

Numero 2, 2019

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione Open Journal of Education

ANNO XXII, 2-2019

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 di 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), Georgios B. Stamelos (University of Patras) 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 Levvero, 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 Fornacat, 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 7

DOSSIER – Riflessioni sull’Università di oggi

LA DIREZIONE, <i>Premessa</i>	9
MASSIMO BALDACCI, <i>L’università della terza fase</i>	11
GIUSEPPE BERTAGNA, <i>Riforme mancate e qualità pedagogica dell’insegnamento superiore</i>	15
MASSIMILIANO FIORUCCI, <i>Accesso al sapere, Università e “società della conoscenza”</i>	25
MARIO GENNARI, <i>Università: ricerca e insegnamento</i>	31
PIERLUIGI MALAVASI, <i>Università, capitale umano, modelli organizzativi</i>	35
MARIA GRAZIA RIVA, <i>Università Oggi: polarità, scarti e problematicità</i>	43
MAURA STRIANO, <i>Università oggi: problemi aperti</i>	47

DOSSIER – Volumi recenti e categorie portanti della pedagogia

<i>Premessa</i>	51
FRANCO CAMBI, ELENA MADRUSSAN, <i>Mario Gennari, Filosofia del discorso, Genova, Il melangolo, 2018</i>	52
MARIO GENNARI, <i>Teoresi Teologica</i>	57

ARTICOLI

MIRCA BENETTON, <i>«Rodari the educationist» today, and the rights of the child</i>	63
MILENA BERNARDI, <i>Children’s literature and illustrated novels. Educating readers, literary works and visual surprises</i>	85
IRENE BIEMMI, <i>Outside the “gender cages”: men in training courses dedicated to educational and caring professions</i>	97
MICHELE CAGOL, <i>Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico</i>	111
DAVIDE CAPPERUCCI, <i>Assessing Learning to Learn through Rubrics and Authentic Tasks</i>	123
RITA CASADEI, <i>Silence and time: veiled energies in education</i>	137
ROSSELLA CERTINI, <i>Illness, Narration and Healing: Women’s Perspectives</i>	147
MAURO CERUTI, ANNA LAZZARINI, <i>Anelli ricorsivi fra saperi e territori. Dalla frammentazione alla complessità</i>	157

ANTONELLA COPPI, <i>L'Arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita</i>	169
MARIA D'AMBROSIO, <i>Eroica e poetica pedagogica</i>	181
ELENA FALASCHI, <i>The epistemological challenge of the "pedagogy of talents". educating for resilience in order not to waste social capital</i>	197
DAMIANO FELINI, <i>Esperienze pionieristiche di film making scolastico al Villaggio di Corea (Livorno, 1976-'77). Storie, verifiche, riflessioni</i>	215
MASSIMILIANO FIORUCCI, <i>La pedagogia "popolare" di don Roberto Sardelli e l'esperienza della Scuola 725</i>	229
ALBERTO FORNASARI, <i>"We are the time". Expectations and requests of UNIBA students concerning the time bank of the University: an empirical research</i>	237
GIULIANO FRANCESCHINI, <i>Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto</i>	253
TOMMASO FRATINI, <i>Appunti sull'esclusione sociale nella disabilità</i>	271
MARCO GIOSI, <i>Maria Zambrano: scrittura di sé come confessione, tra esilio e storia</i>	285
ANNA KAISER, <i>Ai prodromi del Neuhumanismus tedesco: letteratura e pedagogia</i>	299
STEFANO LENTINI, <i>Il Sessantotto. La battaglia contro le istituzioni e la psichiatria "etico-pedagogica" di Franco Basaglia</i>	311
CHIARA LEPRI, <i>Education on Diversity. The Contribution of Early Childhood's Literature</i>	325
PAOLO LEVRERO, <i>Hänsel e Gretel: fiaba per adulti e genitori</i>	337
PAOLO LEVRERO, <i>Milani, l'ebreo. Ebraismo, cristianesimo e religiosità nell'umanesimo pedagogico milaniano</i>	343
MATTEO LOCONSOLE, <i>Laws and sexual prejudices in the Italian positivist culture: murderous mothers and the education to infanticide</i>	355
ELENA MADRUSSAN, <i>«No one else can make you change». Formazione, giovinezza, musica, a partire dal Sessantotto</i>	375
DOMENICA MAVIGLIA, <i>The Intercultural Perspective in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed</i>	387
SARA MORI, CHIARA GIUNTI, MASSIMO FAGGIOLI, <i>Promuovere la partecipazione attiva e le soft skills nei corsi e-learning: dalla teoria alla pratica</i>	397
E. GLORY OKOEDION, UGO C. OKOLIE, IDONGESIT D. UDOM, <i>Perceived factors affecting students' academic performance in Nigerian Universities</i>	409
MARIANNA PICCIOLI, <i>Educational research and Mixed Methods. Research designs, application perspectives, and food for thought</i>	423
DAVID SALOMONI, <i>Women, Religion, and Education in Early Modern Italy. Some Case Studies (16th-18th c.)</i>	439
FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO, STEFANIA MADDALENA, <i>Inteligencia colectiva, metacognición y cultura digital. Nuevos horizontes de la Pedagogía contemporánea</i>	451

RAFFAELLA C. STRONGOLI, <i>The body and corporeity in the context of environmental education with an ecological orientation</i>	465
ROBERTO TRAVAGLINI, <i>The Ethical Education for a "Humanist Revolution": Accepting and Overcoming Conflict</i>	481
MICHELE ZEDDA, <i>Note sulla pedagogia di Leopardi. La giovinezza</i>	499
MARGINALIA	
FRANCO CAMBI, <i>Sul pluralismo dei generi oggi: tra diritti e... rifiuti</i>	513
RECENSIONI	519
LIBRI E RIVISTE RICEVUTE	51
NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA	339

Editoriale

Su quale sfondo storico-socio-culturale (e politico, quindi) si deve muovere oggi la pedagogia, come sapere per la società in quanto capace di trasformarla secondo una prospettiva di valori/modelli/comportamenti che essa tutela e promuove in ogni agenzia educativa? Nella scuola in primis, poi anche nella famiglia riorientandola spesso proprio attraverso la scuola (e non solo) e nei Media che sono ormai gli educatori (positivi o negativi) del nostro tempo e in ogni classe di età. Ma la “povera e nuda” pedagogia, come fu detta, come sapere organico e riflessivo ha ancora una forza d’azione reale e centrale? Poco, molto poco si dice. No, forse. Se si dà forza e si fa voce diffusa, se penetra nei circuiti stessi della comunicazione, se si rilancia come parola-che-riguarda-tutti attraverso rubriche sulla stampa, testi vivaci che si fanno leggere, programmi TV o siti su Internet che fanno discutere etc. Così la pedagogia resa meno povera-e-nuda può riaffermare la propria voce dentro la deriva culturale e socio-culturale attuale, operando senza presunzione e senza retorica, ma allenando via via a un pensiero della formazione in ogni età più tendenzialmente critico e che porti lontano dai pregiudizi più comuni a diffusi, alimentando proprio quella coscienza e umana e civile che oggi appare fortemente manomessa e avvilita.

