nelle strutture, una scuola non più intesa come strumento ideologico, ma capace di dialogare con il mondo produttivo per divenire fulcro creativo e propositivo di nuovi valori e strumento di superamento delle differenze e delle ingiustizie sociali. Una scuola intesa come strumento di “ricambio” culturale e sociale, in grado di riorganizzare la realtà, coniugando la funzione storico-culturale di trasmissione della cultura, con la spinta dirompente proveniente dalla mentalità scientifica²⁴.

In Italia, è la riflessione di Lucio Lombardo Radice e di Dina Bertoni Jovine a mettere in luce il rapporto dialettico esistente tra scuola e mondo sociale e produttivo:

se volessimo offrire uno schema orientativo, si potrebbe condensare l'opera complessiva di Lombardo Radice e della Bertoni Jovine nel *programma sociale*, politico e pedagogico, i cui nuclei fondati sono sostanzialmente tre: diffusione dello *spirito scientifico*, assunzione della *politica come coinvolgimento e confronto*; costruzione della scuola come *patrimonio sociale*²⁵.

Secondo i due pedagogisti, ogni progresso civile si registra compiutamente solo a condizione che alla scienza, autentica forza rivoluzionaria, si accompagni l'azione sociale della scuola intesa come motore principale della trasformazione della società in senso democratico. Proprio la diffusione dello *spirito scientifico*, «perno dell'educazione critica, aperta, discorsiva, di cui la nuova società riformata avrebbe dovuto essere permeata», avrebbe reso possibile l'affermazione di un nuovo stadio di civiltà²⁶.

Intento di Lucio Lombardo Radice era quello di superare l'interpretazione della scienza come sapere subalterno, depotenziato della propria valenza formativa e relegato nell'ambito della *tecnica*, fondamento di quel dualismo inconciliabile tra «una filosofia o una teologia che sono conoscenza e una scienza che è tecnica, che è prassi, che non è conoscenza».²⁷ Affidare al metodo scientifico, con la sua esigenza di rigore, di documentazione, di deduzione logica, di tensione risolutiva ma anche di forza e fantasia creatrice, la responsabilità di promuovere e favorire un vincolo dialettico tra teoria e prassi, avrebbe garantito il superamento della dicotomia tra sapere umanistico e sapere scientifico, e favorito la possibilità di realizzare quel progetto di unità della cultura necessario alla formazione multilaterale dell'uomo²⁸.

Nel 1955, dalle pagine della rivista *Riforma della scuola*²⁹, Lucio Lombardo Radice affermava la necessità che ogni uomo diventasse capace di compiere un lavoro specia-

Per una teoria critica della pedagogia, CUECM, Catania 1986; M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna 1974; H. Marcuse, *Saggio sulla liberazione*, Einaudi, Torino 1969; I. Illich, *Descolarizzare la società. Per un'alternativa all'istituzione scolastica*, tr.it., Mondadori, Milano 1972; P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003; Id., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988; A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

²⁴ A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, cit., p.74.

²⁵ Ivi, p. 43.

²⁶ Ivi, pp. 42-43.

²⁷ «Se solo avessi pensato che la matematica è solo tecnica e non anche cultura generale; solo calcolo e non anche filosofia, cioè pensiero valido per tutti, non avrei mai fatto il matematico». L. Lombardo Radice, *Taccuino pedagogico*, cit., p.6.

²⁸ A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, cit., pp. 54-55.

²⁹ La Rivista è stata fondata nel 1955 da Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine.

lizzato avendo la chiara consapevolezza critica del quadro generale in cui quel lavoro si inseriva in modo da *essere* responsabile non solo delle sue azioni ma delle conseguenze collettive derivanti dal suo lavoro: «dal punto di vista dell'istruzione il motto per il futuro è ogni lavoratore uno scienziato, dal punto di vista dell'educazione l'ipotesi per il futuro è ogni cittadino un lavoratore, ogni lavoratore un cittadino»³⁰.

Riconoscendo l'influenza diretta ed indiretta dell'apparato produttivo e dello sviluppo industriale sulla politica scolastica, e seguendo la ricostruzione critico interpretativa di Dina Bertoni Jovine in riferimento alla storia educativa e scolastica dell'Italia post-unitaria, possiamo individuare nella frattura tra mondo del lavoro e mondo della cultura il male maggiore di cui soffre l'istituzione scolastica italiana durante gli anni del dopoguerra³¹.

Fondamento della pedagogia di Dina Bertoni Jovine sono i principi socialisti di sviluppo onnilaterale degli individui e di generalizzazione dell'istruzione pubblica, dai quali deriva la consapevolezza che il rinnovamento dell'umanità è possibile soltanto attraverso il rinnovamento delle strutture economico-sociali. Proprio a partire dal *principio filosofico* della unità della persona umana prende vita la immagine di un tipo di educazione onnilaterale che tenga conto di tutti gli aspetti dell'attività manuale e intellettuale e corregga, superandola, quella *divisione* tra cultura e lavoro che ha determinato il progressivo impoverimento dell'uomo stesso e della cultura³². Il punto di partenza dell'attività educativa è dunque:

una filosofia del progresso o del futuro che accetti queste premesse: che il mondo della civiltà è il solo vero ambiente della vita degli uomini, unico valido terreno di un loro responsabile impegno; che la civiltà dell'uomo deve essere al servizio dell'uomo; che l'educazione deve essere diretta a preparare gli uomini a vivere ed agire in modo che l'ulteriore sviluppo della civiltà si ripercuota beneficamente sul maggior numero possibile di persone; che il maggior numero di persone contribuisca allo sviluppo civile³³.

³⁰ Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 24, 47. Per Lucio Lombardo Radice l'educazione è politica poiché trasmette modelli sociali, idee e valori fondati su categorie storiche. Per un approfondimento del tema, oltre il testo citato, si rimanda a: A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno, Acireale-Roma 2005; L. Benini Mussi (a cura di), *L. Lombardo Radice, Taccuino pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1983; L. Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma 1976; L. Rossi (a cura di), *Lucio Lombardo Radice tra educazione e politica*, Corso, Ferrara 1990.

³¹ Cfr.: D. B. Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1958. Lo stesso Washburne, riteneva che «il principale ostacolo all'educazione democratica era la forte alleanza del privilegio di classe con le filosofie dell'educazione che dividevano nettamente la mente dal corpo, la teoria e la pratica, la cultura e l'utilità» favorendo in tal modo l'aumento delle disuguaglianze sociali e la riproduzione di una società antidemocratica. R.B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, Armando, Roma 2011, p. 234. Sul ruolo svolto da Washburne nella riorganizzazione del sistema formativo italiano, si veda: C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», 1970, 6-7, pp. 273-277; T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 7-35.

³² Cfr.: D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1977.

³³ D. Bertoni Jovine, *Educazione per il tempo futuro*, in «Critica marxista», 4, luglio-agosto 1966, p. 239. La parte citata appartiene ad una recensione della Bertoni Jovine del libro di B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro* (1947), pubblicato in Italia nel 1964, considerato, dalla pedagogista italiana, la più organica elaborazione dei principi marxisti nel campo dell'educazione.

In questa prospettiva, la realizzazione di una società realmente democratica necessita secondo la Bertoni Jovine, in accordo con quanto indicato dal pedagogista polacco Bogdan Suchodolski, la teorizzazione di una pedagogia prevalentemente critica dell'esistente e progettualmente protesa verso l'avvenire nella quale *essere e dover essere, presente e futuro* diventano «l'architrave dicotomica» su cui è possibile delineare una «credibile, realistica, incisiva ed operante prospettiva educativa»³⁴.

Se l'emancipazione intellettuale non può essere disgiunta da quella economica e sociale, occorre dunque immaginare una scuola che riesca ad armonizzare l'attività teoretica e l'attività pratica, una scuola ove l'educazione non si limiti «ad una generica preparazione alla vita, né alla formazione di capacità professionali, ma deve abbracciare tutto l'essere umano penetrando nel più profondo della sua personalità e sviluppandolo universalmente»³⁵. Compito dell'educatore diviene, in questa prospettiva, quello di progettare la formazione sulla base del progresso democratico, dell'evoluzione sociale, dell'accrescersi della conoscenza che l'uomo ha di sé e della padronanza che va acquistando sul mondo della natura e della storia.

Collaborazione tra gli uomini, eguaglianza reale di tutti i cittadini, partecipazione responsabile di tutti all'azione sociale, evoluzione della cultura delle masse, liberazione nazionale e sociale dei popoli ancora oppressi, sono i fermenti morali che possono farci prevedere le direttive morali e sociali di un futuro molto prossimo e che devono orientare la nuova educazione realizzando quella vera rivoluzione copernicana che non consiste, come si è creduto, nel trasferire il centro dell'educazione dall'educatore al discente bensì dal presente al futuro³⁶.

Le suggestioni della pedagogia socialista, e la lotta compiuta per realizzare un'istruzione universale e universalmente diffusa tra il popolo, in grado di superare l'idea di una cultura popolare come cultura subalterna e di una cultura umanistica come cultura delle classi dirigenti³⁷, ci permettono oggi, di immaginare possibile l'edificazione di

un asse educativo nuovo, fondato su un *ritrovato* rapporto tra il sapere e il fare che sia il fondamento di una nuova professionalità, sulla conoscenza critica e scientifica della realtà per trasformarla, su una permanente apertura della scuola al confronto con i problemi della realtà civile, economica e sociale in cui essa opera³⁸.

È dunque attraverso l'inserimento del lavoro, inteso come luogo di senso e vettore di cittadinanza democratica, nei luoghi formalmente deputati alla formazione dell'uomo, che sarà possibile avviare un processo di integrazione tra sistema educativo e sistema economico utile per superare la tradizionale dicotomia tra formazione professionale (ridotta a semplice apprendimento tecnico di un mestiere), e formazione umanistica e garantire la crescita dell'uomo nella sua globalità etica, cognitiva, manuale e progettuale.

³⁴ S. Cambareri, *Per una teoria critica della pedagogia*, CUECM, Catania 1986, pp. 185-186. Per un approfondimento si rimanda a B. Suchodolski, *La pedagogia socialista*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1970.

³⁵ Dina Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, in Id., *Principi di pedagogia socialista*, cit., p. 120.

³⁶ D. Bertoni Jovine, *Educazione per il tempo futuro*, cit., p. 242.

³⁷ B. Suchodolski, *Che cos'è la pedagogia socialista?* in «I problemi della pedagogia», 1957, n. 2, pp. 285-305.

³⁸ G. Chiarante, M. A. Manacorda, G. Napolitano, M. Raicich, M. Rodano, *Riforma e democrazia nella scuola*, cit., p. 40.

Bibliografia

- Barbagli S. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, 1974.
- Benini Mussi L. (a cura di), *L. Lombardo Radice, Taccuino pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.
- Bertolini P., *Lesistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Id., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958.
- Id., *Storia della scuola popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965.
- Id., *Principi di pedagogia socialista*, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- Bertoni Jovine D., *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, «Riforma della Scuola», VII n.5, Maggio 1961, pp. 8-11.
- Bertoni Jovine D., *Educazione per il tempo futuro*, «Critica marxista», 4, luglio-agosto 1966, pp. 238-242.
- Broccoli A., *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Milano, La Nuova Italia, 1972.
- Id., *Ideologia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Cambareri S., *Tappe storiche del rapporto educazione-società*, Messina, Peloritana, 1983.
- Id., *Per una teoria critica della pedagogia*, Catania, CUECM, 1986.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET Università, 2006.
- Chiarante G., Manacorda M.A., Napolitano G., Raicich M., Rodano M., *Riforma e democrazia nella scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1973.
- Criscenti A., *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Acireale-Roma, Bonanno, 2005.
- Id., (a cura di), *Educare alla democrazia europea. Storia e ragioni del progetto unitario*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale Vito Fazio Allmayer, 2009.
- Dal lago M., *La combinazione di lavoro produttivo e istruzione in Marx*, in «CQIA Rivista Formazione Lavoro Persona», Aprile 2011, numero II, pp. 61-75.
- Durkheim E., *La divisione sociale del lavoro*, tr.it., Edizioni di Comunità, Torino 1999.
- Gramsci A., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1949.
- Id., *Scritti Giovanili (1914-1918)*, Torino, Einaudi, 1958.
- Id., *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'istituto Gramsci, (a cura di V. Gerratana), Torino, Einaudi 1975, 4 voll.
- Id., *Odio gli indifferenti*, Milano, Chiare Lettere, 2001
- Illich I., *Descolarizzare la società. Per un'alternativa all'istituzione scolastica*, tr.it., Milano, Mondadori, 1972.
- Kantor H., *Work, education, and vocational reform: The ideological origins of vocational education*, American Journal of Education, 94, 1986.
- Lombardo Radice L., *L'uomo del rinascimento*, Roma, Editori Riuniti, 1958.
- Id., *Educazione e rivoluzione*, Roma Editori Riuniti, 1976.
- Manacorda A., *Il marxismo e l'educazione*, Roma Armando, 1971, vol. I.
- Id., *Il principio educativo in Gramsci*, Roma Armando, 2015.
- Marcuse H., *Saggio sulla liberazione*, tr.it., Torino, Einaudi, 1969.

- Marx K., *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica (Grundrisse)*, 2 voll., tr.it., Torino, Einaudi, 1976.
- Marx K, Engels F., *Opere scelte*, tr.it. Roma, Editori Riuniti, 1966.
- Rossi L. (a cura di), *Lucio Lombardo Radice tra educazione e politica*, Ferrara, Corso, 1990.
- Santoni Rugiu A., *Crisi del rapporto educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- Id., *L'uomo fa l'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Id., *Marxismo e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.
- Semeraro A. (a cura di), *La storia dell'educazione e Dina Bertoni Jovine*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Id., *La storia dell'educazione*
- Suchodolski B. (a cura di), *La pedagogia socialista*, tr.it., Firenze, La Nuova Italia, 1970
- Id., *Che cos'è la pedagogia socialista? «I problemi della pedagogia»*, 1957, n. 2, pp. 285-305.
- Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- Volpicelli L., *Scuola e lavoro*, Roma, Signorelli, 1941.
- Washburne C., *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», 1970, 6-7, pp. 273-277.
- Westbrook R.B., *John Dewey e la democrazia americana*, tr.it., Roma, Armando, 2011.

Sul pericolo di un «mondo amministrato»: la Kritik di Horkheimer

GIANCARLA SOLA

Associato di Pedagogia generale e sociale – Università di Genova

Corresponding author: giancarla.sola@unige.it

Abstract. The article focuses on a short essay published by Max Horkheimer in 1970, entitled “On the risk of an administrated world”. Here the reflections of the founder of the – so called – “Frankfurt School” dwell on the relationship which in modern society is established between the concepts of “truth”, “science” and “correctness”, pushing his critical theory to formulate the possibility and necessity of a «Reform der Bildung»: namely, a reform of human formation. This is a hidden pedagogical angle of his «Kritik».

Keywords. Critical Theory, Pedagogy, Science, Society, Reform of human formation

È il 1970 quando Max Horkheimer, tre anni prima di morire, rilascia al giornalista Otmar Hersche della Radio Svizzera un'intervista che verrà poi pubblicata – dall'editore zurighese Die Arche – con il titolo *Verwaltete Welt* (cfr. Horkheimer, 1970). Il tema attorno al quale ruota il discorso è, dunque, il “mondo amministrato”. Ossia – nell'accezione semantica dell'autore –, il mondo del capitalismo occidentale (fondato sul potere del denaro) che la borghesia (mercantile, industriale e finanziaria) ha imposto quale sistema economico dominante (e ragione strumentale fine a se stessa). Un mondo dove la *Zivilisation* (intesa come processo storico segnato dal progresso economico e tecnico) ha comportato il lacerarsi della *Kultur* (colta come espressione di una cultura contraddistinta da valori umani universali) e, con esso, il disgregarsi della *Bildung*: la categoria che, all'un tempo, esprime la formazione armonica di ogni essere umano e configura l'ultimo grande umanesimo dell'Occidente. Su questa *Welt-anschauung* (concezione-del mondo) e sulle sue conseguenze rischiose per la libertà dell'uomo si soffermano le «Überlegungen (riflessioni)» di Horkheimer, la cui *Kritik* prospetta la necessità di attuare una «Reform der Bildung» (*ibid.*: 8): una riforma della formazione.

In *Verwaltete Welt* sono rievocati, sussunti ed esplicitati i tratti denotativi di quella critica sociale che costituisce la cifra identitaria della “*Frankfurter Schule*”: la Scuola di Francoforte. Con rapidi passaggi argomentativi che intrecciano memorie soggettive e considerazioni critico-filosofiche, Horkheimer ne restituisce anzitutto la storia (travagliata) e le geografie (diasporizzate). Così il discorso lascia spazio al ricordo, all'amicizia con Friedrich Pollock e Felix Weil, con i quali a Francoforte fonda l'*Institut für Sozialforschung* (Istituto per la Ricerca Sociale), inaugurato nel 1924 e diretto inizialmente da Karl Grünberg. Ma subito i sentieri della rimembranza lo conducono a rilevare che «nicht nur die Soziologie wurde an deutschen Universitäten zu jener Zeit nicht genügend gefördert (in quell'epoca non era soltanto la sociologia a non venire finanziata nelle uni-

versità tedesche)». Anche «die Psychoanalyse» veniva «rundweg abgelehnt (decisamente respinta)» (*ibid.*: 11). Questa era - argomenta l'autore - la situazione dell'Università di Francoforte con la quale l'Istituto, pur conservando la propria autonomia, aveva un legame diretto sancito dagli «Statuten» accademici (cfr. *ibid.*: 10). Nel 1930 Horkheimer diviene «Professor der Philosophie und Sozialphilosophie», nonché «Direktor» (*ibid.*: l.c.) dell'Istituto. Con la sua direzione le attività culturali assumono un profilo interdisciplinare, contraddistinto da un vivo interesse per le «aktuellen Fragen (questioni di attualità)» (*ibid.*: 12). Sono gli anni in cui collaborano con l'Istituto studiosi provenienti da ambiti scientifici differenti, d'orientamento per lo più socialista e marxista, tra i quali - oltre il già citato Pollock - Horkheimer menziona l'economista Henryk Grossmann, il sociologo Karl August Wittfogel, lo storico Franz Borkenau, il sociologo della letteratura Leo Löwenthal, il politologo Franz L. Neumann e Theodor W. Adorno; quindi, gli psicanalisti Karl Landauer, Heinrich Meng ed Erich Fromm. Ma sono anche gli anni che precedono la vittoria del Nazionalsocialismo e di Hitler. Horkheimer ricorda la sua preoccupazione. Per la Germania, per il futuro dell'Istituto e per gli intellettuali ebreo-tedeschi che ne facevano parte. Si legge: «schon gegen Ende der zwanziger Jahre befürchtete ich, daß der Nationalsozialismus in Deutschland siegen werde (già verso la fine degli anni Venti temevo che il Nazionalsocialismo avrebbe prevalso in Germania)» (*ibid.*: 11). Anche alla luce degli imminenti scenari politici, decide di aprire all'estero ulteriori sedi dell'Istituto. Prima a Ginevra, nel 1931, con la collaborazione dell'«Internationalen Arbeitsamt» (Ufficio Internazionale del Lavoro). Poi a Parigi, presso l'École Normale Supérieure. Quando Hitler, il 30 gennaio 1933, diviene cancelliere - chiosa Horkheimer, esplicitando un forte sentimento di coesione - «einige unserer Gruppen (alcuni dei nostri gruppi)» (*ibid.*: 12) lasciano Francoforte.

Come risposta politico-culturale alla «Diktatur (dittatura)» e alla conseguente «Unterdrückung (oppressione)», Horkheimer decide che da quel momento avrebbe svolto le sue lezioni universitarie «über den Begriff der Freiheit (sul concetto di libertà)» (*ibid.*: l.c.). Ed è rimarcando quest'ultimo aspetto che motiva e chiarisce la specificità degli studi che sarebbero poi stati condotti dagli esponenti dell'Istituto, sebbene muovendo da prospettive differenti. Si trattava, cioè, di comprendere come una «Gesellschaft (società)», fondata sui principi della «Freiheit (libertà)» (*ibid.*: l.c.), potesse produrre il suo contrario: la *Diktatur*. Occorreva dunque - prosegue Horkheimer esplicitando uno degli ambiti di ricerca identificativi del gruppo di studiosi francofortesi - «in der früheren bürgerlichkapitalistischen Gesellschaft suchten (cercare nella nascente società capitalista borghese)», poiché in essa erano già presenti «die Elemente der Unterdrückung (gli elementi dell'oppressione)» (*ibid.*: 13).