Oggi ci sono due pregiudizi vanno decostruiti e fatti cadere con urgenza. Primo: il razzismo di ritorno e che tanto male (e che male!) ha prodotto in tempi anche recenti e che visto dentro quella storia non deve più attecchire. Secondo: un’idea vecchia di cittadinanza, ormai resa arcaica per gli sviluppi avuti dalla Modernità, fatta di nazionalismi e populismi rozzi e, oggi, del tutto falsi in un tempo che vive nell’internazionalizzazione costante e nella globalizzazione che si è fatta regola in ogni campo. Così il razzismo va demolito per via scientifica (per via antropologica e culturale, come per via storica: in quanto erede del XIX secolo colto nei suoi modelli più dubbi e negativi!) e cancellato, sostituendolo con un identikit umano comune da comprendere e valorizzare sotto ogni aspetto. Lavoro duro e durevole che la pedagogia deve far proprio oggi come Compito Collettivo per il quale dispone delle “armi” più efficaci. Così va potenziata un’idea come una prassi di democrazia corretta e avanzata, di cui possediamo oggi il Modello e che deve esser diffuso tramite la parola e fatto vivere nelle coscienze: operazione pedagogica possibile e di cui tale sapere è stato maestro (e si pensi solo a Dewey o a Maritain o a Gramsci, che la integra anche con i valori del socialismo). Qui da noi, poi, vanno affrontati e con durezza i rigurgiti di fascismo che si riaffacciano e che esaltano ora Mussolini

talvolta ancora peggio, rilanciando un fascio di pseudo-valori che furono già, per l'Italia e l'Europa, un cammino verso la catastrofe e una catastrofe orrenda.

Certo questi due problemi urgenti non cancellano gli altri che attraversano il Nostro Tempo, come il Lavoro, l'Ecologia, la Lotta alle Povertà etc., ma ci impongono di riaffrontare con decisione il tema della Cittadinanza e di affrontarlo oltre ogni formalismo, bensì sempre più in senso squisitamente etico e etico-formativo per via educativa e attraverso molte agenzie chiamate a tutelare e diffondere tale compito. Un compito-sfida? Sia pure. Come è consono per la pedagogia e il suo agire educativo e del quale compito ha piena consapevolezza e oggi in modo più preciso e organico di ieri, dopo gli scandagli critico-strutturali che ha fatto, negli ultimi sessant'anni, sul suo discorso e ormai a livello planetario. Allora: svegliati pedagogia, accogli la sfida e vai, non povera-e-nuda ma forte e decisa, parlando su più fronti e con voce articolata ma alta e consapevole del tuo ruolo sempre più urgente e centrale!

La Direzione

Dossier. Riflessioni sull'Università di oggi

Premessa

Il dossier che segue si propone come un fascio di riflessioni, sviluppato dentro la pedagogia (con attenzione alla formazione e personale e professionale e alla organicità e pregnanza delle strutture universitarie), rivolto a sondare le debolezze e le oscillazioni che qui in Italia (ma non solo) l'*Universitas* ha subito, negli ultimi decenni, e porta ancora i segni di queste incertezze relative al Modello e di una Politica che ha smontato la vecchia Università (alla Humboldt) e non ne ha ancora portato a seguire una nuova, capace sì di dare-competenze, ma anche di formare menti libere e critiche: che sono la prima risorsa della Democrazia.

In questa congiuntura “d’attesa” è importante sentire pareri, aprire discussioni, fare confronti aperti: a vantaggio di una lettura critica dell’Università oggi e qui e di una riflessione fatta insieme che porti sempre più verso il Modello maturo e auspicabile, che si deve fare Regola. A cui, con modestia, qui cerchiamo di collaborare.

La direzione

L'università della terza fase

MASSIMO BALDACCI

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

Corresponding author: massimo.baldacci@uniurb.it

Abstract. The paper critically discusses the current situation of the universities in Italy characterized by a neoliberal approach. The link between the universities and the economic system is the object of the investigation of in this paper. This link identifies the main factor of competitiveness in human capital and the principle of productivity in accountability. The activity of the ANVUR (National Agency for University Rating) is part of this neoliberal framework. Furthermore, this paper examines the experimentation of the evaluation of the learning of university students (TECO).

Keywords. Rating – Accountability – Skills – University system – University training

Stiamo attraversando la terza fase di vita dell'università italiana. Detto alla buona, la prima fase è stata quella dell'università elitaria, consacrata alla formazione delle classi dirigenti, che è durata fino agli anni Sessanta del secolo scorso, sebbene alcuni suoi aspetti siano sopravvissuti anche in seguito. La seconda fase – che ha iniziato a prendere forma negli anni Sessanta, in seguito ai cambiamenti socio-economici del nostro Paese – è stata quella dell'università democratica, vista come il motore del progresso intellettuale e materiale della nostra società, e come il volando della sua crescita civile e democratica. Mentre combatteva per affermarsi sulle persistenti sacche di elitarismo, nell'ultimo decennio del Novecento, sul modello democratico è sopravvenuta la terza fase: quella dell'università neoliberista, oggi ormai pienamente affermata.

La caratteristica saliente di questa terza fase è il nesso organico tra università e sistema economico. Nell'epoca della cosiddetta economia globale basata sulla conoscenza, il principale fattore di produttività e di competitività del sistema economico nazionale (ed europeo) è individuato nel capitale umano. Così, il compito prioritario dell'università diventa quello di equipaggiare i futuri produttori con un avanzato corredo di conoscenze e di competenze spendibili nel sistema produttivo e/o nei servizi da esso richiesti. Secondo la concezione neoliberista, la spesa nell'istruzione superiore va considerata innanzitutto come un investimento, la cui razionalità dipende dalla redditività socio-economica che permette di realizzare. In questa logica, l'università è perciò chiamata a rendere conto (secondo il principio dell'*accountability*) della propria produttività. E a questo scopo, come è noto, è stata istituita un'apposita agenzia di valutazione: l'*Anvur*. Gli esiti della valutazione, inoltre, divengono il criterio per la distribuzione delle risorse in senso premiale, sulla base del principio neoliberista della concorrenza tra le sedi universitarie.

I cospicui cambiamenti che l'università sta subendo in questa terza fase si collocano in questa cornice, e vedono le logiche della competizione e dell'*accountability* assurgere

al ruolo di *Zeitgeist*. Valutare e premiare (e di conseguenza anche punire), questa è la filosofia di governo dell'università neoliberista. I vari provvedimenti che hanno investito la ricerca e la didattica universitaria non vanno perciò valutati singolarmente, presi uno per uno (visto in sé e per sé, in ogni provvedimento si possono trovare aspetti positivi e aspetti negativi). Hegelianamente il vero è l'intero: la verità di questi provvedimenti emerge dalla loro totalità. Detto in modo meno altisonante: per cogliere il senso di questi provvedimenti occorre considerarli nel loro complesso, nel loro essere espressioni di una medesima logica. Così, per fare alcuni esempi significativi, la classificazione delle riviste, la valutazione della ricerca (*Vqr*), e la probabile futura valutazione degli apprendimenti universitari (*Teco*) vanno viste come manifestazioni della logica dell'*accountability* e delle politiche di distribuzione premiale delle risorse.

Attraverso la seduzione alcinesca delle dee dei nostri giorni: la qualità e il merito (che, come la maga Alcina, sono fascinosi da lontano, ma se analizzate da vicino appaiono vecchie e sdentate, piene di limiti e difetti), passa perciò una filosofia unilaterale, che intende assoggettare l'università al sistema socio-economico e ridurla a fabbrica di capitale umano. Occorrerebbe invece portare a compimento la seconda fase: potenziare una università democratica consacrata ad incrementare il numero degli intellettuali necessari per la crescita civile e democratica del Paese, la quale implica anche lo sviluppo economico ma non si riduce ad esso.

Oltre a questo esito complessivo, vanno però considerati anche gli effetti perversi dei singoli provvedimenti in quanto parti di questo quadro d'insieme. Tali effetti, beninteso, prescindono dalla buona volontà e dal buon senso con cui i vari attori del sistema hanno cercato di applicare tali provvedimenti. Si tratta di effetti impersonali imputabili alla logica intrinseca e di sistema che innerva le varie misure. Facciamo un solo esempio: la questione *Teco*.

A un primo sguardo, da lontano, una valutazione degli apprendimenti universitari (delle competenze in uscita dai corsi di laurea), affidata a prove oggettive di profitto, potrebbe apparire auspicabile. Conoscere gli esiti formativi potrebbe permettere di regolare le politiche per l'università e potrebbe consentire alle diverse sedi accademiche e ai singoli corsi di ricalibrare il proprio intervento formativo. Può così nascere una infatuazione alcinesca per il *Teco*.

Infatti, se si analizza da vicino la questione, il suo carattere seducente svanisce. In estrema sintesi:

a) se lo scopo è quello di fornire informazione sull'andamento degli studi universitari ai *policy maker*, allora appare sufficiente un'indagine a campione;

b) se invece l'obiettivo è quello di sollecitare le sedi a calibrare l'intervento formativo in base ai suoi esiti, allora sono i singoli corsi di laurea a dover redigere le prove di profitto finali, in ragione del taglio specifico assunto dagli insegnamenti;

c) se si opta invece per un test unico a livello nazionale per ogni tipologia di corso di laurea, è evidente che il vero scopo è un altro: il *ranking* delle sedi sulla base degli esiti, con la conseguente introduzione di un ulteriore criterio premiale nella distribuzione delle risorse.

Al di là del fatto che si possa essere d'accordo o meno con quest'ultimo obiettivo (la cui realizzazione tende ad inasprire gli squilibri territoriali di cui soffre il sistema), non si devono trascurare gli effetti perversi che la sua realizzazione tende a produrre:

1) per poter redigere un test unico a livello nazionale è necessario un *syllabus* nazionale dei contenuti e/o delle competenze;

2) l'introduzione di un *syllabus* precostituisce di fatto un programma nazionale per l'università, più o meno come quello scolastico, realizzando così la sua secondarizzazione, che procede già in modo strisciante;

3) la presenza del *syllabus* vincolerà di fatto i contenuti degli insegnamenti, perché scostarsi da quelli previsti rischia di portare gli studenti a esiti insoddisfacenti nel test, e quindi alla penalizzazione della sede universitaria nella distribuzione delle risorse;

4) la standardizzazione di fatto dei contenuti non è soltanto lesiva della libertà d'insegnamento (che, è bene ricordarlo, è un diritto costituzionale), ma tende anche a spezzare il nesso tra ricerca e didattica, ossia la caratteristica specifica e distintiva dell'insegnamento universitario, il suo valore aggiunto: rappresentare una lezione non solo di contenuto, ma anche di metodo, di pensiero;

5) a ciò si aggiunge la problematicità di usare prove oggettive standard nel campo degli studi superiori umanistici, dove i contenuti e i concetti sono legati a controversie culturali e a conflitti tra paradigmi diversi, col rischio di imporre soluzioni univoche che tradiscono la complessità dell'epistemologia della disciplina;

6) la secondarizzazione dell'università e l'equiparazione di fatto delle funzioni didattiche del docente accademico a quelle del docente scolastico, risultano per altro coerenti con un disegno più volte evocato: la separazione tra università di didattica e università di ricerca, in modo da concentrare su queste ultime gli scarsi investimenti nella ricerca del nostro Paese, con la conseguente creazione di poche sedi di serie A e di molte sedi di serie B.

Il problema del Teco, quindi, non è di natura tecnica, bensì culturale. Ci dobbiamo chiedere quale tipo di università vogliamo per i nostri giovani e per il nostro Paese.

Riforme mancate e qualità pedagogica dell'insegnamento superiore

GIUSEPPE BERTAGNA

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

Corresponding author: giuseppe.bertagna@unibg.it

Abstract. Why are tertiary education titles in Italy below, on average, more than 16 points above the OECD average (44%), as the OECD Education at Glance 2019 report denounces? And why are they in any case far from 70% of Korea, 60% of Canada and Ireland and almost 60% of Germany? Why has this distance changed proportionately only for insignificant variations in the last 50 years? Why is there no real intervention, neither yesterday nor today, except with indignant and incendiary words, to reverse these structural trends? The article answers these questions from a pedagogical perspective, recalling the policy to its clear responsibility.

Keywords. Tertiary education – Secondary and higher vocational education and training – Aims of higher education – Education policies and reforms – University system

«La maggioranza traccia un cerchio formidabile intorno al pensiero. Nell'interno di quei limiti lo scrittore è libero, ma guai a lui se osa sorpassarli. Non già che egli abbia da temere un autodafé, ma è esposto ad avversioni di ogni genere e a quotidiane persecuzioni (...). Prima di rendere pubbliche le sue opinioni, egli credeva di avere dei partigiani; ma, dal momento in cui si è scoperto a tutti, gli pare di non averne più, poiché coloro che lo biasimano si esprimono a gran voce, mentre coloro che pensano come lui, senza avere il suo coraggio, tacciono e si allontanano. Egli allora cede, si piega sotto uno sforzo quotidiano e rientra nel silenzio, come se provasse il rimorso di aver detto il vero»¹.

1. Tutti avranno almeno sfogliato *Education at glance* 2018 dell'Ocse. Ci dice che solo il 19% dei nostri 24-64enni ha un titolo di istruzione terziaria (cioè post secondaria). Effettivamente un dato scandaloso. La media Ocse è del 37%. Ci si può consolare con il fatto che i 25-34enni hanno ora un titolo di istruzione terziaria pari al 28% (34% per le donne). Dieci anni fa eravamo al 20%. Un bel salto. Ma, nonostante questo, come

¹ A. De Tocqueville, *Scritti politici. La democrazia in America* (1835-1840), trad. it., a cura di N. Matteucci, Utet, Torino 1968, II vol., libro I, parte II, cap. VII, p. 302.