Con la presa del potere da parte di Hitler, i locali dell'*Institut für Sozialforschung* vengono chiusi dalla polizia. Horkheimer si reca in America, a New York, dove presso la Columbia University l'Istituto apre una nuova sede e riprende le proprie attività culturali. Ricordando questo momento, il filosofo ebreo-tedesco sottolinea il positivo sconcerto con cui aveva ascoltato le parole del Presidente del Consiglio di Amministrazione della Columbia il quale, mostrandogli una costruzione di quattro piani posta all'interno del *Campus*, gli disse: «if you like it, it's yours (se ti piace, è tuo)» (*ibid.*: 14). Quel gesto di solidarietà, insperato e inaspettato - si legge in *Verwaltete Welt* - «hat nicht nur mein Schicksal, sondern auch das der andern weitgehend geformt (ha influito non soltanto sul

mio destino, ma anche su quello di molti altri)» (*ibid.*: 15). Nella sede di New York giungono per primi Marcuse e Fromm; quindi, tra i numerosi altri, il giurista Otto Kirchheimer, Neumann e Adorno. Tutti Ebrei. Tutti di lingua tedesca. I loro studi vengono pubblicati nella “Zeitschrift für Sozialforschung” (Rivista di ricerca sociale), l’organo ufficiale dell’Istituto che Horkheimer dirige dal 1932 al 1938. Gli articoli editi su quella Rivista – chiusa il filosofo (cfr. *ibid.*: 15) – attestano l’unione polifonica della teoria critico-sociale.

Enucleati gli aspetti storico-geografici che hanno concorso a determinare l’identità dell’Istituto – ed è qui interessante rilevare come l’espressione “Frankfurter Schule” non venga mai utilizzata –, Horkheimer riferisce poi dei propri interessi filosofici e sociologici, lasciando trasparire le convergenze culturali che legavano tra loro gli intellettuali dell’Istituto. Kant, Schopenhauer, Hegel e Marx. Quindi, l’Idealismo e il Materialismo (cfr. *ibid.*: 18). L’impostazione gnoseologica che presiede alla formulazione della *kritische Theorie* scaturisce anche da queste premesse filosofiche. Nella teoria critica si riflette, infatti, una duplice consapevolezza, d’ordine sia filosofico sia sociologico. Da un lato, il «Materialismus», sostenendo che il soggetto («das Subjekt») è ampiamente influenzato dalla società circa cosa pensa («was denkt») e come pensa («wie denkt»), descrive una realtà sociale ineludibile. Dall’altro, l’«Idealismus», teorizzando che il soggetto non è mai in una condizione di totale dipendenza, riconosce all’essere umano un’inalienabile libertà (cfr. *ibid.*: 18). Entrambe le posizioni, seppure spesso si siano contrapposte, sono «im Recht (nel giusto)». «Als Dialektiker (come dialettico)» (*ibid.*: 19) – così si definisce l’autore –, Horkheimer si sofferma sulla necessità di superare antitesi e contraddizioni, costruendo l’architettura di una «kritische Theorie» (*ibid.*: 20) capace di liberare l’uomo dal pericolo della «verwaltete Welt» (*ibid.*: l.c.): il mondo amministrato.

L’espressione «Verwaltete Welt» descrive un mondo controllato da rapporti di forza e di potere, dove il denaro induce a dimenticare anche la «Solidarität» (*ibid.*: l.c.) fra gli uomini. Tra «Freiheit (libertà)» e «Gerechtigkeit (giustizia)» (*ibid.*: 21) – prosegue l’autore – sussiste un rapporto dialettico che richiede di essere studiato alla luce di un «kritische Moment (elemento critico)»: «die Wissenschaft» (*ibid.*: 22). Ossia, la scienza. Nel soppesarne i tratti distintivi, Horkheimer costruisce una relazione dialettica fra «Wissenschaft», «Freiheit» e «Wahrheit (verità)» (cfr. *ibid.*: 21-22), delineando una prospettiva epistemologica la cui attualità, dopo quasi cinquant’anni, risulta ancora marcata. Si legge: «die Wissenschaft heute Wahrheit im entscheidenden Sinn vernachlässigt (la scienza oggi trascura la verità nel senso cruciale)» (*ibid.*: 22), e ciò in quanto se, da un lato, la scienza si prefigge di ricercare la verità, dall’altro, invece, non si concentra su di essa. Ne sono esempio «die Universitäten», dove si è più preoccupati di definire «Spezialitäten (specializzazioni)» (*ibid.*: l.c.) che non di comprendere l’autentico significato della scienza. Anche alla luce di questo riconoscimento, la teoria critica si propone di cogliere «die Besinnung der Wissenschaft, in der Periode in der wir Leben» (*ibid.*: 23): ossia, il senso complessivo della scienza, nel periodo in cui viviamo. Entro tale quadro più ampio – rileva Horkheimer a proposito della propria filosofia – «bleibt meine Theorie auch der Wissenschaft gegenüber kritisch (la mia teoria resta critica anche nei confronti della scienza)» (*ibid.*: l.c.). Così procedendo, si può sviluppare una *Kritik* sia della «Wissenschaft» sia della «Gesellschaft» capace di corrispondere alle esigenze di libertà «der Menschen (degli uomini)», potenziando quella forma di sapere che è detta «Philosophie» (*ibid.*: 24).

In altri termini, secondo Horkheimer occorre ripensare l'idea di «Vernunft (ragione)», affinché la scienza non venga più interpretata e prospettata «als einzige Vernunft (come unica ragione)». La scienza - rimarca - non è «die Wahrheit (la verità)», ma semmai un suo «Instrument (strumento)» (*ibid.*: l.c.). L'equivoco nasce con il «Positivismus», che ha stabilito un rapporto di equipollenza fra «Wissenschaft», «Wahrheit» e «Richtigkeit (esattezza)» (*ibid.*: l.c.). Tale concezione della scienza - per Horkheimer impropria e fuorviante - è penetrata nel contesto sociale e ha corrisposto al bisogno di sicurezza degli uomini, alla loro necessità di costruire un «“Sinn der Existenz” (senso dell'esistenza)» (*ibid.*: 25). Questo aspetto ha contribuito alla perdita di autonomia e libertà del soggetto (cfr. *ibid.*: 29). In un mondo amministrato, infatti, anche i soggetti vengono controllati, senza che essi ne siano consapevoli o informati. Di fronte a questo scenario - rileva Horkheimer -, neppure la «notwendigen Revolution (rivoluzione necessaria)» (*ibid.*: 28) di cui scriveva Marx a proposito della possibilità di contrastare la concentrazione del capitale sarebbe risolutiva, né condurrebbe verso l'auspicata libertà. Inoltre, ogni forma di rivoluzione implica violenza e crudeltà, dimensioni che si contrappongono a una condizione di autentica libertà. Horkheimer conclude che Marx aveva torto, in quanto la società non procede verso la «Freiheit», bensì verso l'«Automatisation» (*ibid.*: 30).

Questa è «die immanente Logik des ökonomischen Prozesses (la logica immanente del processo economico), la cui caratteristica peculiare è «die Tendenz zur absoluten Verwaltung» (*ibid.*: 29): la tendenza al controllo assoluto. E il controllo ha i suoi «Mechanismen (meccanismi)» (*ibid.*: 30): nella politica, nell'economia, nella società e nella scienza, come pure nella famiglia, nella scuola e nelle università (cfr. *ibid.*: 31). Quindi, per estensione, anche nell'ambito dell'«Erziehung» (*ibid.*: l.c.): l'educazione. Così le pagine di *Verwaltete Welt* giungono a correlare la dimensione dell'educazione con la questione della scienza, lasciando spazio a domande di matrice gnoseologico-epistemologica. Horkheimer, infatti, induce a interrogarsi sulla motivazione per cui certe scienze sono studiate più di altre, sul modo con cui formalizzano i loro statuti e su quali «sozialen Kräfte (forze sociali)» agiscono direttamente nei processi scientifici (cfr. *ibid.*: 33). Questi sono, «im Westen (in Occidente)» (*ibid.*: l.c.), alcuni degli orizzonti conoscitivi che richiedono di essere ulteriormente approfonditi e pertanto vengono a costituire «die wichtigste Aufgabe der gesellschaftskritischen Theorie (il più importante compito della teoria critico-sociale)» (*ibid.*: 34). Affinché tale impegno possa essere assolto v'è il bisogno di una «Revolution», ma - chiarisce il filosofo - non nel senso marxiano del termine.

Nel portare a conclusione il discorso, Horkheimer ritorna sul concetto di *Bildung* - dal quale avevano preso le mosse le sue iniziali «Überlegungen» - e rifacendosi a Hegel così precisa: «Bildung nennt man alle die gedanklich-geistigen Momente, die in die Substanz des Menschen hineingebildet worden sind» (*ibid.*: 39): si chiama *Bildung* l'insieme di tutti gli elementi intellettuali-spirituali che prendono forma dentro la sostanza dell'uomo. Occorre dunque (ri)tornare alla *Bildung* e di qui (ri)partire, sebbene essa sia stata ridotta a una «bloßer Information» (*ibid.*: l.c.): banale informazione. Ma si tratta di una questione che viene «zu wenig gesprochen» (*ibid.*: 40): troppo poco discussa. Questa è la ragione per cui, secondo Horkheimer, nella *verwaltete Welt* non cambia «fast nichts» (*ibid.*: l.c.): quasi nulla.

Così la *Kritik* di Horkheimer pone a tema la questione pedagogica della *Bildung*, schiudendo prospettive filosofiche e sociologiche, gnoseologiche, epistemologiche e umanistiche riguardo alle quali pare possibile delineare alcuni ordini di considerazioni.

A) Gli studi di Horkheimer e degli esponenti della “Scuola di Francoforte” stabiliscono un rapporto dialettico fra *Soziologie* (intesa come la scienza che comprende in se stessa tutte le discipline sociali), *Sozialphilosophie* (còlta quale filosofia dei fenomeni sociali), *Sozialwissenschaften* (le scienze sociali) e *Sozialforschung* (la ricerca sociale). Nel loro relazionarsi, queste dimensioni della conoscenza consentono di elaborare una *teoria della società* (*Theorie der Gesellschaft*) che, posta al vaglio di una *teoria critica* (*kritische Theorie*), permette di formulare una *teoria critico-sociale* (*gesellschaftskritische Theorie*) finalizzata a migliorare le condizioni di vita dell’essere umano. Il nesso logico è restituito dalla dimensione della *Theorie*, la quale si alimenta dei contributi offerti dai differenti saperi per corrispondere ai bisogni della società. Horkheimer traspone la logica che presiede alla teoria critico-sociale all’interno del discorso scientifico più ampio, profilando implicitamente come una *teoria della scienza* (*Theorie der Wissenschaft*) necessiti di una *teoria critica* (*kritische Theorie*) per sviluppare una *teoria critica della scienza* (*kritische-theorie der Wissenschaft*). La dimensione della *Kritik*, dunque, s’impone quale tensione gnoseologica e filosofica che accomuna tutti i saperi scientificamente (ed epistemologicamente) fondati. Ciò in quanto essa è denotata dalla potenzialità teorica di saper varcare i confini epistemici, strutturando un dialogo costruttivo fra differenti aree conoscitive.

B) La posizione critica di Horkheimer rispetto alla correlazione tra *Wissenschaft*, *Wahrheit* e *Richtigkeit* - scienza, verità ed esattezza - consente di tratteggiare una prospettiva epistemologica. Il discorso scientifico, sebbene abbisogni di un costante processo di rigorizzazione, non può tradursi in un epistemologismo chiuso nel proprio rigore formalistico e normativo, ma deve saper strutturare un’epistemologia capace di cogliere il senso (*Sinn*) e il significato (*Bedeutung*) che le singole scienze possiedono (e/o acquisiscono) entro ogni presente storico. In altri termini, il ruolo sociale che esse hanno in un determinato tempo. Poiché tale ruolo (concretantesi nelle teorie mediante le quali la scienza si prefigge di rispondere agli interrogativi che emergono dalla realtà sociale) è soggetto a continui mutamenti, il senso e il significato che le scienze assumono sono sempre relativi (e plurali) e mai assoluti (e univoci). Lo scientismo e l’epistemologismo sono dunque le derive a cui giungono, rispettivamente, ogni scienza che è incapace di (ri)pensarsi quale sistema di saperi plurale e ciascuna epistemologia che è inabile a ospitare dentro se stessa le metabletiche della conoscenza indotte dalle contingenze sociali.

C) L’analisi di Horkheimer sulla *verwaldete Welt* prospetta la necessità di attuare una «riforma» della *Bildung*. Si tratta, cioè, di realizzare politiche per la formazione (umana) che, muovendo da differenti teorie scientifiche, sappiano incidere sui processi educativi strutturanti la realtà sociale. Quindi, sulla famiglia, la scuola e l’università. Il mondo amministrato di cui parla Horkheimer è un mondo controllato, governato, gestito, determinato e definito dalle logiche economiche del capitale, che soffocano la libertà del singolo soggetto rendendolo incapace di avvedersi del pericolo di una società “panopticizzata”. Per realizzare una riforma della *Bildung* occorre che la *critica sociale* sia alimentata da una *critica culturale* più ampia, sorretta da una *critica scientifica* rigorosa, ma radicata in una *Weltanschauung* umanistica.

Portando dialetticamente a convergenza *kritische Theorie* e *Bildungsphilosophie*, la *Kritik* di Horkheimer teorizza una *Reform* della *Bildung* il cui precipitato culturale s’addensa nella possibilità di liberarsi da una *verwaltete Welt* educandosi a una *humanistische Welt*.

Una “rivoluzione pedagogica”?

Bibliografia

- Adorno W. Th., Horkheimer M., *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Amsterdam, Querido, 1947 (tr.it. *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1966).
- Gennari M. (1995), *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1998².
- Gennari M. (ed.), *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, vol.1, Genova, Il Melangolo, 2018.
- Horkheimer M. (1930), *Anfänge der Bürgerlichen Geschichtsphilosophie*, Kohlhammer, Stuttgart; Fischer, Frankfurt a.M., 1970 (tr.it. *Gli inizi della filosofia borghese della storia. Da Machiavelli a Hegel*, Torino, Einaudi, 1978).
- Horkheimer M., *Begriff der Bildung*, in "Frankfurter Universitätsreden", heft 8, Klostermann, Frankfurt a.M., S.14-23; in *Akademisches Studium. Begriff der Bildung. Fragen des Hochschulunterrichts*, Klostermann, Frankfurt a.M., 1953 (tr.it. *Sul concetto di cultura*, in *Studi di filosofia della società*, Einaudi, Torino, 1981, pp.188-197; *Sul concetto di Bildung*, in Kaiser A., *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 1999, pp. 221-230).
- Horkheimer M., *Kritische Theorie. Eine Dokumentation*, Hrsg. A. Schmidt, Fischer, Frankfurt a.M., Bde.2, 1968-72 (tr.it. *Teoria critica. Scritti 1932-1941*, Torino, Einaudi, 1974, voll.2).
- Horkheimer M., *Verwaltete Welt*, Die Arche, Zürich (tr.it. *Rivoluzione o libertà? Conversazione con Otmar Hersche*, 1970 in AA.VV., *Attendersi il peggio realizzare il meglio. Tre conversazioni con Max Horkheimer*, Milano, Medusa, 1970 pp. 21-72).
- Horkheimer M., *Rivoluzione o libertà?*, tr.it., Milano, Rusconi, 1972.
- Wiggershaus R. *Die frankfurter Schule. Geschichte. Theoretische Entwicklung. Politische Bedeutung*, Hanser, München-Wien, 1986 (tr.it. *La scuola di Francoforte. Storia. Sviluppo teorico. Significato politico*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992).

Per imitare gli antichi

PAOLO TABACCHINI

Dottorando di ricerca – Università di Olomouc

Corresponding author: tabacchini.p@hotmail.it

Abstract. The article focuses on the role of the Orti Oricellari's Academy in the construction of the intellectual and political consciousness of the florentine poet of Renaissance Luigi Alamanni. In particular, the paper highlights the importance of two relevant personalities of the academy: Niccolò Machiavelli and Gian Giorgio Trissino. The biographical informations are put into the cultural and historical context of the period.

Keywords. Luigi Alamanni; Orti Oricellari's Academy; Florence; Renaissance; Classicism

1. Introduzione

Quando, il 7 giugno 1522, alcuni dei cospiratori della congiura ai danni del cardinal Giulio de' Medici (che di lì a poco diverrà papa con il nome di Clemente VII; quello dello Scisma anglicano e del Sacco di Roma, per intendersi), Luigi di Tommaso Alamanni (parente del nostro, di cui non si è neppure certi del suo coinvolgimento) e Iacopo da Diacceto furono decapitati, il poeta Luigi di Piero Alamanni e il suo amico Zanobi Buondelmonti sono già in fuga, prima a Venezia, poi in Francia, a Lione.¹

Eccetto pochi brevi ritorni, per Alamanni si chiude la vita italiana e si apre una nuova vita in Francia, come fuggiasco prima, poi, grazie alla sua arte e alle sue capacità diplomatiche, come fidato cortigiano e abile ambasciatore della corona francese (inizialmente per Francesco I, poi per Enrico II).²

Questo tragico evento segna anche la fine degli Orti Oricellari come cenacolo intellettuale di riflessione e critica politica-sociale. Il ritorno dei Medici e il riaffermarsi del loro potere sulla città di Firenze ai danni di qualsivoglia voce di dissenso sembra prefigurare il mutamento antropologico che caratterizzerà la storia fiorentina dei secoli a venire.

Il presente studio intende illustrare il rilievo che le frequentazioni oricellari ebbero per il poeta fiorentino Luigi Alamanni (§§ 4-5) per la sua formazione e per la sua prima attività pubblica (culturale e politica); prima tuttavia si cercherà, per inquadrare in

¹ Robert Weiss, *Alamanni, Luigi*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Treccani, 1960, vol. 1, p. 568

² Pure se ormai datato e più volte criticato dagli studiosi successivi, per una panoramica storico-critica su Alamanni resta tuttora ineludibile la monografia di Henri Hauvette (*Un exilé florentin à la Cour de France au XVIe siècle, Luigi Alamanni (1495-1556), sa vie et son oeuvre*, Paris, Hachette, 1903).

maniera più chiara l'argomento, di fare il punto sullo stato dell'arte (§ 2), sugli antefatti e sul contesto coevo al nostro riguardo questo cenacolo (§ 3).³

2. Lo stato dell'arte

Come afferma Franco Cambi in un suo contributo piuttosto recente sugli Orti:

La bibliografia sugli Orti Oricellari si è fatta via via più ricca a partire già dal secondo Ottocento e ha toccato figure, opere, momenti di questo cenacolo di vita intellettuale, ma anche i suoi antefatti [...].⁴

La seconda metà del secolo XIX vede infatti la comparsa di ricerche storico-erudite sull'argomento come quelle di Passerini, Nardi e De' Nerli.⁵ Nel novecento (prima e seconda metà) si infittiscono invece gli studi sulle figure che parteciparono agli incontri e sulle loro opere più o meno influenzate dalle discussioni che animarono il cenacolo; è il caso, ad esempio, di Gilbert e Dionisotti.⁶ Sul finire del secolo scorso e agli inizi dell'attuale, si aggiungono inchieste storiche più accurate e moderne, come quelle di Rita Maria Comanducci,⁷ insieme a studi su argomenti più specifici come quelli di Marie Lieber⁸ (sui dibattiti linguistici oricellari) e di Franco Cambi⁹ (sulla dimensione pedagogica degli Orti); mentre Chiodo e Sodano¹⁰ sono coautori di una monografia sulla poesia oricellare (con particolare attenzione all'esperienza alamanniana). Tali sviluppi testimoniano un crescente interesse per il tema che ne accresce il suo significato per la storia e la cultura non soltanto locale.