Italia, siamo oltre 16 punti sotto la media Ocse (che è al 44% della decade rispetto al 33% di dieci anni fa). E comunque siamo ben lontani dal 70% della Corea, dal 60% di Canada e Irlanda e dal quasi 60% della Germania.

Ciliegina sulla torta: gli appartenenti a questa decade, da noi, sono occupati al 67% contro l'81% dei 25-64enni. Come a dire (toh, che novità!), che da noi i giovani non sono privilegiati: anche se lo cercano, trovano, infatti, meno lavoro dei 25-64enni. Immaginiamo se poi nemmeno lo cercano questo benedetto lavoro, come è il caso degli ormai notissimi Neet, categoria nella quale vantiamo un tristissimo primato: siamo al 26% di giovani fino ai 29 anni, quasi il doppio rispetto alla media Ocse del 14%.

2. Non viene più voglia, però, di partecipare alle tanto teatrali quanto ricorrenti deprecazioni massmediatiche e politiche sollevate dall'intrinseca eloquenza di questi dati. Non viene più voglia perché, sebbene cambiando un po' le percentuali nel tempo, le tendenze di fondo, quelle strutturali, restano paradossalmente da 50 anni sempre le stesse. Non invertono mai la direzione. Come nulla fosse. Una constatazione sconsolante. A che pro, allora, mantenere così costose strutture di ricerca nazionali (Invalsi, Anvur, Miur, Istat, Excelsior) e internazionali (Ocse) che segnalano ogni anno gli stessi problemi qualitativi che cambiano soltanto di omeopatiche proporzioni quantitative? Perché non si interviene, né mai si è intervenuti, salvo che con le parole sdegnate e incendiarie, a rovesciare questa tendenza strutturale nell'istruzione superiore, visto che di questo stiamo parlando?

Il sospetto è che abbia ragione Paul Watzlawick. Ovvero che siamo dinanzi ad uno di quei non rari casi, soprattutto nel nostro paese, nei quali si finisce senza saperlo per non interessarsi più di come si sia creato il problema, ma di come si faccia a nascondere meglio e a non affrontarlo, e ciò allo scopo di renderlo eterno². Solo in questo modo, infatti, le burocrazie amministrative e sindacali possono proliferare, le norme giuridiche ramificarsi tropicalmente su se stesse e gli interventi delle politiche nazionali relative alla quantità (aumentare il numero dei docenti e naturalmente degli studenti che proseguono nell'istruzione terziaria) sovrastare quelli ben più necessari che dovrebbero interessarsi della morfologia qualitativa di questo segmento formativo (un problema malposto, si sa, è sempre irrisolvibile, per quanto impegno gli si dedichi).

3. È da 50 anni, infatti, che qualsiasi osservatore imparziale e non pregiudizialmente ostile al cambiamento per inerzia ideologica o per miopi interessi corporativi sa benissimo che la nostra storica carenza di titoli nell'istruzione superiore (o terziaria) in proporzione a quella presente negli altri paesi Ocse dipende da quattro cause ben precise che si sono consolidate nel tempo (1923, 1948, 1968, 2006). Fino al punto di naturalizzarsi, quasi fossero diventate un vincolo geo-ontologico, e non storico-politico-sociale, frutto di precisi interessi, ideologie, scelte culturali e politiche di governo del sistema.

a) La prima è l'eccessiva lunghezza degli studi pre istruzione terziaria. Siamo gli unici ad averli di 13 anni, e per ragioni che risalgono all'impianto gentiliano. Per intronare ancora di più il valore distintivo e selettivo del percorso ginnasio-liceo-università destinato ai pochi eletti della futura classe dirigente, la riforma Gentile introdusse, infatti, per

² P. Watzlawick, *Istruzioni per rendersi infelici* (1983), trad. it. di F. Fusaro, Feltrinelli, Milano 1984.

il popolo lavoratore, l'obbligo formale di istruzione di otto anni, composto dai 5 anni della scuola elementare e, per i più fortunati, dai tre delle scuole complementari o artigiane poi diventate all'inizio degli anni trenta del secolo scorso le scuole dell'avviamento professionale, eliminate con l'introduzione della scuola media unica nel 1962. I 5 anni per la scuola elementare del popolo frequentati anche per l'accesso dei privilegiati sociali al percorso ginnasio-liceo sono rimasti, però, anche quando il popolo finalmente ha potuto accedere in massa alle scuole secondarie e terziarie, un tempo esclusivo monopolio delle classi aristocratiche e borghesi.

b) La seconda causa è l'impari dignità educativa, culturale e professionale non solo tollerata, ma, da noi, quasi ancora oggi invocata come un trascendentale dello spirito da intellettuali (!), docenti, famiglie, studenti, esistente tra i percorsi degli studi secondari. In rigoroso ordine gerarchico, infatti, in serie A stanno i licei, in serie B gli istituti tecnici, in serie C l'istruzione professionale, in serie D i Cfp (istruzione e formazione professionale) e, fuori gioco, stigma compassionevole dell'esclusione formativa, l'apprendistato di II e III livello. Questa gerarchia fu esplicita nella riforma Casati del 1859 (nonostante le idee diverse di Carlo Cattaneo e, perfino, di Camillo Benso conte di Cavour); venne esaltata dalla riforma Gentile del 1923 (nonostante le idee diverse, per esempio, dichiarate fin dal 1915 dal pedagogista Giuseppe Lombardo Radice³) e, paradossalmente, peraltro con impacciate dissimulazioni pseudo riformiste, è stata accettata per inesorabile inerzia del passato dalla Repubblica italiana, dal 1948 in avanti.

c) La terza causa è l'incredibile, tanto cieco quanto sistematico accanimento con cui, dal Fascismo alla fine degli anni sessanta del '900, in singolare continuità tra Fascismo e Repubblica, si è strategicamente proceduto a liquidare il variegato *bouquet* storico di corsi dell'istruzione tecnica e professionale superiore (post secondari) istituiti nel nostro paese per spostare tutti i titoli di questo segmento di istruzione e formazione solo sull'università.

d) L'ultima è la conseguente inadeguatezza strutturale e organizzativa dell'università nel rispondere con la propria offerta alle eterogenee domande sia della schiera sempre più ampia di studenti che si sono venuti affacciando per la prima volta agli studi superiori⁴ sia, soprattutto, del mercato del lavoro (la disoccupazione dei laureati italiani è la più alta dei Paesi Ue ed è sempre da clamoroso primato il nostro *mismatch* tra le competenze maturate negli studi e quelle invece richieste dalle imprese e dalla dinamica economica e sociale più innovativa)⁵. Questa inadeguatezza si è tradotta ben presto in

³ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Francesco Battiato Editore, Catania 1915 (collana Scuola e vita. Biblioteca popolare di pedagogia, diretta da G. Lombardo Radice), p. 76.