Oltre agli studi moderni e contemporanei, sugli Orti esiste anche una notevole densità di fonti storiche coeve o di poco successive. Molti ospiti del giardino Rucellai, nelle loro opere, alludono direttamente o indirettamente agli incontri e alle attività che vi si svolgono. Per fare alcuni esempi, si possono nominare Pietro Crinito, Machiavelli, Guicciardini, Giovan Battista Gelli e Benedetto Varchi.¹¹

³ Mi permetto di segnalare un altro mio contributo sull'argomento: *Il poeta nel giardino: Luigi Alamanni e l'Accademia degli Orti Oricellari*, in «Letteratura Italiana Antica», XX, 2019, pp. 495-500.

⁴ Franco Cambi, *Gli Orti Oricellari: Un cenacolo formativo del rinascimento. Per una lettura pedagogica*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», IV, 1 (2015), pp. 7.

⁵ Rispettivamente: Luigi Passerini, *Degli Orti Oricellari. Memorie storiche*, Firenze, Tipografia Galileiana, 1854; Iacopo Nardi, *Istorie della città di Firenze*, a c. di A. Gelli, Firenze, F. Le Monnier, 1858; Filippo de' Nerli, *Commentarii dei fatti civili accorsi dentro la città di Firenze dall'anno 1215 al 1537*, Trieste, Colombo Coen, 1859, vol. II.

⁶ Rispettivamente: Felix Gilbert, *Niccolò Machiavelli e la vita culturale del suo tempo*, Bologna, Il mulino, 1964; Carlo Dionisotti, *Machiavellerie. Storia e fortuna di Machiavelli*, Torino, Einaudi, 1980.

⁷ *Gli Orti Oricellari*, in «Interpres», XV (1995-1996), pp. 302-358; *Orti Oricellari*, in *Enciclopedia machiavelliana*, a c. di Gennaro Sasso, Roma, Treccani, 2014, II vol., p. 261-265

⁸ Marie Lieber, *Dibattito sulla lingua e ricerca di una norma linguistica: gli Orti Oricellari*, in *Actas do XIX Congresso internacional de lingüística e filología románicas, Santiago de Compostela 1989*, a c. di R. L. Vázquez, Coruña, Fundación "Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa", 1996, vol. VIII, pp. 53-62.

⁹ *Gli Orti Oricellari: Un cenacolo formativo del rinascimento*, op. cit., pp. 7-27.

¹⁰ Domenico Chiodo e Rossana Sodano, *Le muse sediziose. Un volto ignorato del petrarchismo*, Milano, Franco Angeli, 2012.

¹¹ Per fare solo alcuni esempi dei molti che invece se ne potrebbero fare (rinviando per elenchi più esaustivi agli studi citati in bibliografia): Pietro Crinito, *De sylva Oricellaria*, in idem, *De honesta disciplina*, Lugduni

3. Note storiche sugli Orti Oricellari

Si prenda atto di un dato essenziale: gli Orti nascono come risposta politica, come atto della volontà etica del suo fondatore, Bernardo Rucellai, che realizza un luogo di ritiro dalla scena politica attiva dopo l'assegnazione del gonfalonierato a vita al suo avversario Pier Soderini. Certo, lì vi coltiva l'Oricello, la pianta che ha il nome dell'avo di Bernardo e grazie alla quale si arricchì dando lustro alla famiglia¹² (motivazione pratica); lì vi pianta una *sylva* di piante citate dagli autori antichi e vi installa una galleria di marmi romani e greci (o in stile antico), esaltazione del suo gusto erudito (motivazione culturale). Tuttavia, ben presto diviene, grazie agli incontri che vi si incominciano a svolgere (e di cui si ha testimonianza solo dal 1502), un luogo privilegiato per la discussione etico-politica dell'élite colta fiorentina.

Negli anni della sua attività come cenacolo (1502-1522), gli Orti, oltre ad essere un luogo di incontro per eruditi e notabili, ebbe anche una dimensione pedagogica. Il rilievo formativo che ebbe per molti dei più giovani (ma non solo) la pratica del dialogo oricellare è stato messo in luce e illustrato da Franco Cambi in un suo saggio sopra ricordato (cfr. § 2) sull'argomento.¹³

La prima fase di vita degli Orti come cenacolo (1502-1506)¹⁴ è caratterizzata da un gusto speculativo e contemplativo di natura teoria, filosofica; in questo periodo più che successivamente gli Orti sono i veri eredi dell'Accademia platonica di Firenze che da Careggi, come una pianta, si è innestata nel nuovo contesto, mutando solo in parte le sue caratteristiche, permanendo invece nella sostanza; ma il tema centrale è uno: la gestione della città (pur se affrontato filosoficamente).

Il principale ospite è lo stesso Bernardo, affiancato e poi sostituito negli ultimi anni dai figli Giovanni e Palla quando la sua salute comincia a declinare; erede invece del ruolo di Ficino come vertice dell'Accademia platonica è il filosofo Francesco Cattani da Diacceto.

Per fare alcuni nomi dei frequentatori degli Orti in questo periodo si possono nominare: Pier Crinito (Pietro Baldi del Riccio, umanista e poeta discepolo di Poliziano), Francesco Vettori (letterato e ambasciatore, destinatario della nota lettera di Machiavelli datata 10 dicembre 1513), Pietro Martelli (aristocratico fiorentino) e negli ultimi anni anche Giovan Battista Gelli (filosofo e scrittore).¹⁵

Nella seconda fase (1512-1522) si assiste ad una modificazione profonda: il cenacolo non è più un gruppo ristretto di nobili filosofi; gli Orti, in questo periodo, si aprono alla città, accogliendo intellettuali ed artisti di ogni sorta; la poesia e la musica sono curate in special modo. I dibattiti inoltre si spostano dalla politica alla lingua, all'arte militare,

1543, pp. 534-536; Giovan Battista Gelli, *Ragionamento sopra la difficoltà di mettere in regole la nostra lingua*, in *Opere*, a c. di D. Maestri, Torino, UTET, 1976; Benedetto Varchi, *Vita di Francesco Cattani da Diacceto*, in F. Cattani da Diacceto, *I tre libri d'amore con un Panegirico all'Amore et con la Vita del detto autore fatta da M. Benedetto Varchi*, in Vinegia, appresso Gabriel Giolito de' Ferrari, 1561, pp. 173-207.

¹² Vi si ricava, con l'aggiunta dell'ammoniaca (a sua volta derivata dell'urina), il tipico "rosso fiorentino", emblema della città toscana; pertanto era impiegato nei processi di tintura dei tessuti.

¹³ *Gli Orti oricellari: Un cenacolo formativo del rinascimento*, op. cit.

¹⁴ Si segue la periodizzazione stabilita da Gilbert (cfr. *Niccolò Machiavelli e la vita culturale del suo tempo*, op. cit.) e ripresa anche da Comanducci, Lieber e Cambi nelle loro opere citate.

¹⁵ Cfr. Rita Maria Comanducci, *Orti Oricellari*, op. cit., p. 262.

ecc. I vari ospiti ideano, progettano, leggono le loro opere e si commentano l'un l'altro. Gli Orti diventano, a quanto ci dicono le fonti, un vivace luogo di incontro aperto a tutti gli intellettuali e ai notabili non solo di Firenze. Pur essendo presente (quanto, se non più di prima) la riflessione politica (sempre al centro dei dibattiti, come avvio o come approdo), ne muta la prospettiva: non più contemplazione passiva di idee, ma riflessione per l'azione, concreta e reale.

Cardinale per quest'ultimo aspetto è il ruolo di Niccolò Machiavelli, che insieme a Gian Giorgio Trissino è una delle due figure più eminenti che animano i dibattiti oricellari in questa seconda stagione. È proprio in questo contesto che concepisce e poi legge per la prima volta i suoi *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*.

Il secondo grande nome del periodo, Trissino, trova nel contesto degli Orti Oricellari il luogo privilegiato per divulgare la sua traduzione di un'opera capitale della storia linguistica e letteraria italiana che era stata da poco ritrovata: il *De vulgari eloquentia* di Dante. Il dibattito che ne scaturisce (in particolare con lo stesso Machiavelli in qualità di interlocutore speciale) può considerarsi il momento iniziale della polemica sulla questione della norma linguistica italiana.¹⁶

Fra i tanti, in questa seconda fase partecipano, oltre ai citati Machiavelli e Trissino, lo stesso Alamanni (come si mostrerà in seguito nel § 4), Cosimino Rucellai, Francesco Guidetti, Zanobi Buondelmonti, Filippo Strozzi (nobile e politico di spicco). Ora, a guidare gli incontri, sono i figli di Bernardo (che muore nel 1514) e suo nipote Cosimino, ma solo tra il 1516-1517 e il 1519, l'anno della sua prematura morte.¹⁷

4. Alamanni negli Orti

La presenza di Alamanni negli Orti e il suo attivismo negli incontri è un fatto assodato dalla critica; e di questo si ha anche una notevole testimonianza nelle fonti coeve.¹⁸

Il poeta, di ritorno da Padova dove ha studiato grammatica presso l'umanista Niccolò Angeli da Bucine, inizia a seguire i corsi che il filosofo Francesco Cattani da Diacceto teneva allo Studio fiorentino; e sarà proprio lui a introdurlo agli incontri negli Orti, dove avrà la sua «vera formazione»¹⁹. Siamo intorno al 1512 (non si hanno chiare informazioni su questo periodo della vita di Alamanni), all'inizio di quella seconda stagione del cenacolo oricellare in cui sono i figli di Bernardo Giovanni e Palla (e poi, dal 1516-1517 fino alla prematura morte nel 1519, il nipote Cosimino) a gestire gli incontri. Le fonti convergono nell'annoverare Alamanni nel «gruppo dei giovani», «una sorta di circolo ristretto»²⁰ all'interno del gruppo oricellare più ampio, accomunato dalla giovane età.

In questo contesto Alamanni stringerà una profonda amicizia con gli altri «giovani»: Cosimino Rucellai, Francesco Guidetti e, soprattutto, Zanobi Buondelmonti. Le opere poetiche dei primi due (Buondelmonti pare che fosse più avvezzo alle riflessioni sulla politica),

¹⁶ Si veda il contributo di Marie Lieber (*Dibattito sulla lingua e ricerca di una norma linguistica: gli Orti Oricellari*, op. cit.) dedicato interamente alla questione.

¹⁷ Cfr. Rita Maria Comanducci, *Orti Oricellari*, op. cit., p. 263.

¹⁸ Si vedano al riguardo i riferimenti citati nelle note 1-6 in Domenico Chiodo e Rossana Sodano, *Le muse sediziose*, op. cit., p. 61-62.

¹⁹ Robert Weiss, *Alamanni, Luigi*, op. cit., p. 568.

²⁰ Domenico Chiodo e Rossana Sodano, *Le muse sediziose*, op. cit., p. 62.

insieme a quelle di Alamanni, ebbero una circolazione manoscritta comune: vari testimoni, fra cui il più autorevole è il ms. A8 sup. dell'Ambrosiana, hanno fatto ipotizzare «una pratica collettiva della poesia oricellare»²¹, che aveva comuni temi, modelli e forme. Tuttavia, i “giovani” (e tra essi ovviamente Alamanni) ereditano i loro caratteri da maestri-modelli teorico-pratici. I principali sono addirittura presenti negli stessi Orti, dando le loro lezioni quasi direttamente ai giovani allievi; e sono due: Machiavelli e Trissino.

Come si è detto in precedenza (cfr. § 3), nella seconda stagione degli Orti come cenacolo intellettuale-formativo sono proprio queste due le figure cardinali dei dibattiti: è lì e in quel periodo che Trissino presenta il *De vulgari eloquentia* ritrovato e tradotto poco prima da lui, ponendo le basi del dibattito rinascimentale sulla questione della norma linguistica; è lì e in quel periodo che Machiavelli espone i suoi *Discorsi* sulla prima deca liviana, fondamentali per gli sviluppi successivi della storia degli Orti, come si avrà modo di illustrare; dunque questioni linguistiche e questioni politiche che si intrecciano, che si confondono quasi rispecchiandosi l'una nell'altra.²²

Quali sono dunque questi caratteri?

Trissino offre un modello di tipo formale; nella sua teoria e nella sua prassi poetica è centrale l'obiettivo della ricodificazione dei generi letterari antichi attraverso la lingua letteraria moderna, ormai matura per compiere questa opera di emulazione. Si fa poesia alla maniera degli antichi; imitandoli, quindi, nelle forme e nello spirito.

La coscienza del genere è un elemento fondante anche nella poetica di Luigi Alamanni. Pur non avendo lasciato scritti di natura teorica, nella sua attività poetica è possibile riscontrare con facilità la sua particolare sensibilità all'argomento. “Elegie”, “Selve”, “Egloghe”, “Satire” non sono solo alcuni generi poetici a cui si dedica; sono anche le sezioni che suddividono la raccolta *Opere toscane* (Lione, Gryphius, 1532-1533), la prima edizione a stampa delle sue opere; più tardi comporrà un poema georgico (*La coltivazione*, Parigi, Ruberto Stefano, 1546), sul modello virgiliano, e uno epico (*L'Avarchide*, Firenze, Giunti, 1570 - pubblicata postuma), sul modello iliadico. Quindi l'emulazione/imitazione della tradizione poetica antica con il materiale linguistico moderno ormai istituito (Dante e Petrarca) è un carattere preponderante anche per la poesia alamanniana.

Machiavelli invece è il maestro dei contenuti: la maggior parte dei motivi attraverso i quali i poeti oricellari declinano il tema cardine, la politica (spesso in veste allegorica), sono desunti dalle opere machiavelliane (come del resto lo stesso tema, la politica, è centrale nella riflessione del Segretario). I motivi principali sono tre, come hanno evidenziato Chiodo e Sodano:²³

1. La «contrapposizione tra il disinteresse per il proprio utile e la dedizione al pubblico bene»;
2. La «polemica contro il “cieco ricercar proprie ricchezze” che [...] distoglie dal “bel lavoro” della formazione di uno stato fondato su giustizia e onestà»;

²¹ *Ibidem*, p. 66.

²² La questione sulla lingua nazionale, fin dai tempi dello stesso Dante, ha sempre trovato un contrappunto nelle questione politica della penisola; o, per dirla con Gramsci: «Ogni volta che affiora, in un modo o nell'altro, la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi: la formazione e l'allargamento della classe dirigente, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare-nazionale, cioè di riorganizzare l'egemonia culturale» (*Quaderni del carcere*, Quaderno 29, § 3).

²³ *Le muse sediziose*, op. cit., p. 64.

3. La «necessità del ritorno alle milizie cittadine, abbandonando il vergognoso ricorso all'«esercito venal»».

Tutte virtù²⁴, queste, che definiscono il cittadino repubblicano secondo la visione romana; solo con esse è possibile trasformare in meglio la città. Così Alamanni manifesta «l'aspirazione a fare di Firenze la nuova Roma repubblicana»,²⁵ in una, per così dire, *renovatio Urbis Florentiae* che ha come mezzo l'imitazione degli antichi e come esempio gli oricellari (in particolare i «giovani») già dotati di queste virtù.

Anche grazie a Machiavelli, dunque, il rapporto con i classici si ribadisce, facendosi ancora più stringente; i *Discorsi* infatti, il manuale formativo dei «giovani» oricellari, intendono mostrare proprio l'utilità dello studio del mondo antico, l'importanza del suo esempio, per comprendere il (e agire nel) contesto moderno.

Entrambi i «maestri», dunque, incoraggiano a imitare gli antichi, in ogni senso (sia nelle forme che nei contenuti) e ad ogni costo.

5. Conclusione

Dal libro al mondo, dalla finzione alla realtà: ai «giovani oricellari» non basta più poetare alla maniera degli antichi; diviene per loro necessario agire come gli antichi. La congiura ai danni del «Superbo» Giulio de' Medici ha un'ascendenza tutta letteraria: i nuovi Bruti prendono sulle loro spalle l'onere di liberare la città dal suo nuovo tiranno. Così infatti de' Nerli sintetizza i loro intenti:

Laonde andarono costoro pensando, per imitare gli antichi, d'operare qualche cosa grande, che gl'illustrasse; e fermarono l'animo a fare una congiura contro al Cardinale [*n.d.a.* Giulio de' Medici] e non considerarono bene nel congiurare a quello, che il Machiavello nel libro de' discorsi aveva scritto loro sopra le congiure, che se bene lo avessero considerato, o non l'avrebbero fatto, o se pure fatto l'avessero, almeno più cautamente procedenti sarebbero.²⁶

Di quello che accade dopo, le fonti ci danno una chiara narrazione: la congiura (poiché non molto occultata) viene scoperta, i congiurati (assieme ai presunti tali, come il parente del nostro già ricordato, cfr. § 1) vengono catturati e in breve tempo condannati a morte; solamente Alamanni e Buondelmonti riescono fortuitamente a salvarsi, ma per farlo sono costretti ad un lungo esilio (che nel caso di Alamanni non avrà fine) con brevi interruzioni (in una di queste Buondelmonti troverà la morte). Pertanto, la congiura è da considerarsi un'estensione fattiva dei progetti di quella *renovatio* politica già discussa negli Orti e cantata da Alamanni e dal resto della cerchia dei «giovani» e che aveva come esempio la Roma narrata da Livio nei primi libri della sua opera storica maggiore.

Con questo tragico evento il cenacolo oricellare ha termine; in seguito, gli Orti diverranno un magnifico esempio di giardino all'italiana, celebrazione del nuovo potere granducale.

²⁴ Motivi presenti, oltre che nella sua poesia, anche nell'*Orazione al popol fiorentino sopra la militar disciplina* (in *Versi e prose di Luigi Alamanni*, a c. di Pietro Raffaelli, Firenze, Felice Le Monnier, 1859, vol.II, pp. 447-455).

²⁵ *Ibidem*, p. 63.

²⁶ Filippo de' Nerli, *Commentarii*, op. cit., pp. 12-13 (citato in: Rita Maria Comanducci, *Orti Oricellari*, op. cit., p. 265).

Bibliografia

- Alamanni L., *La coltivazione*, Parigi, Ruberto Stefano, 1546.
- Id., *L'Avarchide*, Firenze, Giunti, 1570.
- Id., *Opere toscane*, Lione, Gryphius, 1532-1533, 2 voll.
- Id., *Versi e prose di Luigi Alamanni*, a c. di P. Raffaelli, Firenze, Felice Le Monnier, 1859, 2 voll.
- Crinito P., *De sylvia Oricellaria*, in *idem*, *De honesta disciplina*, Lugduni 1543, pp. 534-536.
- Cambi F., *Gli Orti Oricellari: Un cenacolo formativo del rinascimento. Per una lettura pedagogica*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», IV, 1 (2015), pp. 7-27, disponibile online (ultima consultazione 04/02/2019): <http://www.giornaledipedagogiacritica.it/index.php/gdpc/article/view/76/75>.
- Chiodo D., Sodano R., *Le muse sediziose. Un volto ignorato del petrarchismo*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Comanducci R. M., *Gli Orti Oricellari*, in «Interpres», XV (1995-1996), pp. 302-358.
- Id., *Orti Oricellari*, in *Enciclopedia machiavelliana*, a c. di Gennaro Sasso, Roma, Treccani, 2014, II vol., p. 261-265.
- Hauvette H., *Un exilé florentin à la Cour de France au XVIe siècle, Luigi Alamanni (1495-1556), sa vie et son oeuvre*, Paris, Hachette, 1903.
- Filippo de' Nerli, *Commentarii dei fatti civili accorsi dentro la città di Firenze dall'anno 1215 al 1537*, Trieste, Colombo Coen, 1859, vol. II.
- Dionisotti C., *Machiavellerie. Storia e fortuna di Machiavelli*, Torino, Einaudi, 1980.
- Gelli G. B., *Ragionamento sopra la difficoltà di mettere in regole la nostra lingua*, in *Opere*, a c. di D. Maestri, Torino, UTET, 1976.
- Gilbert F., *Niccolò Machiavelli e la vita culturale del suo tempo*, Bologna, Il mulino, 1964.
- Guicciardini F., *Storie fiorentine dal 1378 al 1509*, a c. di R. Palmarocchi, Bari, Laterza, 1931.
- Lieber M., *Dibattito sulla lingua e ricerca di una norma linguistica: gli Orti Oricellari*, in *Actas do XIX Congreso internacional de lingüística e filoloxía románicas, Santiago de Compostela 1989*, a c. di R. L. Vázquez, Coruña, Fundación "Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa", 1996, vol. VIII, pp. 53-62.
- Dionisotti C., *Machiavellerie. Storia e fortuna di Machiavelli*, Torino, Einaudi, 1980.
- Nardi I., *Istorie della città di Firenze*, a c. di A. Gelli, Firenze, F. Le Monnier, 1858.
- Passerini L., *Degli Orti Oricellari. Memorie storiche*, Firenze, Tipografia Galileiana, 1854.
- Varchi V., *Vita di Francesco Cattani da Diacceto*, in F. Cattani da Diacceto, *I tre libri d'amore con un Panegirico all'Amore et con la Vita del detto autore fatta da M. Benedetto Varchi*, in Vinegia, appresso Gabriel Giolito de' Ferrari, 1561, pp. 173-207.
- Weiss R., *Alamanni, Luigi*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Treccani, 1960, vol. I, pp. 568-571.

Leopardi e la *Crestomazia della prosa*. Note pedagogiche

MICHELE ZEDDA

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università di Cagliari

Corresponding author: mzedda@unica.it

Abstract. Leopardi draws up an anthology of Italian prose entitled *Crestomazia italiana della prosa* where the educative purpose is very evident. The poet intends to educate the readers to national literature and to a good writing, but he proposes also a moral education, as the content of many extracts proves.

Keywords. Anthology, chrestomathy, literary education, moral education.

La produzione di Giacomo Leopardi contiene una gran quantità di pensieri sull'educazione; pensieri acuti, profondi, benché fra loro slegati e privi di un quadro d'insieme. La riflessione è occasionale, svolta senza un disegno preciso, nei luoghi teorici più diversi, là dove emerge un problema pedagogico. Ne segue l'esigenza di focalizzare questo discorso, nella prosa e nella poesia, sia dove è più definito, evidente, sia dove è confuso con altri ambiti teorici – filosofico, etico, politico, antropologico. Questa ricognizione va svolta a tutto tondo, senza trascurare i lavori giovanili, le missive private, né i testi di poca fortuna critica. Fra questi ultimi, è degna d'attenzione una raccolta antologica nominata, al modo dei greci antichi, *Crestomazia italiana della prosa*, comprensiva di autori di ogni secolo – del Cinquecento in particolare. Compilata per i giovani lettori (ma non solo), l'opera è ben definibile *pedagogica*, in quanto pensata per educare alla letteratura nazionale, al ben scrivere nonché al senso morale, per il suo proporre valori e modelli etici. Con gran cura filologica, Leopardi seleziona brani dal pregio sia stilistico, sia edificante. Nel selezionarli, nel preferire *quei* brani ad altri, prende forma il suo pensiero pedagogico, sicché l'antologia documenta una pedagogia *implicita*, molto preziosa per apprezzare il suo più complessivo discorso. Va notato come l'opera abbia avuto nella critica ben poco spazio¹, limitato peraltro al piano linguistico-letterario, mentre quello educativo annovera un unico, generico intervento². Le presenti note mirano a colmare questo vuoto, promuovendo una lettura pedagogica dell'antologia.

¹ Tra i pochi studi, si veda innanzi tutto l'accurata *Introduzione* di Giulio Bollati a *Crestomazia italiana. La prosa*, Einaudi, Torino, 1968; si segnalano anche alcuni brevi saggi: Lucio Felici, *Una biblioteca portatile. La «Crestomazia italiana» della prosa*, in Id., *L'Olimpo abbandonato. Leopardi tra «favole antiche» e «disperati affetti»*, Marsilio, Venezia, 2005; Matteo Palumbo, *La Crestomazia della prosa e un modello di letteratura*, in AA. VV. [a cura di Fabiana Cacciapuotì], *Giacomo dei Libri*, Electa, Milano, 2012; Roberto Lauro, *Filologia e lingua nella Crestomazia della prosa*, in AA. VV., [a cura di F. Cacciapuotì], *cit.*; Maria de las Nieves Muñiz Muñiz, *Le Crestomazie di Giacomo Leopardi: dal florilegio alla biblioteca vivente*, in AA. VV. [a cura di Enrico Malato e Andrea Mazzucchi], *Antologie d'autore. La tradizione dei florilegi nella letteratura italiana*, Salerno Editrice, Roma, 2016.

² Il riferimento è al saggio di A. Lombardinio, *Leopardi: la bellezza del dire. Società, educazione, testualità nella «Crestomazia italiana della prosa»*, Venezia, Marsilio, 2012.

1. Un genere pedagogico

Ancor prima di calarsi nel testo, va rilevato il *telos* formativo di questo genere, ideato per facilitare lo studio. Già presente nella Grecia classica³, l'antologia conosce nel tempo un'ampia diffusione, anche nel nostro paese, nella poesia e nella prosa. A ben pensarci, una raccolta di brani, di uno o più volumi, di uno o più autori, scelti con un criterio unificante, ben si presta all'uso scolastico – ma non solo – agevolando il percorso d'istruzione. Allo studente è dato un conoscere più veloce, panoramico, mirato alle pagine più belle, significative, edificanti. Non è banale richiamare l'etimo di "antologia", dal greco *ἄνθος* e *λέγω*, ("fiore" e "scelgo"), cioè selezione di quanto è più pregevole. La sua funzione è dunque orientativa, propedeutica, in quanto dà l'avvio a ulteriori, più complete letture; per di più, evita la dispersione e rispetta la gradualità propria dell'apprendere umano. Purché sia fruibile, adeguata al fine, l'antologia è quindi una risorsa didattica efficace e funzionale. Nel compilarla, è necessaria la capacità critica di selezione nonché avere in vista il fruitore finale, cioè il tipo di lettore – studente, studioso, semplice curioso – a cui l'opera è destinata. Tale cautela guida la compilazione, valorizzando questo o quel tratto (morale, formativo, erudito, pragmatico). Dopo questa premessa, va segnalato un dato utile alla ricerca pedagogica.

A parte la *Crestomazia*, per decifrare la pedagogia di Leopardi è bene conoscere da quali autori può aver attinto spunti e concezioni educative. Nella smisurata quantità di letture, il poeta ha incontrato molta pedagogia, talora confluita nel suo teorizzare. Ne dà conto, sia pure in parte, la *Crestomazia* con circa 80 autori e poco meno di 300 brani, divisi per genere retorico in 13 sezioni. Di questi, è sicura la sua padronanza, come nota nella *Prefazione*: «io medesimo ho letto tutta intera, o per lo meno scorso accuratamente, ciascuna delle opere che sono citate in questa *Crestomazia*»⁴. Risulta perciò una fonte preziosa, non meno di altre più consultate dai leopardisti (come i vari *Elenchi di letture*, lo *Zibaldone*, l'*Epistolario* nonché il *Catalogo della Biblioteca Leopardi in Recanati*). Senza niente togliere al suo genio, nel valutare la presenza di un'idea pedagogica, è bene consultare pure, in chiave intertestuale, la *Crestomazia* della prosa. Rilevato questo vantaggio generale, bisogna ora calarsi nell'antologia e verificarne la portata pedagogica.

2. La *Crestomazia* della prosa

Nonostante il parere avverso del classicista Giordani⁵, in questo lavoro Leopardi crede fermamente, come scrive nel settembre 1826 ad Antonio Fortunato Stella, editore milanese di cui anela il *placet*. L'idea è di dar vita, anche in Italia, a un'antologia simile a quella del francese Noël⁶, risultata di notevole successo. Nel prefigurarla, ne indica forma, destinatario e linee essenziali. Leopardi vuole selezionare brani utili, piacevoli e di riconosciuta bellezza.

³ La prima antologia, risalente al I secolo a.c., è una raccolta di epigrammi di Meleagro, andata perduta.

⁴ G. Leopardi, *Crestomazia italiana della prosa*, Einaudi, Torino, 1968, p. 4.

⁵ Pietro Giordani è contrario al fare «spezzature», cioè al riportare brani "scelti" e non nella loro integrità, come vuole la tradizione.

⁶ Si tratta della celebre, fortunata raccolta antologica *Leçons de littérature et de morale* di M. Noël e M. Delaplace, pubblicata a Parigi nel 1804 e seguita da numerose ristampe. L'antologia di Noël è un modello di riferimento per quella di Leopardi. Nella biblioteca di Monaldo ne è presente una copia, edita nel 1810.

[...] A me pare che un'opera simile sarebbe nel tempo stesso piacevolissima ed utilissima in Italia e fuori, se si applicasse agli scrittori italiani il detto metodo, e si facesse quindi un'Antologia italiana della medesima sorta che la francese; opera che finora manca affatto. Quest'opera esigerebbe un giudizio assai fino, una vasta lettura e cognizione dei nostri classici; dovrebbe contenere una copiosa scelta di pezzi estratti da scrittori italiani di tutti i secoli, pezzi tutti rimarcabili per bellezza o utilità sia di pensiero, sia d'immaginazione, sia di narrazione ec. Condizioni essenziali sarebbero che questi pezzi fossero tutti in lingua purissima; tutti non troppi brevi, né troppi lunghi, perché la troppa lunghezza nocerebbe alla varietà, e la troppa brevità darebbe all'opera l'arida noiosa e scolastica forma di un Sentenziario. Ella pensi un poco a questo progetto, e forse converrà meco che, eseguito veramente bene, potrebbe riuscire un'opera altrettanto amena quanto utile agl'italiani e agli stranieri [...].⁷

Con queste parole persuasive, Leopardi vagheggia il successo editoriale sulla falsa-riga delle *Leçons*; è comunque chiara la volontà di creare un'opera fruibile, accattivante, la cui vera novità sta nell'aver *non* brani "completi", bensì "scelti" da testi più ampi. Sul destinatario, nella *Prefazione* il poeta immagina che «questo libro servisse sì ai giovani italiani studiosi dell'arte dello scrivere, e sì agli stranieri che vogliono esercitarsi nella lingua nostra»⁸. Poco più avanti, precisa che l'antologia è rivolta «non solo ai giovani, ma anche agli uomini fatti; e non solo agli studiosi dell'arte dello scrivere, o della lingua, ma ad ogni sorte di lettori»⁹. Accolta con entusiasmo da Stella, l'idea richiede otto mesi di zelante lavoro, svolto «con impegno e con vero amore»¹⁰ e l'opera¹¹ vede la luce a Milano nell'autunno 1827.

La *Crestomazia prosastica* dà un ampio panorama della narrativa italiana, ordinata *non* in senso cronologico, ma per materia. Ne fanno parte «autori eccellenti d'ogni secolo»¹², sia pure con una predilezione per il Cinquecento, definito nello *Zibaldone* «l'ottimo ed aureo secolo della letteratura italiana»¹³. Quasi assenti il Due e Trecento, poco presente il Quattrocento, ben rappresentati il Seicento e il Settecento. Fra gli autori preferiti, Caro, Castiglione, Della Casa, Gelli, Segneri, Tasso, Verri e Zanotti¹⁴; ma, più di tutti, Gozzi e Galilei. Non si vuole, in questa sede, indagare il perché delle scelte e dei tagli, né le accuse di una critica per lo più ostile; conta qui focalizzare, invece, l'ideale formativo che innerva l'antologia.

Per l'analisi pedagogica, va notata *in primis* la scelta del titolo. Al più comune "antologia", Leopardi preferisce "crestomazia", dal greco "χρηστός" e "μανθάνω" ("utile" e "apprendere"), così marcando il taglio pratico anziché erudito; un titolo, quindi, più confacente a un testo pedagogico. Nel sottotitolo, inoltre, è così precisato: «scelta di luoghi insigni o per sentimento o per locuzione raccolti dagli scritti italiani in prosa di autori

⁷ *Epistolario*, (19 Settembre 1826).

⁸ G. Leopardi, *Crestomazia italiana della prosa*, cit., p. 3.

⁹ *Ivi*, p. 3.

¹⁰ *Epistolario*, Lettera a Stella del 12 novembre 1826.

¹¹ Sulla scia di quest'antologia, Leopardi ne ha compilato una complementare, la *Crestomazia poetica*. Questa seconda raccolta, pubblicata a Milano nel 1828, sempre da Stella, è stata ancor più trascurata dalla critica; fra i pochi lavori, si segnala il saggio di Giuseppe Savoca, *Significato e fortuna della Crestomazia poetica*, in *Idem, Leopardi. Profilo e studi*, Olschki, Firenze, 2009.

¹² G. Leopardi, *Crestomazia della prosa*, cit. p. 1.

¹³ *Zibaldone*, p. 695.

¹⁴ Il riferimento è a Francesco Maria Zanotti; l'antologia comprende anche 5 brani di Giampietro Zanotti.

eccellenti d'ogni secolo»¹⁵, indicando così il duplice criterio compilativo, etico e linguistico; pertanto, l'opera si prefigura *comunque* formativa, sia che agisca eticamente sul lettore, sia che ne coltivi il gusto letterario.

Non meno indicativa è la presenza di qualche brano pedagogico, a conferma di questo suo – sia pur non centrale – interesse teorico; vi sono, fra gli autori, pedagogisti più o meno noti e letterati che scrivono *en passant* di educazione. Vale la pena menzionare il *Cortegiano* di Castiglione, il *Galateo* di Della Casa, *Della cura familiare* di Speroni, *Della maniera d'ammaestrare la gioventù nelle umane lettere* di Tagliacucchi, *Avvertimenti per lo incamminamento di un giovane alla pittura* di Giampietro Zanotti. Sono testi aventi un'utilità documentale, in quanto fonti pedagogiche di Leopardi e si può anche presumere, talora, una qualche condivisione teorica. Senonché a questi brani è dato spazio per il pregio stilistico, mentre il contenuto pedagogico è relativo, secondario. Del resto, non sono i brani sull'educazione a fare *pedagogica* l'antologia; è invece la sua complessiva *ratio* a svelare tale cifra, coesistente a fianco di quella filologico-letteraria. A ogni modo, l'ideale formativo di Leopardi è visibile lungo tre linee fra loro legate, così definibili per comodità: a) educare alla cultura nazionale; b) educare a ben scrivere; c) educazione morale e al vivere.

3. Educare alla cultura italiana

Con l'antologia Leopardi vuole divulgare il nostro patrimonio letterario, non senza definire la sua proposta linguistica e risvegliare l'orgoglio nazionale. Va vista, questa iniziativa, alla luce del momento storico, di un'Italia non ancora unificata, più che mai bisognosa di ogni sforzo educativo e culturale. Di là dal credo ideologico, scrittori e intellettuali sono tutti animati da un vivo fervore patriottico, declinato anche in senso pedagogico.¹⁶ Non fa eccezione Leopardi, impegnato nel modo a lui più congeniale, con alcune canzoni giovanili¹⁷ e due componimenti, il *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica* (1818) e il *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degli italiani* (1824). A ben vedere, anche la *Crestomazia* si dispiega lungo questa linea teorica – esortativa e nazionalistica – di cui è un po' il coronamento, per via del suo tratto *construens*, propulsivo.

Nella pedagogia del poeta, il *topos* patriottico qualifica la produzione giovanile, ma permane più avanti nel tempo, fuso con il discorso politico¹⁸. Leopardi si duole vivamente del degrado culturale, morale e sociale della nazione. Nel *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica* lamenta l'attuale realtà, ma vede, nel glorioso passato letterario, un punto di forza; in effetti, benché l'Italia sia senza gloria militare, disprezzata e schernita da altre genti, serba però «l'imperio delle lettere e arti belle, per le quali come fu grande

¹⁵ G. Leopardi, *Crestomazia della prosa*, cit., p. 1.

¹⁶ Al riguardo si rinvia a due accurate opere: Lamberto Borghi, *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Sansoni, Firenze, 1958; Giovanni Calò, *Pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze, 1965.

¹⁷ Il riferimento è alle seguenti canzoni: *All'Italia*, *Sopra il monumento di Dante che si preparava in Firenze*, *Ad Angelo Mai, quand'ebbe trovato i libri di Cicerone della Repubblica*, *Nelle nozze della sorella Paolina*, *A un vincitore nel pallone*. Non sono da trascurare due abbozzi: *Argomento di una Canzone sullo stato presente dell'Italia e Dell'educare la gioventù italiana*.

¹⁸ Sul discorso politico di Leopardi, si rimanda al saggio di Fabio Russo, *Leopardi politico o della felicità impossibile*, Bulzoni, Roma, 1999.

nella prosperità, non altrimenti è grande e regina nella miseria. Questo solo regno questa gloria questa vita rimane alla patria nostra»¹⁹. A ragion veduta, Leopardi paventa la perdita di tale residua, invidiata grandezza; infatti, teme che altri popoli usino arti e armi più subdole, studiando di «viziare e corrompere gl'ingegni italiani, e imbarbarire le arti e lettere nostre, e fare che la misera Italia, di maestra delle nazioni moderne diventi emula e imitatrice, e di signora, uguale e serva»²⁰. Va da sé come la *Crestomazia*, a nove anni dal *Discorso*, sia una concreta, valida risposta, ideata per vivificare il sentimento nazionale; del resto, Leopardi valorizza la nostra letteratura, ne auspica una più larga diffusione e dimostra come la lingua italiana del passato abbia ancora una sua modernità.

Per capire l'ideale formativo, non è meno utile richiamare il *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'Italiani*, nel quale un amareggiato Leopardi stigmatizza la nostra decadenza morale; infatti, sottolinea «il poco o niuno amor nazionale che vive tra noi, e certo minore che non è negli altri paesi»²¹. Tale realtà è dovuta anche alla mancanza «della letteratura veramente nazionale moderna, la quale presso l'altre nazioni, massime in questi ultimi tempi è un grandissimo mezzo e fonte di conformità di opinioni, gusti, costumi, maniere»²². Leopardi biasima pure la frivolezza con cui le così dette classi «non bisognose» spendono il loro tempo, cioè nel passeggiare, cantare, danzare, suonare, andare agli spettacoli, alle feste, alla messa e alla predica. Dinanzi a tale quadro, è doveroso agire sul piano formativo-culturale, cioè promuovere la nostra narrativa, il gusto letterario, il piacere di leggere. A ben vedere, questo compito è ben svolto dalla *Crestomazia*, compilata in vista della formazione letteraria, così da recare soccorso alla causa italiana. Qui come altrove, il poeta di Recanati è animato da un vero, profondo sentimento nazionale. Come rileva Giulio Bollati, il Leopardi della *Crestomazia* prosastica «non è ancora, o non sa di essere, un ribelle o un oppositore [...] egli ubbidisce al comune fato nazionale, e si considera un buon italiano che collabora alla costruzione della patria»²³, sicché, come gli altri uomini di lettere, svolge il compito «imposto dalla situazione storica con elementare evidenza: dare forma linguistica all'informe materia che vuole esistere come nazione»²⁴. Vista in questo modo, l'antologia è un'efficace iniziativa di educazione linguistica e letteraria; è quindi pensata pedagogicamente, come risposta alla pochezza della nostra società.

4. Educare a ben scrivere

Nelle pagine della *Crestomazia* è ben visibile l'intento di educare al ben scrivere. Questo è sempre stato, per Leopardi, un obiettivo nevralgico, pensato anzitutto per sé stesso, per il suo creare artistico. Ne sono prova le molte note zibaldoniane²⁵ sull'assuefarsi a uno stile, comporre con eleganza, svolgere alcune letture, ma evitarne altre. Non

¹⁹ G. Leopardi, *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica*, in Id., *Tutte le opere*, [a cura di Walter Binni], Sansoni, Firenze, 1969, I vol., p. 946.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ G. Leopardi, *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani*, in Id., *Tutte le opere*, cit., p. 967.

²² *Ivi*, p. 971.