⁴ All'inizio degli anni '70, con 681.731 studenti, i professori ordinari dell'università italiana erano circa 3.000, ma erano presenti altri 30.000 varie altre figure da loro dipendenti (assistenti ordinari, professori Incaricati, assistenti volontari). Gli assistenti ordinari, se entro 10 anni non superavano il concorso della «libera docenza» venivano dirottati all'insegnamento nella scuola media. Ma la «libera docenza» non assicurava affatto il passaggio al ruolo di professori ordinari. Nel 1980-81, con 1.047.874 studenti, il D.P.R. 382/1980 sull'università (riforma Ruberti) istituì 15.000 posti da PO, 15.000 da PA e 15.000 da RTI, con organico di ogni categoria bloccato. Con 1.688.804 nel 2000/2001, 1.824.598 studenti nel 2010/2011 e 1.695.728 studenti lo scorso anno, quindi con una popolazione studentesca quasi triplicata rispetto al 1970, il numero complessivo di docenti universitari è ora di circa 50.000. In proporzione dovrebbero essere almeno 90 mila. Anche se si dovesse procedere all'assunzione di tutti gli idonei oggi sul mercato (quasi 20 mila tra abilitati all'associatura e all'ordinariato) non riusciremmo comunque a ristabilire il rapporto docenti/studenti del 1970.

⁵ In Italia, oltre un milione di posti di lavoro restano scoperti per la mancanza di persone con competenze

un'imbarazzante, generalizzata e ormai difficilmente arginabile degradazione qualitativa degli studi universitari che ha portato a spostare sempre più in alto l'asticella di una formazione davvero degna dell'antico prestigio di questa qualifica (boom delle lauree magistrali, dei master di II livello e dei dottorati, senza riconoscere che il problema non è di mostrine e di stellette da esibire sulla divisa, per fare il verso a Bourdieu⁶, ma delle reali conoscenze, abilità e competenze che tali segni dovrebbero accreditare con affidabilità).

4. In questa situazione di contesto, però, il paradosso è un altro. Nel 2001, come è noto, il Gruppo ristretto di lavoro nominato dal Ministro Moratti per elaborare un'ipotesi di riforma complessiva del sistema di istruzione e formazione italiano, prendendo atto di queste quattro cause strutturali, propose di eradicarle con una terapia d'urto, non omeopatica. Forse con l'ingenuità e la temerarietà del famoso bambino della fiaba che grida «il re è nudo», il Gruppo avanzò perciò il simultaneo progetto:

a) di impostare in modo unitario e continuo il primo ciclo di istruzione distribuito in 8 anni e di contrarre le scuole del secondo ciclo da 5 a 4 anni, così da avere 12 anni di scuola pre universitaria;

b) di garantire e assicurare la pari dignità educativa, culturale e professionale dei percorsi liceali e tecnico-professionali, apprendistato formativo compreso, invertendo l'attuale costume di far adattare gli studenti alle tipologie di scuole esistenti, ma adattando i percorsi formativi alle capacità, alle motivazioni, ai progetti di vita individuali, sociali e professionali degli studenti (piani di studio personalizzati da elaborare in un campus formativo a rete unitario; progettazione, monitoraggio e valutazione di tali percorsi da documentare nel Portfolio delle competenze personali condiviso tra studente, tutor, équipe dei docenti e famiglia; istituzione del *gouverneur* rousseauiano nella figura del docente tutor di ristretti gruppi di studenti come garante della condivisione sia dei Piani di studio personalizzati sia del Portfolio; superamento dell'organizzazione fordista della scuola per orari, per discipline e leve scolastiche tra loro uniformi, separate ed autoreferenziali per assumere un paradigma organizzativo reticolare integrato);

c) di rilanciare in grande stile, in sinergia con imprese e mondo del lavoro, la storica esperienza pre fascista dell'istruzione e formazione tecnico-professionale superiore dai 18 a 20-22 anni a seconda delle qualifiche, così da renderla parallela a quella universitaria e con essa competitiva sul piano del prestigio educativo, culturale e professionale;

d) di riformare l'università (ad esempio, che ci fa ancora un'università chiusa nelle partizioni disciplinari in un'epoca di complessità e di glocalizzazione?) e, in questo contesto, soprattutto, di procedere ad una profonda revisione della formazione iniziale dei docenti, condizione indispensabile per dare attendibili gambe operative agli interventi precedenti, senza lasciarli meri appelli velleitari (come, ad esempio, immaginare la personalizzazione dei piani di studio degli studenti senza avere a disposizione docenti tutor

adeguate ad occuparli; 230 mila si trovano nel solo settore metalmeccanico, con stipendi iniziali che possono variare dai 1800 ai 3500 euro mensili (i saldatori specializzati, ad esempio, che non hanno più nulla dei vecchi saldatori che abbiamo conosciuto). Scorrendo poi il Borsino delle Professioni si nota come siano soprattutto gli operai specializzati (in particolare fabbri ferrai, lattonieri, potatori esperti, serramentisti eccetera), come pure i tecnici informatici, telematici e delle telecomunicazioni ad essere maggiormente richiesti e, soprattutto, difficili da reperire, con percentuali superiori al 50% se non addirittura al 60%. (Indagine Excelsior – Unioncamere e Anpal, 2019)

⁶ P. Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto* (1979), trad. it. di G. Viale, Il Mulino, Bologna 1983.

esperti e saggi che non crescono sotto i cavoli per germinazione spontanea ma che hanno bisogno di una "vocazione" autenticata sul campo e soprattutto longitudinale, cioè, in modi diversi, iniziata nel secondo ciclo di istruzione e proseguita poi per la durata della formazione iniziale superiore e della formazione continua?).

5. Accadde, come è noto, il finimondo tra proteste, intenzionali quanto interessate deformazioni e fake news. La burocrazia ministeriale e sindacale, tutta la sinistra politica e metà (AN, Udc) dei partiti allora al governo stipularono una pavloviana «santa alleanza» da guerra fredda per interdire queste prospettive di riforma. Il risultato fu una legge (la n. 53/2003) che, dopo due anni di estenuanti trattative in parlamento, uscì più che dimezzata nel suo carattere di discontinuità con l'esistente ereditato dal passato. Una legge che, nonostante questo ridimensionamento, ad evitare ogni residuo rischio innovativo, fu del tutto ritrattata nel 2006 dalla nuova maggioranza di governo⁷.