²³ G. Bollati, *Introduzione a G. Leopardi, Crestomazia italiana della prosa*, cit., p. x.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Bisogna ricordare che lo *Zibaldone* è una raccolta privata, non destinata alla stampa.

a caso, tali note si infittiscono nei primi anni venti, quando Leopardi è dedito a perfezionare la sua abilità. È questo, perciò, un assillo pedagogico personale, privato, ma ciò non vieta di pensare anche «ai giovani italiani studiosi dell'arte dello scrivere»²⁶. A ben vedere, l'intento è perseguito nell'intera opera; i passi sono sempre vagliati con estrema cura filologica, con grande attenzione alla forma. Ma Leopardi non si limita a riunire pagine eleganti; ne sceglie pure di relative al ben scrivere, in cui compaiono norme, cautele, astuzie senz'altro preziose a un giovane scrittore. A tal fine, dedica la sezione *Filologia*, comprensiva di 34 brani di 19 autori. Ne risulta un'autentica lezione di stilistica, finalizzata a un periodare pulito, elegante, efficace. Vi compaiono temi come la narrazione storica e scientifica, l'esemplarità degli scritti, l'imitazione degli autori (anche stranieri), l'esercizio dello scrivere, l'inserimento di sentenze, le figure, le finzioni, gli artifici, gli ornamenti, le concordanze, la limatura delle parole, il loro suono, il diletto che se ne trae, la brevità e la prolissità espositiva, l'esigenza di evitare pedanteria e oziose digressioni. È poi curioso notare come alcuni di questi brani illustrino due posizioni estreme, per poi propendere verso un esito mediano.

Nel suo insieme, la sezione *Filologia* è un quaderno di pedagogia stilistica, molto utile per aumentare l'abilità narrativa. Non a caso, il primo brano verte sull'imparare a ben scrivere; il letterato modenese Girolamo Tagliazucchi²⁷ vi sostiene l'importanza della forma, non secondaria a quella della sostanza.

Le materie e i pensieri sono certamente la sostanza e la base d'ogni discorso: non si può per altro negare che tra due scritture contenenti i medesimi pensieri e le stesse materie, l'una delle quali sia tersa, pulita chiara, che metta come sotto gli occhi con efficacia le cose medesime, e più altamente e ordinatamente impressa resti nella mente degli ascoltatori o lettori, collettare in essi in tutta la loro grandezza o piccolezza le immagini e le idee delle medesime cose; l'altra, rozza, per non dir villana, piena d'improprietà e d'errori, scomposta, torbida, sgraziata, che appena fa intendere quanto basta (se anche basta) ciò che lo scrittore vuol dire; quella differenza non passi, che si nota tra l'ombra e la luce²⁸.

A titolo d'esempio, non è superfluo riportare un altro passo, riguardante la prolissità, estratto dall'*Ercolano* di Benedetto Varchi²⁹.

La brevità genera il più delle volte oscurità, e la lunghezza fastidio. Ma perché la prima e principale virtù del parlare è la chiarezza, par che n'apporti men danno l'esser fastidioso [...]. Ma vi conviene avvertire che altro è non dire cose soverchie, e altro il tacere le necessarie. La buona e vera brevità consiste, non in dir meno, ma in non dir più di quello che bisogna. E a ogni modo è, se non maggior bene, minor male pendere, in questo caso, anzi nel troppo che nel poco, acciò avanzi più tosto alcuna cosa, che ne manchi nessuna. Chi dice più di quello che bisogna, arreca peravventura fastidio ad altri; ma chi tace quello che tacere non deve, apporta danno a se stesso. E, per conchiudere, come in tutte l'altre virtù, così in questa si deve eleggere il mezzo,

²⁶ Bisogna ricordare che lo *Zibaldone* è una raccolta privata, non destinata alla stampa.

²⁷ Titolato da Leopardi *Importanza dello apprendere a scriver bene*, il brano è estratto dal *Discorso della maniera d'ammaestrare la gioventù nelle umane lettere*, contenuto nelle *Prose italiane*, Milano, 1808. Nella biblioteca di Monaldo è presente il volume *Prose e Orazioni*, Bergamo, 1757.

²⁸ G. Leopardi, *Crestomazia italiana della prosa*, cit. p. 483.

²⁹ Titolato da Leopardi *Dello scriver bene e del prolisso*, il brano fa parte dell'*Ercolano*, scritto da Benedetto Varchi per difendere la matrice fiorentina della lingua italiana. Nella biblioteca di Monaldo è contenuto il volume *L'Ercolano*, Venezia, 1570.

cioè narrare tutto quello che è necessario, e quello il quale è soverchio, tacere; ma, dovendosi peccare in una di queste cose, è men dannoso peccare nella lunghezza [...]»³⁰.

Notazioni stilistiche, queste, di sicura utilità per un giovane scrittore. Anche qui Leopardi propone brani nei quali, per più versi, s'identifica e dei quali condivide il contenuto, così da perseguire il suo ideale di formazione.

5. Educazione morale

A ben vedere, l'antologia insegue l'educazione del lettore anche sul piano morale. È un intento, questo, per niente occasionale se si guarda il contenuto dei brani di là dal pregio stilistico. Nelle pagine scelte figurano molti modelli di vita, valori, esempi, azioni virtuose (specie nei brani del Tasso e del Castiglione). Nel contenuto è visibile, in controluce, l'insegnamento etico di Leopardi e, fra le righe, è facile cogliere la sua tensione moralistica, per cui la lettura non può non essere formativa. Quello delineato è un vivere improntato a cautela, decoro, serenità, benevolenza, diplomazia, garbo nel conversare, arguzia mai ostentata. Vi sono pure esaltate dignità, disciplina, forza d'animo, magnanimità. Dall'insieme, emerge una moralità conforme a pacatezza, buon senso, tolleranza, la cui ricaduta formativa³¹ sul lettore è quanto mai scontata; in fondo, questo esito è proprio del genere antologico, potendosi allestire una raccolta di pagine il cui tratto sia il più possibile gnomico, istruttivo, edificante. Per di più, non pochi brani vertono direttamente sul tema morale. Non è casuale la loro inclusione nella sezione *Filosofia pratica*, comprensiva di 45 estratti; ma ve ne sono pure in sezioni quali *Allegorie, comparazioni e similitudini, Definizioni e distinzioni, Lettere, Discorsi dimostrativi, Filosofia speculativa*. Le pagine scelte sono autentiche lezioni di etica pratica, indicative di valori, modelli di vita e comportamento. Può bastare una scorsa ai titoli per cogliere l'ideale formativo del poeta; si notino, per esempio, i seguenti: *Coraggio e fermezza d'animo, La buona e la cattiva ambizione, Differenze dall'adulatore all'amico, Del bello e dell'utile, Perché sogliono i vecchi lodare il passato, e biasimare il presente, La bellezza suole essere congiunta colla bontà, Importanza dell'educar bene i figliuoli, Forza dell'esempio, Forza che ha nei fanciulli l'esempio dei genitori, Del rimuovere dai figliuoli ogni malo esempio domestico, Consigli ai giovani, Difetti morali della gioventù e della vecchiezza, e modo di emendarli, Modo di procedere coi domandatori indiscreti e ingannevoli, Di quanto momento siano la dolcezza, la grazia e la piacevolezza delle maniere, Dell'ascoltare i discorsi altrui nella conversazione; del favellare e del tacere, La donna onorata non ami parlare né ascoltar male delle altre donne, Della moderazione dell'ira, Modo di godere i piaceri, Qualità di alcuni uomini non virtuose, e pur lodevoli e utili, Utilità morale delle opere di buona architettura o d'altre arti liberali, Della virtù della sprezzatura, contraria all'affettazione*. E si potrebbe continuare ancora, per confermare questa sua preferenza tematica.

³⁰ Ivi, p. 498-499.

³¹ Nel giudizio di Lucio Felici, quella idealizzata da Leopardi è una prosa «aristocratica, che bandisce il romanzesco e le punte che oggi chiameremmo espressionistiche»; i brani della *Crestomazia* sono «finalizzati a un'eticità alta, che nulla ha da spartire col pedagogismo istituzionale della cultura borghese della Restaurazione», cfr. Felici L., *L'Olimpo abbandonato. Leopardi tra «favole antiche» e «disperati affetti»*, Marsilio, Venezia, 2005; p. 195.

A questo punto, è bene guardare la *Crestomazia* vicino ad altre opere leopardiane, così da coglierne le consonanze. È il caso delle *Operette morali*, stampate nel 1827 dal medesimo editore, nelle quali Leopardi ha condensato acute osservazioni sull'essere umano, sempre dipinto con ironia, ma non senza compatimento. Tale affinità è rilevata da Giulio Bollati, quando nota che in questi anni Leopardi è molto impegnato nella vita civile con le *Operette morali*, pertanto «la *Crestomazia* ruota in questo cerchio di esaltato fervore prosastico [...] prosa e vita civile sono anche per lui, come per i contemporanei d'avanguardia, in un rapporto di stretta interdipendenza»³², cosicché si può rilevare, nelle due opere del '27, una «coincidenza di prosa e di moralità»³³. Questo giudizio, del tutto condivisibile, invita a considerare altre opere leopardiane.

A ben vedere, vi è un nesso teorico con il *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'Italiani*, la cui eco è dato di cogliere, ancora una volta, nell'antologia. La lucida diagnosi del '24 lascia in sospeso la soluzione; del resto, il *Discorso* è tutto svolto in senso *destruens* e la rigenerazione morale rimane un miraggio. Tuttavia, la questione sembra avere risposta proprio nell'antologia in esame. Vale la pena riferire alcuni punti del *Discorso* in cui emerge l'urgenza di una reazione etico-formativa. Leopardi disapprova «la vivacità del carattere italiano che fa loro preferire i piaceri degli spettacoli e gli altri dilette de' sensi a quelli più particolarmente propri dello spirito, e che gli spinge all'assoluto divertimento scompagnato da ogni fatica dell'animo e alla negligenza e pigrizia»³⁴; inoltre sono «individui che continuamente si odiano s'insidiano e cercano in tutti i modi di nuocersi gli uni agli altri»³⁵. La loro vita è «senza prospettiva di miglior sorte futura, senza occupazione, senza scopo, e ristretta al solo presente»³⁶; il poeta lamenta poi che «Gl'italiani hanno piuttosto usanze e abitudini che costumi»³⁷, sicché conclude rilevando la «total mancanza o incertezza di buoni costumi in Italia»³⁸, mancanza che «è sempre compagna e causa di mali costumi»³⁹. Davanti a simile quadro, l'antologia è, né più né meno, una risposta pratica, *construens*, di segno moralizzante.

Non va poi trascurata l'affinità con i centoundici *Pensieri*, suo ultimo, incompiuto lavoro⁴⁰, pensato per educare i giovani a cavarsela nel mondo. Le pagine largheggiano di *exempla*, cautele e indicazioni sul vivere, tant'è che nei *Pensieri* la critica ha riconosciuto⁴¹ quella sorta di *Principe* per i giovani, di cui più volte Leopardi aveva vagheggiato la stesura. Non si può negare come molti brani antologici siano in linea con la pedagogia dei *Pensieri*, poiché propongono un vivere saggio e oculato. Esempio eloquente è una lettera del monsignor Della Casa, inviata al nipote⁴² Annibale Rucellai, nella speranza di persuaderlo a studiare.

³² G. Bollati, *Introduzione*, cit., p. XXXII.

³³ *Ivi*, p. LXXXVI.

³⁴ G. Leopardi, *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani*, cit., p. 971.

³⁵ *Ivi*, p. 968.

³⁶ *Ivi*, p. 972.

³⁷ *Ivi*, p. 979.

³⁸ *Ivi*, p. 980.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Si veda l'accurato saggio di Francesca Mecatti, *La cognizione dell'umano. Saggio sui Pensieri di Giacomo Leopardi*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2003; si segnala anche il testo di Elisabetta Burchi, *Il progetto leopardiano: i Pensieri*, Bulzoni, Roma, 1981.

⁴¹ Intorno al "Machiavellismo" di Leopardi, si rimanda al volume di Manfredi Porena, *Scritti Leopardiani*, Zanichelli, Bologna, 1959.

⁴² Per l'educazione dello stesso nipote Annibale Rucellai, il Della Casa compone il *Galateo* tra il 1551 e il 1554.

E se in luogo di studio tu avessi avuto o pensieri o negozi, o pure almanco piaceri che meritassino il prezzo, l'uomo ti potrebbe scusare; ma tu sai che poco sollazzo ha occupato il tempo e il luogo di sì fruttuosa opera, con vergogna e con ispesa e con mala soddisfazione di tuo padre e di tutti. Per la qual cosa io ti prego che tu impari a star saldo nelle buone operazioni e deliberazioni; e quando ti nascono quelle farfalllette nel capo così all'improvviso, che tu le lasci volar via: ché ancora se' tu a tempo di farti dotto con facilità; avendo e principii e maestro e ozio e ingegno che bastano a farlo. [...] che tu legga o ti facci leggere ogni dì quelle lezioni che ti par di poter imparare, senza lasciarne mai nessuna. E questo bisogna che sia fatto con diligenza e con pazienza, inghiottendo quella poca amaritudine: senza la quale non si può pervenire alla dolcezza dello intendere e del sapere: e non vi andò mai alcuno per altra via, che per erto e aspro cammino. Ché la dottrina non saria in tanto prezzo se la fosse agevol cosa. [...] Io ti scrivo a lungo acciocché tu abbia materia da rispondermi: sebbene io scrivo così correndo, per le occupazioni che io ho, rispondi tu in istilo, per tuo esercizio, e sforzati di dettare le tue lettere con parole elette, e non plebee [...] Abbi Terenzio e Virgilio in mano; e leggi l'uno e l'altro per ricreazione; ché tu gl'intendi a bastanza. Bisogna farseli familiari; e allegarli a proposito e fuor di proposito; cantarli, recitarli, tradurli, impararli a mente, e non li lasciar mai. Scrivimi dunque, o volgare o latino, sempre mescolandovi de' versi e delle sentenze o greche o altro: e non dubitare di far male, e che io me ne rida. Chiunque comincia, fa così; e anche Michelagnolo dipinse a principio de' fantocci⁴³.

Una lettera, questa, senz'altro *pedagogica*, pervasa da una viva tensione educativa verso il saper vivere, tema⁴⁴ al poeta molto caro, ricorrente nello *Zibaldone*, nelle *Operette morali* e, ancor più, in forma didascalica, nei centoundici *Pensieri*. A un'attenta lettura dell'antologia, non sfugge la frequenza di questo nucleo teorico, con cui Leopardi persegue la formazione morale del lettore. Questi veloci richiami ad altre opere evidenziano una *Crestomazia* ben inserita nel più generale quadro pedagogico; del resto, il suo messaggio etico è quasi propiziato dal *Discorso sui costumi*, mentre il nesso con le *Operette morali* è per lo più complementare⁴⁵. Vi è invece più affinità pedagogica con i *Pensieri*, elaborati per educare i giovani a un vivere accorto. Anche tali consonanze confermano la non poca pedagogia di quest'opera leopardiana, benché solo una lettura diretta, integrale può farne apprezzare a pieno l'intensa forza formativa oltreché l'articolata, complessiva configurazione.

6. Considerazioni conclusive

Alla luce di quanto esposto, la *Crestomazia prosastica* rivela un'intensa *vis pedagogica*, sia nei suoi tratti più generali, ideali – là dove se ne pensa il disegno d'insieme – sia in quelli più pratici, di esito educativo. A ben valutare, l'opera è creata dal suo pensiero pedagogico e didattico, per rispondere a tre diverse istanze. Anzitutto, Leopardi consegna un messaggio di civiltà fondato sul nostro tesoro letterario; riunire il meglio della prosa significa promuoverne la conoscenza, cioè educare i lettori alla cultura nazionale.

⁴³ G. Leopardi, *Crestomazia italiana della prosa*, cit., p. 193.

⁴⁴ Questo tema è ben presente anche nell'antologia francese del Noël, autentico modello di riferimento per quella di Leopardi; come fa notare Giulio Bollati, tra i vari itinerari leopardiani lungo l'antologia francese, vi è "quello che congiunge le tappe del saper vivere, dalla conoscenza di «caratteri», vizi e virtù umane, a quella dei più riposti machiavellismi di società" (LII).

⁴⁵ Giulio Bollati rileva che delle *Operette morali*, la *Crestomazia* «è un completamento, marginale ma autonomo», G. Bollati, cit., p. XXXIV.

Vi è pure la formazione stilistica dei giovani scrittori, per i quali seleziona con perizia filologica brani di indiscussa eleganza. Non ultima, la questione morale, affrontata proponendo un ideale di saggezza. Più in generale, il suo problema pedagogico è l'infelice situazione italiana, il degrado culturale, al quale l'antologia vuole recare rimedio su più fronti. Nel far coincidere prosa e moralità, Leopardi svolge un discorso stilistico-morale di alto valore formativo e agisce, quindi, nella duplice veste di *pedagogista ed educatore*. Per quanto palese, la cifra pedagogica dell'antologia non è però totalizzante: non si può non vedere anche il movente filologico-letterario, la proposta linguistica nonché l'ambizione al successo editoriale, sulla scia dell'antologia del Noël. Per più versi, l'opera non è quindi ridicibile al solo piano della formazione. A ogni modo, la *Crestomazia* conferisce un *plus* di chiarezza al più ampio discorso pedagogico; del resto, prosegue l'educazione della gioventù italiana, avviata con alcune poesie e i due *Discorsi* del '18 e del '24; inoltre, per contenuti e finalità, ben si affianca alle *Operette morali* e ai *Pensieri*. Pertanto, non è avulsa dal discorso e si armonizza al suo "congegno"⁴⁶, anche se – va ribadito – quello di Leopardi non è un sistema pedagogico, ma un insieme disorganico di pensieri, di non facile definizione epistemica.

Nella pedagogia leopardiana, quest'opera "risorgimentale" fa da *pendant* ad altri nuclei teorici e lumeggia l'intero quadro, di cui è parte *sui generis*. Leopardi è sì il compilatore, ma sono altri gli *auctores*; tuttavia, è pur sempre lui a selezionare i passi – per bellezza o utilità – sicché vi è quanto meno una forma di condivisione. La sua, ora, è quindi una pedagogia *implicita*, come, del resto, non può non essere in un'antologia; pertanto, il suo pensiero pedagogico si fa testo per via indiretta, in virtù dell'abile lavoro di scelta e compilazione. Pensata con finalità formative, l'opera è definibile a pieno titolo *pedagogica*, come provano i suoi contenuti nonché la complessiva *ratio*. Nell'antologia vi è poi un *novum*, non visibile altrove, cioè l'educare a ben scrivere, punto didattico del più alto valore, qui pensato non più ad uso privato – come nello *Zibaldone* – ma per i giovani scrittori. Va ricordato, infine, il suo valore documentale per la ricerca, essendo *una* delle "fonti" che può dare luce al suo laboratorio pedagogico. A dispetto della poca fortuna editoriale e critica, la *Crestomazia* della prosa è comunque un'opera singolare, densa di spunti sull'educare, preziosa per intendere la pedagogia leopardiana e meritevole, perciò, di ulteriori studi e ricerche.

Nota bibliografica

AA. VV., [a cura di F. Cacciapuoti], *Giacomo dei Libri*, Milano, Electa, 2012.

AA. VV. [a cura di E. Malato e A. Mazzucchi], *Antologie d'autore. La tradizione dei florilegi nella letteratura italiana*, Roma, Salerno Editrice, 2016.

Banti A. M., *La nazione del Risorgimento. Parentela, santità e onore alle origini dell'Italia unita*, Torino, Einaudi, 2000.

Bollati G., *L'Italiano. Il carattere nazionale come storia e come invenzione*, Torino, Einaudi, 1996.

Borghesi L., *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1958.

⁴⁶ La locuzione "congegno del discorso pedagogico", già usata da Carmela Metelli Di Lallo (1966), è stata ripresa e valorizzata negli studi di Franco Cambi (1986).

- Bosco U., *Titanismo e pietà in Giacomo Leopardi*, Firenze, Le Monnier, 1957.
- Burchi E., *Il progetto leopardiano: i Pensieri*, Roma, Bulzoni, 1981.
- Cacciapuoti F. [a cura di], *Giacomo dei libri. La Biblioteca di Leopardi come spazio delle idee*, Milano, Electa, 2012.
- Calò G., *Pedagogia del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1965.
- Cambi F., *La pedagogia borghese nell'Italia moderna. 1815-1970*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, CLUEB, 1986.
- Cambi F.; Gennari M., *Leopardi come educatore*, Genova, il melangolo, 2018.
- Felici L., *L'Olimpo abbandonato. Leopardi tra «favole antiche» e «disperati affetti»*, Venezia, Marsilio, 2005.
- Lombardinilo A., *Leopardi: la bellezza del dire. Società, educazione, testualità nella 'Crestomazia della prosa'*, Venezia, Marsilio, 2012.
- Luporini C., *Decifrare Leopardi*, Napoli, Macchiaroli, 1998.
- Metelli Di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966.
- Porena M., *Scritti Leopardiani*, Bologna, Zanichelli, 1959.
- Russo F., *Leopardi politico o della felicità impossibile*, Roma, Bulzoni, 1999.
- Salvatorelli L., *Il pensiero politico italiano dal 1700 al 1870*, Torino, Einaudi, 1941.
- Savoca G., *Leopardi. Profilo e studi*, Firenze, Olschki, 2009.
- Secchieri F., *Con leggerezza apparente. Etica e ironia delle «Operette morali»*, Modena, Mucchi, 1992.