Bisognerà così aspettare il 2010 per veder timidamente riaffiorare dalla melmosa politica scolastica italiana l'istituzione dei primi Istituti Tecnici Superiori; il 2015 per reintrodurre 12 anni dopo la legge n. 53/2003, l'alternanza scuola lavoro (eliminata comunque nel 2018 con la legge 30 dicembre, n. 145, legge finanziaria per il 2019, a vantaggio di un istituto sostitutivo che tabuizza come impudica la parola «lavoro» nei piani di studio scolastici e parla più eufemisticamente di PCTO: Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento); il 2019 perché la maggioranza dei commentatori che fanno opinione si siano accorti, sorpresi, che, sebbene il tasso di occupazione di chi frequenta un Ifts o Its sia superiore a quello delle lauree di primo livello (82% contro 73%), solo 2 ragazzi su 100, da noi, si iscrivano a questi percorsi, contro un valore medio Ue di 12 e addirittura di circa 50 in Germania (dove 800 mila giovani ogni anno escono dal sistema formativo con un qualche titolo di studio professionale superiore).

6. Certo, l'obsolescenza anacronistica e l'asimmetria dei nostri ordinamenti scolastici secondari e superiori è frutto non solo di pesanti ipoteche storiche accumulate dall'unità d'Italia ad oggi, ma anche, anzi si dovrebbe dire soprattutto, dei ritardi di una cultura e di un sentire nazionali che non si sono ancora liberati dall'influsso di ideologie ottonevcentesche che hanno sempre trasfigurato la realtà dei fatti fino a falsificarla pur di non mettersi mai in discussione e di poter così continuare a scambiare i propri pregiudizi per inviolabili e sacri principi di verità.

Forse, però, questo è capitato perché la questione delle questioni è, al fondo, davvero pedagogica. E, purtroppo, la pedagogia, in Italia, conta, nella politica e nei mass media, come un due di briscola con in banco spade a tresette. Non è riuscita nella storia, e non riesce tuttora, purtroppo, ad ispirare le idee e le azioni collettive non solo della cosiddetta opinione pubblica ma perfino degli stessi addetti al sistema scolastico e universitario/superiore.

Non si dice una novità, d'altro canto, se si ricorda che, da noi, manca una condivisio-

⁷ Ripercorro queste vicende intervenute tra il 2001 e il 2006 nei miei *Alternanza, scuola, lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003; Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

ne pubblica sul fine pedagogico di ogni istruzione e formazione a qualsiasi livello ordinamentale esse si riferiscano: primario o secondario o terziario-superiore. Per questo si attribuisce di solito più importanza al fatto che si tratti di istruzione e formazione per esempio primaria invece che secondaria o superiore rispetto invece al comprendere e all'agire che, a qualsiasi livello ci si collochi, ogni istruzione non è un valore in sé, oggettivo, separato dai soggetti a cui è rivolta, ma è un valore se e solo se è vivo alimento per la formazione umana personale di ogni studente. Ovvero se e quando è occasione, ai diversi livelli, per consentire a ciascuno di diventare migliore, più compiuto e completo, in sé e nelle relazioni con gli altri e con il mondo, nella sua totalità di esistenza personale.

Da questo punto di vista, pur sapendo dai tempi di Aristotele che ogni fine si può conoscere davvero solo alla fine (perché il fine non è mai un "che cosa" di astratto, di teoretico, di un progettuale pensato, ma al contrario è sempre, e in ogni momento, un "che cosa" di attuato, cioè di pratico, di agito, che contiene in sé anche la ragione teoretica e tecnico-poietica del proprio costituirsi e svolgersi), è, tuttavia, decisivo essere consapevoli del fine a cui è chiamata a tendere e ad incarnarsi ogni istruzione che intenda risultare poi formazione personale. A maggior ragione se di livello superiore. Ne va, infatti, della qualità di ogni percorso di vita personale, sociale e professionale, che significa ricerca della massima felicità, compiutezza, perfettibilità, libertà, responsabilità morale, relazionalità, razionalità, imprenditorialità, prudenza, gusto estetico, professionalità possibili ad ognuno, nelle condizioni date.

Ora, alla luce di queste consapevolezze di antropologia pedagogica, si può sicuramente affermare che il fine dell'istruzione per la formazione a maggior ragione se superiore non può essere, come spesso è di fatto stato, il proposito di tenere occupati i giovani, perché da 19 ai 34 anni abbiamo più disoccupati che in tutta Europa. Università, Ifts e Its non sono e non devono essere moderni *ateliers nationaux*, frequentati perché i giovani lasciati in strada sarebbero socialmente più pericolosi o perché non avrebbero nulla di meglio con cui passare il tempo.

Allo stesso modo, il fine dell'istruzione per la formazione, a maggior ragione se terziaria, non può essere quello che tanto fece a suo tempo infuriare Rousseau: formare il cittadino (italiano, europeo o globalmondialista fa poca differenza)⁸. Con questo fine, infatti, l'istruzione per qualsiasi formazione (primaria, secondaria o superiore) scivolerebbe subito nella sfera del potere. Sarebbe politica, non certo pedagogia e umanismo. Per la verità, è dalla rivoluzione napoletana del 1799, e dai suoi famosi e paradigmatici «catechismi laici» che questa impostazione è, purtroppo, dominante da noi. Anzi, grazie agli «effetti a lungo termine nella formazione delle mentalità e ancor più nelle evoluzioni di una cultura»⁹, è proprio nel triennio rivoluzionario di fine settecento che, secondo Villari, sarebbe stato gettato non solo «il "germe" dell'unità italiana, ma anche quello della futura storia dell'Italia repubblicana»¹⁰, e in particolare della funzione attribuita alle sue scuole e delle sue istituzioni superiori. Tutte volte, cioè, a "in-dottrinare" il cittadino secondo il profilo e gli auspici stabiliti dallo Stato e dalla sua classe dirigente. Non occorre essere dei Vincenzo Cuoco che, nel suo celebre saggio pubblicato nel 1801,

⁸J. Rousseau, *Emilio* (1762), trad. it. di A. Potestio, Studium, Roma 2017, I, pp. 75, passim.

⁹C. Pancera (1985), *L'utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*, Janua, Roma 1985, p. 87.

¹⁰P. Villari, *Il 1799 nella storia d'Italia*, in Rao A.M. (a cura di), *Napoli 1799 fra storia storiografia*, Atti del Convegno Internazionale di Napoli 21-24 gennaio 1999, Vivarium, Napoli 2002, p.850.

aveva già individuato le ragioni del quasi fulmineo crollo della neonata Repubblica partenopea (la distanza appunto giacobina tra élite «aristocratiche» al potere e popolo che le subiva¹¹), per riconoscere quanto Rousseau avesse ragione nel temere questa impostazione e nel ritenerla del tutto incompatibile con la pedagogia. Almeno con quella bianca (vs. pedagogia nera). La formazione autentica di ciascuno infatti è parecchio lontana dai buoni propositi anche dei migliori “patrioti” che, in quanto tali, presuppongono per forza l'esistenza di non patrioti traditori che devono essere illuminati dall'esterno su elementi a loro estranei per essere convertiti. La formazione, in realtà, se tale, è sempre il contrario: coinvolgimento profondo di ciascuno, condivisione dialogica di esperienze, delle loro interpretazioni “scientifiche” e del loro senso complessivo, maturazione libera e responsabile di sé, autocritica e critica pubblica, autonomia nella vita personale e professionale, manifestazione del meglio di sé, dimostrando l'eccellenza possibile a e di ciascuno nei modi e nei contesti che la possono esaltare. Non ha nulla a che vedere con astratte uniformità ricantate per compiacenza da impiegati dello Stato in aule nelle quali, diceva la Montessori nel 1909, i bambini (ma si potrebbe benissimo dire anche gli adolescenti e i giovani) sperimentano per ore il principio di «repressione estesa fino quasi alla schiavitù»¹².

Fine dell'istruzione per la formazione ad ogni livello ordinamentale, ma ancora di più a quello superiore, in terzo luogo non può essere nemmeno la selezione dei migliori o, come si diceva un tempo, come fosse un pleonaso, la selezione della classe dirigente. Questa era senza dubbio la funzione degli ordinamenti scolastici secondari e superiori pensati tra ottocento e novecento e messi a sistema dalla riforma Gentile. Partire in 100 nelle scuole allora chiamate elementari e giungere in 5 all'università. Questo paradigma poteva però andar bene se gli altri 95 partiti in prima elementare fossero stati nel frattempo, durante tutto il loro percorso fino agli studi terziari, messi nelle condizioni di riconoscersi migliori ed eccellenti in ambiti ed aspetti educativi, culturali e professionali “superiori” ancorché diversi dalle lauree universitarie. E se la meritorietà (ciascuno può e deve essere eccellente in qualche cosa di diverso dagli altri: il merito è sempre analogo) non si fosse trasformata in distopia meritocratica (ritenere che l'eccellenza e la superiorità sia univoca, riservata, nel nostro caso, soltanto a chi raggiunge lauree e dottorati, come se non si potesse essere ed essere pubblicamente riconosciuti eccellenti fino ai livelli qualitativi superiori anche in molti altri modi, attività e competenze). Era fin troppo ovvio che, con questa riduzione, eravamo dinanzi più ad una iniqua declinazione sociale del darwinismo naturalistico che a percorsi di istruzione per una formazione primaria, secondaria e superiore davvero ispirati a principi pedagogici. E che la meritocrazia invo-

¹¹ «La nazione napoletana si potea considerare divisa in due popoli diversi per due secoli di tempo e per due gradi di clima. Siccome la parte colta si era formata sopra modelli stranieri, così la sua coltura era diversa da quella di cui abbisognava la nazione intera, e che potea sperarsi solamente dallo sviluppo delle nostre facoltà»: V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli [1799] di Vincenzo Cuoco, premessavi la vita dell'autore scritta da Mariano d'Ayala*, Barbera, Firenze 1865, pp. 171-172 (ora *Saggio storico sulla Rivoluzione di Napoli*, edizione critica a cura di A. de Francesco, Piero Lacaita Editore, Manduria-Bari-Roma 1998).

¹² M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909), edizione critica, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, pp. 188-189. Queste diagnosi furono ampliate dalla pedagogista nella riedizione di questo testo in *La scoperta del bambino* (1950), Garzanti, Milano 2008, pp. 10-13. Cfr. anche M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica* (1914), trad.it., Giunti-Bemporad-Marzocco, Firenze 1970, pp. 21-43.

cata dal sociologo Michael Young nel 1958¹³ si sarebbe rivelata, come peraltro riconoscerà lo stesso inventore di questa parola poco prima di scomparire nel 2002, a poco più di un club di titolati privilegiati sociali che riproducevano endogamicamente la propria corporazione, fra l'altro nel disprezzo sussiegoso di tutte le altre¹⁴.

Fine dell'istruzione per la formazione primaria, secondaria o superiore, in quarto luogo, non può essere nemmeno la preparazione del cosiddetto "capitale umano". Primo perché l'espressione è in sé un ossimoro: ogni uomo è ontologicamente se stesso, un soggetto, prima di poter essere considerato un capitale, quindi per forza di cose un oggetto economico. Vogliamo, ad esempio, sostenere che minori, anziani, malati, disabili che per il bilancio dello Stato sono un costo (a debito) più che un capitale non sono uomini? Secondo perché la pedagogia, così come non è ridicibile a politica (potere), allo stesso modo non può che aborrire la semplificazione del dominante imperialismo economicistico. Non è, perciò, possibile considerare gli uomini come "viventi non umani" perché nient'altro che al servizio degli interessi del capitale un tempo almeno con un sottostante economico e, dalla globalizzazione di fine anni novanta ad oggi, purtroppo solo finanziario, addirittura puro algoritmo matematico senza alcun sottostante economico. Non serve professare l'umanesimo integrale di Maritain per capire, dunque, l'equivocità dell'espressione «capitale umano» e, soprattutto, per non meravigliarsi dei suoi effetti molto pericolosi nel tempo, visto che mitridatizza il pensare comune dei diversi attori sociali, abituandoli a non scandalizzarsi più per la riduzione degli esseri umani ad oggetti in balia dei funambolici derivati speculativi della finanza internazionale.

Fine dell'istruzione per la formazione primaria, secondaria o superiore, in quinto luogo, non può essere nemmeno l'impadronirsi delle nuove conoscenze maturate con la ricerca da parte di chi non le conosce. Giusto fare ogni sforzo perché chi le sa le insegni (nessuno diceva Aristotele può insegnare ciò che non sa). È un grande servizio sociale e culturale quindi l'insegnamento. Il sapere come fiaccola lucreziana consegnata dalle mani di chi sa a chi non sa, da una generazione all'altra. Ma è altrettanto giusto ammettere che se l'insegnamento diventa il fine dei percorsi di istruzione per la formazione il rischio palese diventa quello di dimenticare che non basta insegnare, e pure saper insegnare bene, per suscitare l'apprendimento personale e, quindi, la possibilità di formar-si. Ne era ben consapevole già Platone, nei suoi dialoghi, ma la pedagogia e tutte le scienze dell'educazione contemporanee ce lo hanno dimostrato anche in modo empiricamente inoppugnabile.

¹³ M. Young, *L'avvento della meritocrazia* (1958), trad. it., Ed. di Comunità, Torino 1961 (titolo originale molto più eloquente: *The rise of Meritocracy 1870 - 2033: An Essays on Education and Equality*).

¹⁴ M. Young, *Down with meritocracy*, in «The Guardian», 29 giugno 2001, a proposito dell'equiparazione merito uguale a lauree e dottorati di prestigio, ricorda polemicamente che, ad esempio, nel gabinetto del labourista Clement Richard Attlee del 1945 uno dei ministri più influenti fosse Ernest Bevin che aveva lasciato la scuola a 11 anni per fare il famigliaio, successivamente diventato garzone di cucina, fattorino, autista, conduttore di tram, prima di gettarsi, all'età di 29 anni, nell'esperienza sindacale. Nello stesso gabinetto, ricorda il sociologo, sedeva anche Herbert Morrison, prima fattorino, poi garzone in una drogheria, quindi commesso, poi centralista, infine eletto alla contea di Londra, fino a diventare ministro dei trasporti, capace del miracolo di unificare il servizio passeggeri di superficie e sotterraneo della capitale. Tutto il contrario, accusa Young, del gabinetto Tony Blair (1997-2007), espressione paradigmatica, scriveva nel 2001, della meritocrazia titolata, ma incomparabile con la meritorietà dei self made man del gabinetto Attlee. Che, per i singoli che avevano competenze senza avere acquisito titoli di studio e per tutti i cittadini che potevano godere dei vantaggi di politici competenti sebbene non titolati, si stesse a questo punto meglio quando si stava peggio?