Marginalia

La pedagogia tra “identità” o “ricerca”. Noterella a un editoriale

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Enza Colicchi nell'editoriale di “Rassegna della pedagogia”(2018, 3-4) ci ha invitato, acutamente, a riflettere sul quadro epistemico e/o organizzativo del sapere della pedagogia recente e attuale. E ci ricorda l'impegno per definirne l'identità teorica,epistemologica e strategica, che è stato a lungo al centro del pensare-la-pedagogia come disciplina scientifica specifica. Un impegno nato non a caso, bensì proprio sotto la spinta della crescita di tale sapere in dialogo stretto con altre scienze (e tante) col rischio di dispersione e di forte ideologizzazione del fare-pedagogia. E Colicchi fa nomi ed esempi di questo impegno teoretico, utile sì ma ormai d'*antan* e problematico. Esso rifletteva-su ma non faceva ricerca in senso proprio, immergendosi nei vari ambiti della disciplina e nella dimensione sperimentale con sensibilità operativa e aperta ai problemi emergenti sotto molte forme. Bisogna invece ritornare a vivere e pensare il fare-ricerca e da lì far emergere la stessa identità (mai *fur ewig*, ma sempre storica) di una disciplina così immersa nell'agire socio-politico e cultural-personale. È necessario, allora, sia ripensare-l'impegno-per-l'identità sia accompagnare con un'ottica ermeneutico-critica il fare-ricerca, ripensandone le articolazioni e i paradigmi emergenti e comuni che legano i problemi e li codificano come pure regolano l'atteggiamento metodico aperto che lì si deve reclamare rendendolo *forma mentis* diffusa. E *mens* inquieta e problematica che mai deve ancorarsi a un *identikit* troppo fermo e regolativo che può fare “catena”.

C'è molto di vero in questa diagnosi. C'è il reciproco sospetto,per così dire, tra pedagogia generale e filosofica e pedagogia sperimentale, che con la sua immagine più tecnica e la sua tradizione ormai articolata è sempre più centrale e espansiva. C'è l'aporia tra “identità” e “ricerca” che è giusta ma anche da ripensare e come aporia e oltre di essa. Tale aporia come nasce? Come agisce? Come s'impone a livello riflessivo e perché? Tutti aspetti da pensare e ripensare per affinare il sapere della “provincia pedagogica”.

Nel breve testo di Colicchi è indicata,però, anche una terapia di questa malattia-pedagogica: meno *identikit* e più ricerca. Un richiamo da ben condividere, con alcune note aggiuntive (e che credo condivise dalla stessa pedagogista massinese, anche se qui, per la brevità del testo, rimaste non dette: mi permetto, in nome di un'antica amicizia e collaborazione, di esplicitarle ovviamente a mio nome ma sulle quali aprire eventualmente una piccola riflessione).

1) Vero, alla ricerca scientifica in pedagogia e alla stessa pedagogia sperimentale che le fa un po' da guida dobbiamo dare più spazio, ma questa ricerca aperta, problematica e complessa va costantemente regolata. Come? Incrociando gli aspetti generali della pedagogia. Così l'identità ritorna "dalla finestra" ma assume un ruolo sempre più chiave anche se ora più plurale.

2) Forse bisogna attrezzarsi di un congegno tra identità e ricerca più dialettico e da tener fermo in ambedue i campi dando corpo a una "metateoria" insieme e regolativa e interpretativa e pertanto sempre storica, ma efficace per tener viva una riflessione critica oggi sempre più postulata in ogni sapere o forma di esso. E qui, in pedagogia, tale dialettica tiene viva un'intenzionalità reciproca e circolare che fa metacontrollo.

3) Allora proprio quell'idea di razionalità pedagogica cara a Enza Colicchi viene così a collocarsi come principio-chiave da coltivare in una discussione aperta su ambedue i fronti, per far emergere fini comuni (come l'*anthropos*, il bene comune, la vita buona etc.) e i mezzi più idonei a tutelare il senso (= obiettivo finale) della ricerca in modo da sviluppare collaborazione-nella-differenza, secondo un linguaggio critico comune che può costituirsi sia dall'empiria sia dalla teoreticità. Un lavoro fine da elaborare insieme proprio da diversi ambiti di sotto-saperi educativi, proiettando il criterio di un orizzonte nuovo, che possiamo appunto chiamare metateorico e metasperimentale.

Per questa sollecitazione rivoltaci per ripensare il pedagogico secondo complessità e ottica critica integrata e indicataci come compito urgente, dobbiamo ringraziare davvero Enza Colicchi: quelle sue brevi note contengono veramente una diagnosi efficace e una terapia, ma chiara nel suo abbozzo qui sollecitato, critica, sottile e articolata che forse può davvero "metter pace" tra i due modi di fare pedagogia e di raccordarli a un'*intentio* parallela e condivisa. Grazie davvero, Enza, per i tuoi consigli metariflessivi!

Su i conti fatti o non fatti col fascismo dopo il '45

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Quest'anno, più di altre volte, con la festività del 25 aprile, che è il ricordo di un "secondo Risorgimento" e della nascita dell'Italia repubblicana e democratica che prese poi volto nella Costituzione del '48, si è affacciata la domanda: ma già allora furono fatti in modo serio e adeguato i conti con tutta l'esperienza fascista? E a livello di popolazione? E subito si sono riaccese le polemiche su Resistenza e Liberazione: sull'egemonia della Sinistra (che di fatto fu un attore centrale sì ma non egemonico: affatto); sulla cosiddetta "guerra civile" che fu occultata troppo a lungo (che di fatto vide episodi isolati e sparsi, con i più gravi in Istria); sulle "cose buone" fatte dal fascismo nel suo ventennio (ora però esposte e negate motivatamente dal volume di Filippi uscito proprio nel 2019 e che ha avuto un forte e giusto successo di lettori: *Mussolini ha fatto anche cose buone*, edito da Bollati-Boringhieri).

Vecchie polemiche che lasciano fuori scena il vero problema di quegli anni: si fece o no una revisione collettiva del fascismo e delle sue azioni e della sua ideologia in modo da creare nel paese gli anticorpi diffusi rispetto a quella ideologia e alle sue radici profonde?

No, non ci fu dibattito pubblico, anche inter-ideologico e profondamente educativo, come avvenne in altri paesi (in Germania in particolare). No il fascismo venne subito archiviato e lasciato solo alle indagini degli storici di professione. Prevalse la tesi crociana che il fascismo era stato come la "calata degli Hyxos" ovvero un corpo estraneo alla nazione-Italia e pertanto da oltrepassare e dimenticare. Prevalse la "saggezza" di Togliatti, che fu Guardasigilli nel governo Parri, di non riaprire un contenzioso ideologico interno e in un tempo storico che si faceva via via più difficile (con la Guerra Fredda in avvio). Così del fascismo si parlò in luoghi pubblici (cinema, radio, scuole) sempre meno e si guardò piuttosto alla ricostruzione, difficile e talvolta eroica, ma ormai del tutto o quasi sganciata dalle responsabilità del fascismo. Intanto, però, l'ideologia fascista e i gruppi nostalgici agivano nel paese e in gruppi via via sempre più visibili e espliciti, portatori di quel "fascismo eterno" ricordato da Eco in una sua conferenza, non debellato neppure dalla legge Scelba del 1952. Che vietava ogni ricostruzione del Partito Fascista e poco più.

Tale silenzio è andato avanti a lungo, molto a lungo. Silenzio che ha investito anche la Carta Costituzionale, rimasta a lungo infatti "di carta" come fu detto e i suoi valori-chiave (libertà, lavoro, emancipazione di tutti, pluralismo ideologico e democrazia avanzata) anch'essi lasciati inerti "sulla carta" e niente affatto resi coscienza collettiva e realmente vissuta. E qui emerge sì il silenzio dei media, se non in celebrazioni ufficiali, ma soprattutto della scuola. Sì, la scuola trattenne in sé comportamenti di docenti e dirigenti

e ispettori di chiara matrice fascista. Lì non si parlò molto a lungo né di fascismo né di Resistenza, come pure non si diffuse lo spirito della Costituzione. Si pensi solo ai programmi per la scuola elementare, che nel 1945 a guerra ancora calda furono de-fascistizzati e “americanizzati” e poi nel 1955 di fatto “cattolicizzati”. La scuola superiore rimase gentiliana e culturale o professionale e qua e là sempre a-ideologica, non formando così nessuna coscienza nuova di cittadinanza (e sarebbe bastata la Carta).

Chi ha vissuto la propria scolarizzazione negli anni Quaranta e Cinquanta nell’iter tra elementari e licei sa bene che lì, salvo casi eccezionali (e molto), fascismo, resistenza, spirito del ’45 erano dei tabù. Non solo: invece i residui di comportamenti fascisti ora di tipo autoritario ora di tipo culturale (la storia che si fermava al Risorgimento nei vari livelli di scuola: o poco dopo con l’unità del paese e la prima guerra mondiale presentata spesso in ottica nazionalistica, specialmente nelle classi pre-liceali) rimasero ben attivi e presenti in ogni ordine di scuola. Con perfino richiami all’ideologia fascista e ai suoi slogan: ricordo bene un’insegnante di scienze che apriva e chiudeva spesso la lezione col motto “e Dio stramaledica gli inglesi!” che era rivendicazione di appartenenza e testimonianza di fede “di allora” rimasta ferma e ostentata (e qui viene spontaneo: ma chi doveva controllare che faceva?). Questi silenzi pesano ancora nella collettività e in particolare nelle generazioni più “mature”, che non hanno fatto esempio capillare e un po’ vaccinato le più giovani generazioni dal “fascismo eterno” e da neofascismi di ritorno.

Ciò che la scuola non ha fatto allora deve farlo oggi, proprio davanti a reviviscenze ambigue e inquietanti: dando spazio alla storia e anche a quella recente (e non declassarla, come è accaduto), discutere le tradizioni ideologiche che hanno prodotto l’Italia repubblicana e democratica, tutte antifasciste, leggere e commentare e conoscere la stessa Carta Costituzionale che anche nella miscela di tradizioni ideologiche diverse ci dà una lezione formativa, al di là delle stesse polemiche della “Costituzione incompiuta”, vere o strumentali che siano, e che oggi ci appaiono soprattutto tali. Un compito necessario e urgente davanti agli errori del passato e ai “rigurgiti” neofascisti del presente, che mettono veleni altamente tossici nella vita nazionale.

Sulla laicità della Montessori. Noterella

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Già Giacomo Cives ebbe anni fa a ricordarci e con precisione la complessità della figura storica e pedagogica della Montessori. Complessità del suo pensiero in evoluzione sempre. Anche se ben fermo nei suoi principi “attivistici”. Comunque un pensiero aperto. Nel suo testo del 19 ci venne a ricordare che quel pensiero si fece anche sempre più internazionale e legato a un’ottica planetaria. Tutto ciò portò la pedagogista marchigiana a dialogare con molte, tante (forse anche troppe) forme di cultura e universi valoriali. E poi: la sua stessa emarginazione tra idealismo, fascismo e tradizionalismo cattolico la portò a gestire rapporti con le posizioni educative dominanti, anche se rapporti più strategici che culturali in senso proprio. E dei quali sappiamo ancora poco, come rivelano alcune scoperte o riscoperte attuali di testi montessoriani. A cominciare dai valori cattolici. Che furono richiamati con decisione e ripresi dentro una pedagogia laica dell’emancipazione umana e della pace. Questa fu il “vessillo” della matura Montessori in cui le religioni stesse venivano poste come interlocutrici e, va ripetuto, dentro un pensiero e sempre più universale e aperto criticamente oltre il suo iniziale DNA, scientifico-positivistico che però rimase come principio metodico fondante. Sul fronte cattolico si impegnò a presentare il rito della messa ai ragazzi, così fece anche col mito del peccato originale, riletto come interpretazione delle pulsioni al male presenti sempre nell’uomo (riprendendo con questo mito una spiegazione simbolica comprensibile nel mondo cristiano e diffusa nelle coscienze comuni). Inoltre ciò avviene negli anni in cui la Montessori si apre e dialoga con forme spirituali diverse, che viene sempre più a incontrare e conoscere nei suoi rapporti internazionali (e qui una ricerca su tempi e luoghi e temi religiosi contestualizzati ai suoi viaggi/permanenze sarebbe necessario). Sì, ciò accade negli anni in cui la pedagogia di speranza e di pace universale prende corpo nel suo pensiero secondo un’indicazione interreligiosa e li costruttivamente...laica. Che dialoga con le varie fedi e le valorizza senza farsi di esse lettrice eclettica ma, appunto, valorizzandole nei loro contesti. E così il cristianesimo si fa valore insieme al gandhismo. Qui sta la spiritualità religiosa della Montessori, sempre filosofico-strategica e mai da “convertita” o quasi. Simbolica e non fideistico-dogmatica. E simbolica di valori umani autentici qui miticamente assunti e resi forti nel pluralismo delle culture. Questo dialogo cresce tra internazionalizzazione dell’esperienza educativa montessoriana, bisogno di valori forti e universali nel “buco nero” degli anni Trenta e dopo e sviluppo di una laicità di grana fine, ormai ben lontana dal laicismo duro del positivismo e cresciuta a contatto con altre visioni più critiche della scienza e più aperte alla spiritualità (come la psicoanalisi, ad esempio).

Da tutto ciò emergono due nette considerazioni: sul ruolo alto ma non dogmatico assegnato alle religioni, a cominciare dalla cattolica; sulla laicità fine della Montessori della piena maturità. Forse con una terza: che per la pedagoga il dialogo è anche strumento per affermare la sua pedagogia a livello mondiale, dopo aver subito in casa (in Italia) tanta emarginazione e opposizione.

Le religioni sono vita spirituale soprattutto, in cui i miti stessi vanno collocati e li interpretati e accolti come simboli efficaci. E devono essere simboli molteplici. Accolti a seconda di tempi e luoghi. E il contatto con le fedi fu nella pedagoga, fin da gli anni della sua formazione con la teosofia, un incontro-con-dialogo costante e proprio in senso formativo/spirituale. Da qui però anche l'apertura alle diverse professioni di fede e la volontà di accoglierle nel suo modello educativo. A cominciare dalla più vicina religione cattolica. Ripresa in riti e miti ma sempre in ottica formativa/spirituale.

Così la laicità della Montessori si rivela nel suo significato costruttivo (e non oppositivo) e proprio come apertura e come dialogo, regolati dai principi dell'emancipazione umana e della pace posti come fermenti profondi di una società senza steccati, ben comprensiva e avviata a vivere una "fede comune" di valori.

E poi c'è l'aspetto strategico di una pedagogia che si vuole planetaria e che deve dialogare con i diversi contesti culturali e lì rendersi operativa in senso antropologico e socio-culturale, a partire proprio dalle diverse tradizioni spirituali. E proprio per farsi appunto messaggio planetario.

Alla luce di questi principi ogni lettura che isoli un fronte di fede e lo sottolinei come "maestro" compie un forzatura, mentre se lo coglie dentro questo dialogo aperto a varie voci spirituali coglie nel vero. Anche il cattolicesimo fu per la pedagoga marchigiana un incontro, se pure più centrale ovviamente, di questo tipo: formativo/spirituale e non ideologico-dogmatico in senso integrale. No, a ciò contrastava proprio il DNA del suo laicismo che in realtà era un dispositivo di laicità aperta, critica, post-ideologica e meta-confessionale, posto a salvaguardia di un pluralismo di valori Umani e Culturali da rendere patrimonio comune dell'Umanità. E proprio con una strategia sempre più planetaria. Come è di fatto avvenuto prima e dopo la morte di Maria Montessori.

Seicentenario dell'Istituto degli Innocenti (1419-2019)

DANIELA SARSINI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: daniela.sarsini@unifi.it

Quest'anno ricorre il Seicentenario della Fondazione dell'Istituto degli Innocenti a Firenze.

Nel 1419 fu, infatti, realizzato il primo edificio dell'antico Spedale degli Innocenti su progetto di Filippo Brunelleschi dedicato alla tutela e alla promozione dell'infanzia, dell'adolescenza e della famiglia ed è proprio nel 1445 che fu accolta la prima bambina abbandonata, Agata Smeralda.

L'antico Spedale degli Innocenti è stato il primo brefotrofo, e non orfanatrofio, specializzato in Europa in quanto il suo intento era, ed è ancora oggi, l'affido familiare di madri in difficoltà; le strutture attualmente presenti nell'Istituto, oltre a due asilo nido e a una scuola materna, sono tre case famiglia destinate, appunto, all'accoglienza dei bambini in affido familiare, a testimonianza di questa straordinaria e secolare attenzione all'infanzia e alla maternità. Nell'Istituto sono presenti anche gli uffici per la ricerca dell'Unicef e il Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'infanzia e l'adolescenza che costituisce il punto di riferimento Nazionale e Europeo per la promozione e la cura dei diritti dell'infanzia.

L'Ospedale degli Innocenti è sicuramente il cuore del riconoscimento dell'infanzia abbandonata e della sua tutela etica, civile e culturale ma è anche la testimonianza tangibile dell'incontro tra arte e bellezza, tra perfezione estetica e umanesimo, tra politica e società, come acutamente ha sottolineato il Sindaco Nardella nella cerimonia di inaugurazione dei Seicento anni: "Non possiamo non ricordare che qui, in questo luogo di arte e bellezza ...venivano abbandonati i bambini, i figli di nessuno, i trovatelli. Una sorta di sacrario dell'amore spezzato" precisando, appunto, – nel suo saluto al Presidente della Repubblica Mattarella e a tutte le autorità presenti nel giorno speciale dell'11 febbraio 2019 – che là dove l'arte e la cultura sono protagoniste nella politica anche la cura per l'umanità più debole ed emarginata è riconosciuta e garantita.

L'architettura qui realizzata da Brunelleschi, a due passi dalla cupola del Duomo, costituì, infatti, un modello per tutti i progetti futuri, e la scelta della pietra serena, materiale a basso costo, si accompagnò felicemente all'intonaco bianco divenendo un tratto caratteristico non solo dell'architettura rinascimentale fiorentina ma anche di quella rinascimentale in generale.

I meravigliosi putti in terracotta invetriata di Andrea della Robbia posti negli incavi della volumetria architettonica costituiscono poi, oltre ad una grandiosa opera d'arte, il simbolo

dello Spedale stesso in quanto raffigurano i neonati in fasce, fulcro della vita stessa di questa istituzione, contrassegnata dall'accoglienza anonima dei bambini che, appunto, venivano depositati in una pila, cioè in una sorta di conca simile ad una acquasantiera, situata sotto il porticato e nota con il nome di *ruota*, dove le madri disperate potevano lasciare i loro figli (da cui *gittatelli*), suonando una campanella e mettendoli al riparo senza essere viste.

La ruota fu definitivamente chiusa il 3 giugno del 1875.

Spesso succedeva che le madri lasciassero fra le fasce con le quali i bambini venivano strettamente avvolti come da consuetudine – basti qui ricordare l'invettiva di Rousseau contro questa *barbara usanza* – segni di riconoscimento o medagliette, spezzate a metà (tessere), con le quali speravano di identificare il proprio figlio una volta che ne avessero ottenuto il ricongiungimento. Queste interessantissime testimonianze sono ora raccolte nel Museo degli Innocenti in cassette che contengono circa centoquaranta piccoli oggetti tra medagliette spezzate, chicchi di rosario, bottoni, pezzetti di stoffa, vetri colorati come segni di riconoscimento dei piccoli "nocentini"; sempre nel Museo possono essere ammirate prestigiose opere, come quelle del Ghirlandaio, di Botticelli, di Filippo Lippi o di altri, a testimonianza – come già ricordato – del grande valore artistico e civile dell'Istituto che ha avuto e continua ad avere anche un'impronta educativa e pedagogica progressista, di risonanza internazionale.

L'intento educativo dell'Istituto si è manifestato, inizialmente, tra quattro e seicento, attraverso il baliatico, come era d'uso all'epoca per i figli dell'alta borghesia, affidando i bambini in fasce a donne di campagna che li allattavano, poi, dalla fine del Cinquecento, con l'allattamento artificiale acquistando vacche provenienti dalla Romagna e somministrando il latte con un bicchierino fornito di un beccuccio o *pippio*; i maschi, poi, raggiunta l'età dei sette anni, se non erano stati adottati e una volta riconsegnati dalle famiglie affidatarie, venivano prima istruiti con studi essenziali e poi mandati nelle botteghe a imparare un mestiere. Le femmine, invece, venivano spesso tenute nello Spedale per curarne l'educazione e l'apprendimento dell'Arte della Seta, oppure collocate in famiglie cittadine di estrazione artigianale o al servizio di importanti casate fiorentina fin dalla tenerissima età – uno/quattro anni – comunque prima dei maschi. Le femmine vestivano di bianco fino a venticinque anni, poi di azzurro e infine di nero, dai quarantacinque anni in su.

Si ricorda infine l'impegno igienico-sanitario dell'Istituto nel corso dei secoli, sempre attento ai primi esperimenti italiani come la vaccinazione contro il vaiolo e l'importante ruolo svolto dalle teorie pedagogiche più avanzate nell'organizzazione strutturale degli spazi e nello svolgimento delle attività educative per la prima infanzia.

Nella programmazione del Seicentenario, l'Istituto degli Innocenti mantiene così questo stretto legame tra la sua celebre storia e l'evoluzione delle sue attività con iniziative coraggiose e di ampio respiro culturale che si snodano tra l'impegno etico, musicale, teatrale, educativo e informatico al fine di rendere visibile il complesso intreccio che si stabilisce tra infanzia, società e politica.

Il rinnovato impegno per la ricerca storica ed educativa è presente nel programma delle Celebrazioni anche per il coinvolgimento di enti e istituzioni di alto profilo culturale oltre che dai contenuti stessi degli incontri così come il senso di solidarietà e di coscienza civile è assicurato mediante la comunicazione delle proprie articolate esperienze e competenze, perché – come ha precisato il Sindaco – "l'atteggiamento che una società riserva all'infanzia indica il grado di civiltà e i valori che ne sono alla base".

RECENSIONI

“Humanitas”, n.4, luglio-agosto 2018

La gloriosa rivista della Morcelliana di Brescia, giunta al suo 73esimo anno di pubblicazione, e che sta nel ricco parterre di riviste della Casa, tra “Hermeneutica” e “Giornale di metafisica”, tra “Rivista di storia del cristianesimo” e “Politica e religione” e molte altre e tutte fini interpreti delle tensioni e delle scelte più avanzate del mondo cattolico, in questo numero, accanto a una serie di saggi su Dante, la Bibbia e le visioni e altri temi, presenta un dossier centrale dedicato a Luciano Pazzaglia per i suoi ottant’anni. Un dossier dedicato a uno degli storici più fini del panorama cattolico italiano. Un cattolico liberal-progressista e democratico che ha insegnato per decenni alla Cattolica di Milano e lì, in collaborazione con Pietro Scoppola, ha dato vita a una scuola di studi storico-pedagogici di significativo impegno e qualità. Pazzaglia è stato uno studioso attento di Laberthonnière, su cui è tornato più volte, di Papa Montini (un papa progressista, di profonda fede e di anima “laica”), toccando anche la contemporaneità educativa con saggi sulla “Buona scuola” renziana o una raccolta di saggi del presidente Mattarella. Uno studioso a cui si devono anche gli “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni educative”: una rivista che da più di vent’anni illumina tradizioni, momenti e problemi educativi in chiave storica, decisivi per il dibattito e le scelte pedagogiche attuali. E molte altre iniziative editoriali, sempre di preciso rigore e orientamento critico, relative alla storia contemporanea del pensiero e dell’agire dei cattolici (dalla Restaurazione in poi).

Dagli interventi dei più giovani studiosi che compongono il dossier (Caimi, Tognon, De Giorgi, Gaudio, Pruneri, poi Bertaletti, Bressanelli e Goppi, emerge, accanto al ricco impegno editoriale e di docente di Pazzaglia, proprio l’*animus* complesso con cui ha svolto il suo fare-ricerca storica. Un *animus* con tre volti: che sta con un cattolicesimo aperto e problematico; che attraversa la storia della pedagogia/educazione con un preciso punto-di-vista; che si fa sentire nell’*habitat* talvolta un po’ fermo della pedagogia cattolica italiana come innovativo e aperto, ora guardando alla Francia e al suo cattolicesimo riformatore, ora anche al Concilio Vaticano II e ai suoi valori dinamici e aperti. Tre prospettive tutte attuali e da sottolineare soprattutto oggi, in un tempo di “populismi”, di “nazionalismi” e di “muri”, come pure di “fondamentalismi”, e che i saggi degli allievi ben ci rimandano con acribia interpretativa, la quale ben fa emergere la qualità filologica e ermeneutica del lavoro svolto dal Maestro, cosegnandocelo come un paradigma di alto profilo e ancora tutto attuale.

Franco Cambi

Elena Madrussan (a cura di), *Il riso tra formazione, letteratura, comunicazione*, Torino, Ibis, 2018

La categoria del riso è squisitamente pedagogica. Infatti il riso educa alla pura fruizione facendosi sempre momento di empatia che insieme libera e solidarizza. Inoltre il riso, nelle sue molte forme, sofisticata il pensare stesso con l'ironia, tutela l'autonomia del soggetto rispetto a ideologie e miti e regole, penetra nel linguaggio e ne rivede la sintassi, si fa anche stile mentale che personalizza il soggetto. Non solo: il riso irrompe "spezzando" situazioni, equilibri, modelli e li operando una sfida. Certo il riso ha molte facce: è puro comico ed è arguzia e ironia, è gioco libero di gesti parole etc. che fa umorismo. Ma anche collega comico e tragico dialetticamente e fa malinconia saggia, come ben vide Freud. Così il riso è, *in unum*, "censura sociale", "intesa con l'altro", costruzione di una "coscienza collettiva" (come nota Madrussan), come pure è divergenza e fa dis-ordine, rilanciando la libertà della mente e del soggetto stesso. Pertanto è esperienza formativa ricca e complessa.

Nel suo farsi linguaggio e libero e giocoso il riso trova nella letteratura un suo campo-esemplare. E lo sappiamo bene partendo dalla commedia classica e arrivando ad Ariosto, a Swift, a Pirandello e oltre, fino alla censura del riso stesso in società chiuse e normative in modo coatto presentata da Eco ne *Il nome della rosa*. Allora il riso va pedagogicamente compreso e coltivato. E coltivato proprio tra "stile ironico, sarcastico/umoristico, arguto" (p. 16) per sviluppare una *forma mentis* libera, divergente e alternativa. E lo fa ironizzando il troppo serio, facendo vivere momenti di gratificazione empatica e guardando oltre/contro il qui-e-ora e il suo vincolo iperrealistico.

I saggi raccolti nel volume si collocano proprio su questa frontiera sottile e inquieta. E lo fanno seguendo le tracce di, di cui si analizza il romanzo *Pop Cira i pop Spira* di Sremac, nutrito di realismo comico assai nutriente. Poi si entra sulla frontiera linguistica del serbo-croato facendo ulteriori esempi della stessa ambiguità del riso: positivo e negativo al tempo stesso, che si determina bene nelle due lingue tenute presenti (italiano e serbo-croato). Poi si passa al libero gioco di parole, che innova il linguaggio e fa mente aperta. Sul piano riflessivo sono, invece, le pagine di Bertin ad essere richiamate proprio in prospettiva di quel "demonismo educativo" che collega intimamente comico e tragico, come pure quelle di Freud che dal motto di spirito risalgono al comico e poi all'umorismo che libera e fa mente più alta collegandosi all'ironia, che dissacra e inquieta.

Al centro del volume c'è poi il saggio della Madrussan che lega educazione e riso e lo fa con precisa perspicacia. Fissandone proprio l'attualità in un tempo che rischia di portare al proscenio e politico e culturale e esistenziale Norme e Miti e Fondamenti, posti come regolatori *for ever*. Allora riportiamo il riso dentro la formazione per costruire esperienze di liberazione e di alterità e di dissenso, come pure di creatività consapevole.

Pertanto il volume va veramente apprezzato per il richiamo che ci rivolge come pedagogisti e educatori, ricordandoci sia l'idea-chiave del formare, che non può non guardare oltre-ciò-che-è-dato e sfidarlo, come pure l'idea di mente che solo nella criticità rispetto e al reale e a se stessa trova il suo paradigma fondante, e come ci è ricordato da tutta la tradizione del pensiero occidentale e in modo particolarissimo da quello moderno e che forse, oggi, si trova in una condizione di emarginazione fattuale e che quindi va con forza e con acribia rilanciato. E per tutto ciò un grazie agli autori è veramente doveroso.

Franco Cambi

Leonardo Acone, *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018

Il testo critico di Acone ha due “fuochi”, già posti ben in rilievo dal sottotitolo. Primo: dar corpo e forza a una pedagogia della narrazione che sia capace di parlare all'infanzia dell'infanzia (e dopo), esprimendo condizioni reali di vita e di immaginario in contesti sociali anche degradati, per fare anche lì e resistenza all'omologazione criminale e autoscienza di destini drammatici e a rischio, anzi a molti rischi: primo fra tutti la perdita dell'infanzia stessa. Tale pedagogia è preventiva e terapeutica, proprio in quel Sud d'Italia che ha visto l'ex-lege esaltato e idealizzato ieri e che oggi fa costume e mentalità nelle aree corrotte e senza stato del paese. Oggi tra Napoli e Palermo, ma che già nell'Ottocento ha avuto in Calabria una tradizione narrativa, ripresa nei nostri anni da un Saviano tra Gomorra e paranze. Narrazione che fu ed è voce di denuncia, come riconobbe De Santis, che insieme critica a libera aprendo a una mentalità nuova, di legalità e di giustizia. E che va ripresa anche e proprio nella letteratura per l'infanzia nel fare narrazione perfino dura ma formativa degli anticorpi rispetto alla criminalità. E su questo piano c'è un vuoto colpevole e da emendare. Cominciando a parlarne già in chiave di critica letteraria, come fa proprio questo volume.

Secondo: far parlare il “Sud dell'infanzia” e/o l'infanzia-a-Sud che già da tempo è stata analizzata (via racconto) nei suoi miti di antistato e di esaltazione del “brigante” come uomo che vince in quanto si ribella e guarda oltre e contro gli equilibri sociali del Sud in larga parte ancora (sì allora; ma non solo) premoderno: tra baroni e plebe, tra “fottuti” e “fottitori” per dirla in gergo. Il brigante rovescia i ruoli e lo fa per odio sociale, ma anche in attesa di una giustizia sperata. E qui ben si colloca l'analisi che Acone fa dei testi di Miraglia, romantici e nazionali, legati alla coscienza moderna del Nord, che ci rimandano questo mito collettivo del brigante, che va contro la legge proprio perché aspira a un ordine collettivo più equo e naturale, se pure è il crimine che gli permette di tener vivo questo ideale.

Nel Novecento/Duemila prende corpo invece un'altra dimensione narrativa più critico-radical, capace di oltrepassare ogni mito del fuorilegge che nasce già da un'infanzia-senza-infanzia, costruita nelle comunità “paranzine” camorriste e criminali, in cui si entra definitivamente attraverso la via dello sport (tra calcio e boxe) o quella della prova-regina (il delitto) e lì si resta, irretiti in un'organizzazione che non dà scampo. Lì si perde l'infanzia e con essa l'umanità, rese subalterne alle logiche della “cosca” che vanno e contro lo Stato e contro ogni valorizzazione e coltivazione propriamente umana del soggetto, a partire dal suo formarsi tra infanzia e pre- e adolescenza soltanto in modo totalmente degradato e posto ai margini della vita civile.

Da queste dense e appassionate pagine di Acone emerge con forza e un appello e un compito. L'appello a declinare la letteratura infantile anche su questi piani più duri e inquietanti, ma di cui non si può non far prender coscienza parlando di essi dal-di-dentro, come hanno fatto Miraglia e Saviano. Il compito è quello di far conoscere anche questa storia parallela della letteratura infantile in Italia, richiamandone autori e testi e temi, indicandola come frontiera narrativa-e-di-lettura sempre più necessaria per riscattare infanzie perdute e ideologizzate in senso criminale, le quali proprio nel nostro Sud restano ancora oggi un tragico problema aperto. Si da far conoscere, ma anche da curare. A cominciare attraverso la via narrativa che comunque fa resistenza e deposita, appunto, anticorpi.

Franco Cambi

Alberto Filipe Araújo, *Silêncio. Iniciação e transformação*, Instituto Universitário da Maia – ISMAI, Maia, 2018

In una società profondamente disturbata da un costante rumore, la dimensione del silenzio rischia di essere espulsa dalla sfera pubblica, sotto la spinta centrifuga di un'epoca che non è affatto postmoderna bensì "moderna", che non è affatto globalizzata bensì "occidentalizzata" e il cui sviluppo non è affatto sostenibile bensì "insostenibile". Si tratta cioè di un'epoca ove il mercato strozza progressivamente, attraverso l'infinita plasticità del denaro e del potere, ogni generatore culturale che si ispiri a una visione neoumanistica. Tanto dalla storia della pedagogia quanto dalla pedagogia della storia riemerge dunque una progressiva espansione dei grandi temi neoumanistici, posti in crisi da un pertinace e pervicace nichilismo, il cui compito sembra essere anzitutto quello di comporre una narcosi del *Dasein* riducendone o azzerandone la sua duplice portata essenziale ed esistenziale. Ma una pedagogia del *Dasein*, proprio per la sua intrinseca composizione ontologica (l'essenza) e antropologica (l'esistenza), ha come prioritaria necessità quella di ricondurre la dimensione dell'essere umano alla vita, al tempo e allo spazio. E poiché il tempo altro non è che la cambiale inesigibile della storia e siccome lo spazio si presenta sempre più come la carta di credito di un inafferrabile cosmopolitismo, la riflessione intorno all'essere umano domanda una riconversione del discorso onto-antropologico nei termini di una dialettica filosofico-pedagogica degli oggetti epistemologici centrali per la riflessione critico-sociale.

Tale impostazione complessiva non può che portare anzitutto a una filosofia del pensiero (estrinsecabile in termini pedagogici) e ad una filosofia del discorso (estrinsecabile in termini esistenziali). Ma l'intreccio tra filosofia del pensiero e filosofia del discorso si apre necessariamente a una filosofia della vita. E a sua volta quest'ultima acquisisce il proprio equilibrio quando vivere significa formarsi, educarsi e istruirsi. Uno degli attacchi più potenti e strafottenti perpetrato contro questo processo pedagogico è condotto da una società del rumore. Di un rumore gratuito, sordo, insistente, stereotipato e spesso sostanzialmente stupido.

La risposta a cui il volume di Alberto Filipe Araújo allude è quella di una duplice etica del *silenzio* e *politica* del silenzio. Etica poiché il silenzio possiede un'esigibile struttura morale. Politica perché il silenzio manifesta una sua sistemica sociale.

Il testo si apre con una ampia e approfondita disamina del quadro epistemologico complessivo della pedagogia generale, con tutti gli intrecci rivolti alle altre scienze umane. Presiede a tutto ciò una colta e coltivata prospettiva inscrivibile all'interno della filosofia dell'educazione, di cui Araújo si dimostra uno dei più sottili interpreti nel quadro europeo. La messa a tema del silenzio passa attraverso la tramatura del pensiero. Anche quest'ultimo riconduce a una segreta "*forma de silêncio*". È forse un segreto iniziatico o è un mistero pedagogico? È appunto in quest'ordine complessivo delle idee che l'autore interconnette la filosofia del pensiero con la filosofia del linguaggio, procedendo attraverso un'incursione che lo condurrà a un'analisi della *parola* (ancora una volta, misteriosa o iniziatica?), la quale disputa la propria *Darstellung* entro il valore pedagogico presente nella *condição humana*.

Rientra in questa prospettiva la dialettica tra originarietà e trasformazione. Ad essa si richiama Araújo attestando così un elevato grado di comprensione circa gli oggetti profondi della riflessione pedagogico-filosofica: la formazione, l'educazione e l'istruzione. Si tratta quindi di un quadro di ricerca che consolida gli studi sulla tradizione umanistica occidentale, all'interno della quale il testo in questione si dimensiona. Il suo contributo immediato è dato dalla profonda riflessione relativa al *silenzio*, ma il suo significato più nascosto lo si può cogliere nella cornice complessiva della filosofia della formazione dell'uomo che fa da sfondo o da *Grund* alle dense pagine del testo. In esse si ode il respiro culturale profondo dell'autore ma anche una garbata critica sociale rivolta contro una società del rumore alla quale l'uomo moderno non riesce ormai più a sottrarsi.

Mario Gennari

Cristiana Ottaviano, Alessia Santambrogio, *Vulnerability as generativity. Undoing parenthood in a gylanic perspective*, Milano-Udine, Mimesis, 2018.

Il volume che mi accingo a presentare si situa nel campo degli studi di genere. Il termine genere esprime però – com'è noto – significati diversi, che si pongono su piani logici distinti: 1) uno individuale (il piano del sesso biologico, dell'identità di genere, dell'orientamento sessuale...), 2) uno contestuale (l'espressione di comportamenti di genere – più o meno tipici – nel contesto familiare, lavorativo, relazionale...), 3) uno socioculturale (rappresentazioni sociali, legislative, culturali) e, infine, 4) uno epistemologico, cross-culturale: il genere come costellazione di significati condivisi che precedono l'individuo, il genere come modello di categorizzazione dell'umano e di organizzazione della vita sociale.

Questo lavoro – occupandosi di genitorialità e generatività – attraversa teoricamente almeno tre di questi piani. Quello da cui partire è il terzo, costituito dalle rappresentazioni sociali legate alla genitorialità. Su questo piano, le autrici – dialogando con le tradizioni dei Women's Studies, dei Gender Studies e dei Motherhood Studies – mostrano come, nonostante i comportamenti sociali e riproduttivi di uomini e donne si siano profondamente modificati negli ultimi decenni, il genere maschile è ancora prevalentemente associato alla sessualità, mentre quello femminile è (ancora; ancora più) legato a doppio filo alla riproduzione. Se la paternità è infatti vista come una delle possibili esperienze costitutive per gli uomini (accanto a quella di lavoratore, breadwinner, amante...), nel caso delle donne la maternità, ancora oggi, si configura come destino e non come scelta. La genitorialità femminile appare cioè stretta in un doppio vincolo perché è, da una parte, negata (perché bisogna contrattare la maternità con il datore di lavoro, con il compagno, con se stesse), dall'altra è retoricamente trionfante, nonostante politiche miopi che negano agevolazioni fiscali, strutture per la prima infanzia, flessibilità lavorative etc., sostituite al massimo da un potere di mussoliniana memoria che scatta come bonus alla nascita del terzo figlio. Non è allora certo un caso che in Europa i tassi di natalità diminuiscano più velocemente in quei Paesi – Italia, Spagna, Grecia – dove la retorica sulla maternità è tanto più alta quanto più ridotte sono le politiche di welfare familiare. In questo controverso panorama, stupisce molti (ma forse non dovrebbe) il fatto che alcune madri – non necessariamente donne in difficoltà economica e/o relazionale – affermino che non ripeterebbero la scelta della maternità se potessero tornare indietro. Occultata dalla retorica assordante della maternità, le ricerche registrano cioè anche la voce di donne “pentite”, una voce molto flebile – perché la paura di ferire i propri figli, di deludere le aspettative sociali, viene molto spesso barattata con il silenzio – ma esistente.

A seguito della descrizione di tale complessa realtà sociologica, il volume prosegue su un altro livello di interpretazione di genere: quello contestuale, della socializzazione di genere (attraverso la quale vengono trasmessi i codici sociali condivisi) ma, al contempo, anche quello della performatività di genere (la produzione – e la trasformazione – dei codici a partire dalle azioni molecolari dei singoli). È su questo piano che – tradizionalmente – il femminile ha prodotto molte sue trasformazioni ma – è cosa più recente – scopriamo che vi si trasforma anche il maschile, anche in relazione alla genitorialità. Le sfide, le esperienze, le metamorfosi che le identità maschili sperimentano da qualche decennio esprimono infatti una crisi di quella concezione della virilità – poco incline alla cura (tradizionalmente delegata al femminile) – che costituisce al contempo l'occasione di una scelta, di una trasformazione. Attraverso una serie di focus group condotti dalle autrici in Lombardia e Veneto con gruppi di uomini, viene analizzata la paternità come esperienza capace di provocare – in molti dei partecipanti – una consapevole “rottura” con i modelli di genere del passato e l'apertura a nuove possibilità. Se l'identità maschile patriarcale (nonostante debba il suo nome proprio alla valorizzazione del ruolo del pater familias) non comprendeva nei suoi presupposti fondamentali l'esperienza della paternità, del ruolo generativo e di cura nei confronti dei figli (soprattutto entro le mura domestiche), proprio dall'esperienza della paternità sembra oggi invece emergere un nuovo rapporto – non patriarcale – con la genitorialità maschile. La

cura – che Carol Gilligan, in *Con voce diversa*, poneva a fondamento di un'etica essenzialmente femminile – sembra mettere sotto scacco l'autocentratura e la (supposta) indipendenza di alcuni uomini. Se il femminismo si è speso nel (di)mostrare la (per noi ormai scontata) capacità delle donne di raggiungere il successo anche nel mondo del lavoro extradomestico, in questa ricerca si pone il focus sulla (in realtà altrettanto ovvia) capacità maschile di amare e curare i bambini. Il problema teorico che dobbiamo porci in un'ottica trasformativa della società diventa allora come pensare percorsi fecondi che, come questi descritti, consentano a ciascuno di (ri)scoprire la propria interiorità e sperimentare la propria identità maschile, rinunciando ai vantaggi (ma anche al peso) dell'universalismo del maschile.

Il dispositivo di analisi utilizzato nella ricerca – il focus group – fornisce indicazioni utili in questa direzione, suggerendoci di attraversare il piano della narrazione. Parlare di sé tra uomini, condividendo fatiche e opportunità delle dinamiche trasformative, permetterebbe alle esperienze private di divenire forza sociale, politica, mutamento dei cardini patriarcali della nostra cultura. La frequentazione da parte delle autrici dei *Men's Studies* individua cioè in nuove narrazioni, nel dare la parola agli uomini – sospendendo quel complesso sistema di oppressioni che hanno costruito una mappa, valoriale e sociale, basata sul patriarcato e sull'eteronormatività – la possibilità di concepire un diverso futuro. Realizzare ciò significa, però, attraversare anche il piano del simbolico.

Quasi per necessità interna, il volume si occupa quindi anche di un ultimo piano di analisi di genere, quello epistemologico-transculturale, legato ai significati condivisi, ai modelli di categorizzazione e organizzazione sociale. E lo fa in due modi.

Innanzitutto, evoca una cornice che dia senso al nuovo: non il matriarcato – contraltare, rivincita e capovolgimento del patriarcato – piuttosto la gilanìa, l'equilibrio di potere tra i sessi l'assenza di gerarchia, il pari valore – ma non l'indistinzione – tra maschi e femmine. Sono le ricerche di Marija Gimbutas e di Riane Eisler a descrivere quest'età pre-indoeuropea protetta da una poliedrica Dea Madre, incarnazione della generatività ubertosa. Anche se le tracce di questa età non vengono riconosciute da tutti gli studiosi, se non appaiono “certe” per come il positivismo ci ha detto debbano essere, il loro valore principale consiste nel proporre una narrazione differente del nostro passato, e – assieme a tale contronarrazione – anche la possibilità che il patriarcato non sia eterno e immutabile. L'orizzonte gilanico permette infatti la pensabilità di ruoli e relazioni intra- e intergenere liberi da dinamiche verticali di violenza e dominio, strutturate in un orizzonte di equità ed eguaglianza.

In seconda istanza, questa cornice archeomitologica – ispirata dai *Matriarcal Modern Studies* – permette di ripensare contenuti nuovi, emergenti dal ribollire della contemporaneità. Innanzitutto, in un'ottica gilanica, la genitorialità (biologica e non) può essere ripensata soprattutto come processo di assunzione di responsabilità nei confronti dei bambini e degli adolescenti, concettualizzata come un processo prossimo a ciò che Erik H. Erikson ha chiamato *generativity*: quel modo di essere che promuove, attraverso la cura responsabile, la propria vita ma anche quella degli altri, valorizzando la capacità di contribuzione. L'idea che la genitorialità sia innanzitutto relazione e pratica responsabile di generatività, da mettere in atto nella concretezza della quotidianità, trasforma infatti la retorica contemporanea sulla maternità naturale, oblativa, destinale, costituendo un contesto inclusivo per poter riflettere anche sulle nuove trame relazionali prodotte dalle tecniche di procreazione medicalmente assistita, dalle adozioni da parte dei single o dalle coppie dello stesso sesso, etc.

Tale concezione di generatività porta con sé, come suo ineludibile corollario e come implicito presupposto, anche una trasformazione simbolica: il riconoscimento della capacità relazionale e di cura come associabile al maschile, oltre che al femminile, e l'affermazione della vulnerabilità come condizione trasversale dell'umano, originata dalla comune condizione di generati che tutti/abbiamo esperito.

Il riconoscimento della comune condizione umana di vulnerabilità che tutti sperimentiamo dalla nascita conduce, più che a una “riconciliazione” gilanica tra i generi (pensabile ora che abbiamo

attraversato il femminismo), a una meta di grande complessità e profondità culturale e politica: il superamento dell'idea diffusissima nella società che l'assenza di gerarchia sia necessariamente foriera di disordine simbolico. Contro il cliché della scomparsa dei padri, della società anomica perché privata del ruolo paterno tradizionale, la prospettiva aperta da questo volume permette l'accettazione delle asimmetrie biologiche tra i generi, e tra le generazioni, proponendo un piano relazionale ed educativo inedito (almeno dalla rivoluzione neolitica in poi).

Giuseppe Burgio

Dina Galli e Francesca Mantovani, *Lavoro sociale e migrazioni. Il ruolo delle reti dei servizi*, Parma, Edizioni Junior, 2019, pp. 217.

È questo uno dei primi libri che affronta i problemi delle persone migranti dopo l'ultima onda dei processi migratori. Il focus è incentrato sulla rete dei servizi di accoglienza nel nostro paese.

Il volume, che inaugura una nuova collana dedicata alla tutela, ai diritti e alla protezione dei minori, tratta il tema dei migranti dal versante dei diritti e del lavoro sociale. La narrazione prende le mosse dalla considerazione del fenomeno migratorio come problema ormai strutturale e non solo emergenziale. Un fenomeno epocale, quello dello spostamento e dell'affluenza dei migranti, destinato sempre di più a mettere in crisi gli assetti geopolitici e geoeconomici, e che riattiva nel cittadino medio italiano antiche paure e pregiudizi, come ad esempio quella che lo straniero sia portatore di malattie e causa di degrado, e che richiede necessariamente tempi lunghi di integrazione, per far fronte al dramma di persone che scappano da situazioni disumane nei propri paesi per salvarsi la vita.

Nel primo capitolo vengono prese in esame le problematiche dei nuovi migranti, tra cui i richiedenti asilo, i profughi, i clandestini, gli irregolari che dir si voglia. Viene sottolineato come essi siano perlopiù giovani, perché solo loro potrebbero avere il coraggio di affrontare viaggi e percorsi di fuga tanto rischiosi lungo la via del mare.

Viene messo in luce il ruolo nel nostro paese dei centri SPRAR (sistemi di protezione per richiedenti asilo e minori non accompagnati), luoghi appositi per la prima accoglienza dei migranti. Essi hanno il compito di mettere in atto una presa in carico funzionale ad attivare un progetto di vita e di ricostruzione di sé nella persona che esprime un bisogno di aiuto e di integrazione. Da questo punto di vista il percorso di inclusione si estrinseca attraverso la funzione di una rete di servizi multidisciplinare, che chiama in causa la prefettura, gli enti locali, i comuni, le aziende pubbliche, e vede coinvolte figure di operatori come gli assistenti sociali, gli psicologi, i medici, gli operatori del diritto e gli educatori.

Un posto particolare è assegnato al ruolo del colloquio, *vis à vis*, con lo straniero accolto, quale strumento principe che ha il compito di fare sentire la persona accettata e compresa. Il fine ultimo del processo di assistenza è quello di dare una speranza per il futuro alla persona arrivata nel nostro paese; speranza che non può che passare attraverso un buon processo di integrazione, che significa diventare membri a pieno titolo della società con pari diritti e opportunità degli altri cittadini.

Integrazione in questo senso non è soltanto assimilazione, perché l'individuo immigrato chiede di preservare la propria identità etnica, culturale, psicologica, ma è fuori di dubbio che essa non possa realizzarsi senza il raggiungimento di una autonomia economica, un lavoro, un'abitazione, l'apprendimento della lingua, la formazione scolastica e professionale. Come scrive una delle autrici, non si tratta solo di garantire il soddisfacimento dei bisogni primari di vitto e alloggio, ma di favorire un processo che porti al raggiungimento di una autonomia all'interno di una comunità.

Nel capitolo dedicato ai minori stranieri non accompagnati (MSNA) vengono commentate le implicazioni sul piano giuridico e sociale della legge Zampa del 2017. Essa viene elogiata come la migliore legge sui MSNA mai approvata in Europa, la quale sancisce, tra l'altro, il divieto di respingimento, il rimpatrio assistito e volontario, l'identificazione del minore e l'accertamento dell'età.

La legge valorizza la figura del tutore volontario come quella di un cittadino adulto che si fa carico del minore, garantendo assistenza, tutela di diritti davanti alla legge e accoglienza di bisogni, in una fase della vita nella quale il minore è chiamato a una duplice transizione, dall'adolescenza all'età adulta e dal paese di origine al paese ospitante.

Nell'ultimo capitolo vengono affrontati i problemi delle famiglie immigrate residenti in Italia con regolare permesso di soggiorno. Anche in questo caso i problemi sono molti e non da poco, legati come sono alla povertà, al potenziale senso di perdita delle proprie radici, alla confusione dovuta alla transizione, alla difficoltà dei genitori di farsi carico dei figli in simili condizioni. Questioni cruciali come la chiusura delle aziende, la perdita del lavoro, la scarsità degli ammortizzatori sociali sono tutti fattori che in questi anni hanno complicato il processo d'integrazione del cittadino immigrato nel nostro paese rendendolo più faticoso e doloroso.

Un tema che si pone inevitabilmente è anche il fenomeno del maltrattamento dei figli e delle donne, in famiglie nelle quali i genitori, i padri soprattutto, già oberati dalle difficoltà del vivere, non sono spesso in grado di esercitare una presa in carico adeguata della prole e di affrontare un rapporto con le proprie compagne.

Anche qui emerge il ruolo degli operatori e dei mediatori culturali, chiamati ad esercitare e ad espletare funzioni complesse di aiuto e sostegno alla genitorialità e di mediazione tra la famiglia e la comunità.

Il volume si chiude con una chiosa finale. Il libro è stato terminato con l'evento delle elezioni politiche del 2018. I governi precedenti di centrosinistra, sia pure tra tante difficoltà, avevano operato bene, è questo il giudizio implicito delle autrici, nell'affrontare a diversi livelli i problemi posti in essere dai fenomeni migratori. Saprà l'attuale governo in carica fare tesoro di questa esperienza e proseguire su questa strada in funzione dell'inclusione sociale? È una domanda per ora priva di risposta.

Tommaso Fratini

Lucio Cottini, Annalisa Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci editore@Studi Superiori, 2015.

Porre l'inclusione al centro delle politiche e delle prassi educative significa concentrare l'attenzione sulle esigenze diversificate di tutti gli allievi, nel rispetto del principio di pari opportunità e di partecipazione attiva di ognuno. A questo proposito, i pedagogisti speciali in particolare, sono chiamati a fare i conti con una ricerca che investa i processi inclusivi, da promuovere nel contesto scolastico e sociale e che impieghi strumenti in grado di elaborare dati disponibili in numero sempre più ampio; si tratta di ricerche basate su evidenze che siano in grado di favorire l'incontro tra i dati, le esperienze e i metodi provenienti dalla base con gli strumenti accademici, operativi e concettuali che possano validarli, al fine di giustificarne l'applicazione generalizzata.

Il volume di Lucio Cottini e Annalisa Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, introduce e sviluppa conoscenze e metodi operativi che sono alla base di una cultura dell'efficacia didattica. Assumendo una prospettiva critica, gli autori sottolineano come la consapevolezza dei risultati della ricerca educativa sia un elemento fondamentale per lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e di chiunque sia chiamato a prendere decisioni in contesti didattici. L'esigenza avvertita dai due autori è che il dibattito scientifico si orienti sempre più sulla questione dell'evidenza, attraverso la delimitazione di un modello di *evidence-based education (EBE)* in grado di rispondere alle esigenze della ricerca in pedagogia speciale. In sintesi, le ricerche condotte e pubblicate da Cottini e Morganti, delimitano che il dibattito e il confronto sull'inclusione scolastica possano essere orientati su tre piani, sicuramente complementari e interagenti, ma da tenere distinti per un'analisi dettagliata che suggerisca soluzioni operative in grado di garantirne la massima espressione. Questi tre piani sono quelli dell'affermazione dei principi di riferimento (Convenzione ONU, normativa dedicata, ecc.); delle metodologie da

mettere in campo per promuovere l'inclusione; della significatività operativa di tali metodologie e, dunque, dell'efficacia reale di una scuola inclusiva.

Il sottotitolo dell'opera, "*Principi e modelli per l'inclusione*", evidenzia il tentativo, da parte degli autori, di delineare un modello di ricerca *evidence-based* in grado di rispondere alla necessità di costruire forme di conoscenza condivisa e affidabile sui processi inclusivi promossi dalle scuole, che risulti realmente implementabile nei diversi contesti educativi, senza sacrificare o penalizzare, a causa della ricerca, le finalità tipiche di ciascuna istituzione scolastica (p. 11). Ma non solo: l'orientamento finalizzato alla costruzione di conoscenza destinata alla generalizzazione ha portato i due autori a privilegiare un approccio ampio, auspicato anche da altri studiosi, italiani e stranieri i quali hanno ribadito la necessità di condurre ricerche in grado di validare procedure didattiche attraverso forme di triangolazione (delle tecniche, dei ricercatori, delle teorie e delle fonti) e in grado di ottenere risultati intersoggettivamente condivisi. A tal proposito, Begeny e Martens, citati nel volume, sottolineano come studiosi statunitensi abbiano identificato l'Italia come un ottimo esempio di realizzazione di *full inclusion* ma, allo stesso tempo, viene evidenziata la scarsità di ricerca che nel nostro Paese si è essenzialmente indirizzata ad esaminare direttamente le pratiche di inclusione e i risultati ottenuti, senza poi attuarne una validazione scientifica necessaria. Questo limite, oltre a rendere problematica la validazione della ricerca soprattutto in ambito pedagogico speciale, tende a non indicare agli insegnanti solidi riferimenti metodologici per orientare il loro lavoro quotidiano (p. 41); il presente lavoro ha proprio l'intento di fornire uno strumento utilizzabile in questa direzione.

Il volume si presenta articolato in tre parti, ciascuna delle quali tratta particolari aspetti legati alla ricerca in pedagogia speciale. Nella prima vengono introdotti i principi dell'*EBE*, attraverso un'analisi della letteratura internazionale; inoltre viene presentato il modello di *evidence-based* di riferimento degli autori, applicato alla pedagogia speciale. I principi chiave di questo modello devono impattare il piano della ricerca e quello dell'applicazione didattica, considerando l'efficacia degli interventi (*efficacy research*), l'effetto prodotto dagli stessi interventi (*effectiveness research*) e le modalità di applicazione (*implementation*) per tenere sotto controllo la fase concreta di messa in atto dell'azione didattica (pp.42-43). Appare chiaro che, nella prospettiva *EBE*, la ricerca debba essere finalizzata a rendere disponibili, previa comparazione e sintesi, i risultati ottenuti con quelli presenti in letteratura, rispetto a uno specifico campo d'indagine, operazione questa che può essere fatta utilizzando le revisioni sistematiche e le meta analisi, così come auspicato da Antonio Calvani nel volume *Per un'istruzione evidence based* (2012).

Alla luce dei criteri illustrati, la seconda parte del libro affronta la questione metodologica, descrivendo le procedure di ricerca in grado di contribuire alla validazione, sulla base di specifiche evidenze, dei programmi educativi finalizzati all'inclusione. Cottini e Morganti suggeriscono un orientamento *EBE* più flessibile ma comunque sostenuto da criteri di validazione in grado di portare a conoscenza affidabile e trasferibile. È chiaro che un orientamento eccessivamente rigido quale il modello di ricerca *R.C.T.* (*Randomized Controlled Trials*, metodologia sperimentale controllata a campionamento casuale), secondo i due autori può condurre paradossalmente ad una estrema povertà di risultati dovuta alla difficoltà connessa alla selezione di campioni omogenei e alle problematiche di natura etica relative ai gruppi di controllo (p. 45).

Il titolo della terza parte del volume, *Evidence-Based Education e didattica speciale: alcune esemplificazioni*, ne preannuncia il contenuto in quanto, in quest'ultima parte, vengono descritte alcune proposte didattiche basate sull'orientamento *evidence-based*, configurabili come esperienze di ricerca applicata concretamente, condotte nel contesto scolastico (p. 109). Gli autori sostengono che per pianificare e condurre azioni didattiche orientate ai principi dell'*EBE* è necessario avvalersi di adeguati strumenti e di un'affinata metodologia per valutare le competenze degli studenti, allo scopo di progettare opportunamente gli interventi educativi e di valutarne gli esiti. A livello esemplificativo, Cottini e Morganti forniscono uno strumento di osservazione dell'area psicomotoria, per allievi a sviluppo tipico e con sindrome di Down, denominato MOVIT, strumento

ampiamente descritto in un altro lavoro di L. Cottini, *MOVIT Programma per l'educazione psicomotoria di allievi normodotati e con problemi* (1996), Gorizia, Tecnoscuola. Tale strumento rappresenta un modello di prova strutturata, specificamente costruita per essere utilizzata da insegnanti. In definitiva, la ricerca in pedagogia speciale si sta orientando sempre più decisamente verso procedure integrate, in cui la validità scientifica della ricerca dipende dalla pertinenza della metodologia scelta rispetto alla domanda alla quale la ricerca stessa si propone di rispondere. Intento di questo volume è quello di proporre alcune linee di riferimento per alimentare una riflessione e un dibattito sulle caratteristiche della ricerca evidence-based applicata all'educazione speciale. Occorre validare il modello di scuola inclusiva promossa in Italia e i due autori, attraverso questo volume, propongono alcune linee di lavoro, attualmente in fase di validazione, inserite in un progetto di ricerca triennale finanziato all'interno del programma *ERASMUS PLUS-KA2: Strategic Partnership for School*, dal titolo *Evidence-Based Education: European Strategic Model for School Inclusion (EBE-EUSMOSI)*. Il progetto vede la partecipazione di alcune università italiane ed europee. In conclusione, il volume, auspicando un modello praticabile e flessibile di *EBE*, rappresenta un punto di riferimento sia per chi opera quotidianamente nella scuola e chiede di poter impiegare strategie e procedure validate, sia per chi deve assumere decisioni organizzative e politiche le quali, interessando il piano della formazione degli insegnanti e quello dell'assegnazione delle risorse, sono anch'esse fondamentali per promuovere scuole realmente inclusive.

Anna Maria Nacci

Norme redazionali

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 e dalle parole-chiave in inglese.

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 ai seguenti indirizzi: franco.cambi@unifi.it, cosimo.dibari@unifi.it, daniela.sarsini@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 citazio-

ni 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. Olivieri, *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.

Studi sulla **f**ormazione

ANNO XXII, 1-2019