Ecco perché si può dire, infine, che l'unico vero fine dell'istruzione per la formazione, o meglio della formazione personale tramite l'istruzione, che sia essa primaria o superiore, non può essere diverso dal promuovere al meglio possibile le condizioni per la «fioritura integrale» delle capacità di ogni persona, così da trasformarle in competenze segnate dall'unicità dell'eccellenza individuale. Solo così cresce tutto l'uomo, non solo una parte di esso. Questo fine contiene, autentica e colloca per ciascuno nella giusta misura tutti gli altri.

In questo senso, i fini precedentemente elencati non sono falsi. Commettono soltanto l'errore di scambiare la parte per il tutto, ponendo un fine relativo e contingente come fine assoluto. Dicono perciò il vero per quanto affermano, sebbene siano falsi per quanto tacciono e magari addirittura negano. Solo se essi sono mezzi per il fine persona, infatti, riescono davvero a concretizzare la parte per la quale sembrano rivendicare il carattere di tutto. Solo se si recupera la rousseauiana formazione dell'uomo, in questo senso, a livello primario o superiore poco importa, si può anche ammettere che scuole, Istituti, Istituti e università siano, in alcune circostanze e a determinate condizioni, anche falansteri alla Fourier, apparati storici per la plasmare il cittadino, fucina di meritocrazia, luoghi di costruzione del capitale umano a fini economici e professionali, trasmissione massiva di conoscenze per superare l'ignoranza; ma tutto questo è pedagogicamente legittimo se e solo se, per *phronesis* pedagogica, ogni aspetto parziale è nient'altro che occasione perché lo studente si compia in quanto tale al meglio possibile in tutte le sue componenti di persona umana che vive nella complessità storia e nel mondo che gli sono dati da protagonista libero e responsabile, non da vittima di forze, scelte e fini che lo sovrastano e che gli si impongono in maniera destinale.

Accesso al sapere, Università e “società della conoscenza”

MASSIMILIANO FIORUCCI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Roma Tre

Corresponding author: massimiliano.fiorucci@uniroma3.it

Abstract. This paper focuses on the role of education as a tool for social mobility and access to citizenship. In particular, the condition of the University between funding reduction and bureaucratic hypertrophy is examined. Finally, the centrality of knowledge is emphasized as a good in itself, beyond its utilitarian interpretation.

Keywords. University – education – knowledge society – evaluation – knowledge

I dati drammatici sulla dispersione scolastica e sui cosiddetti NEETs (*Not in Education, Employment or Training*) denotano una situazione critica per la scuola e sono molto eloquenti¹. Una situazione così grave non caratterizza solamente la scuola dell'obbligo. Se si considera il numero di quanti sono in possesso di un titolo di studio universitario, l'Italia si colloca in fondo alle classifiche europee. Un ulteriore elemento critico riguarda la popolazione adulta e quello che viene definito “analfabetismo funzionale”: i cittadini italiani si collocano in fondo alla classifica sui saperi essenziali per orientarsi nella società del terzo millennio. L'identità reale del sistema sociale e formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresentazione che la nostra società ha di sé stessa come di una società moderna che a tutti fornirebbe le stesse opportunità di vita e di lavoro. Si tratta in altri termini di una società ancora fortemente divisa, per usare una terminologia introdotta da Paulo Freire, in oppressori e oppressi. Ciò determina una situazione assai pericolosa in cui vi sono alcune persone (poche) in grado di operare scelte libere e consapevoli esercitando il pensiero critico e tante altre (troppe) che non dispongono degli strumenti minimi per decostruire le false rappresentazioni e le facili semplificazioni delle demagogie e dei populismi.

Il sapere, dunque, può rappresentare la condizione per una maggiore uguaglianza e l'azione educativa può configurarsi come risorsa per una maggiore equità e democrazia. Una società realmente equa e democratica deve poter garantire a tutti il diritto alla formazione per l'intero arco della vita al fine di consentire ad ognuno di «affrontare, con

¹ Un Dossier di «Tuttoscuola» (*La scuola colabrodo*, settembre 2018), confrontando il numero di quanti sono entrati in istituti tecnici, professionali o licei e quanti ne sono usciti cinque anni dopo con un titolo, dal 1995 a oggi, mostra come l'Italia abbia perso lungo la strada tre milioni e mezzo di studenti dal 1995 a oggi. L'Italia ha anche il primato dei cosiddetti NEETs: secondo Eurostat l'Italia si conferma maglia nera in Europa per la quota di giovani tra i 18 e 24 anni che non hanno un lavoro né sono all'interno di un percorso di studi o di formazione. Il nostro Paese primeggia nel 2017 nella classifica europea, con una percentuale del 25,7%, a fronte di una media europea del 14,3%.

qualche speranza di successo, le difficoltà insite nei percorsi di inserimento nella vita sociale e lavorativa. Ciò richiede che alle persone sia possibile acquisire una formazione di base (una sorta di “sapere minimo garantito”) che consenta l’apprendimento ulteriore e il reinserimento nei percorsi formativi, nel momento in cui il soggetto ne avvertirà l’utilità. Senza questa dotazione di base e senza l’impianto di un sistema di formazione in età adulta non è possibile fare nulla»².

È sempre più urgente e necessario elaborare un progetto che sia in grado di dimostrare come la crescita delle libertà di scelta delle persone in una economia e in una società in rapido cambiamento, sia possibile solo generando nuove sicurezze e nuove opportunità, nuovi diritti e nuovi spazi di contrattazione collettiva, perché l’insicurezza permanente, la paura per il proprio futuro, riduce la libertà ed è fonte di rigidità e chiusure per tutto il sistema. Il diritto alla formazione, la nostra capacità di collocarlo nei contesti di lavoro e di vita, è la chiave di volta di una strategia che punti a coniugare libertà e uguaglianza, diritti collettivi e apertura di nuovi spazi per la crescita culturale e professionale delle persone.

All’interno di questo contesto si colloca il ruolo centrale dell’Università. È un fatto che da circa un ventennio in Italia sono progressivamente e significativamente diminuiti gli investimenti destinati al sistema pubblico dell’istruzione, della formazione e della ricerca.

Ci si chiede allora come sia possibile continuare a parlare seriamente di formazione, di ricerca, di Università e di innovazione in un paese che, nel mettere quotidianamente a repentaglio la sopravvivenza stessa delle strutture, che della ricerca e della formazione dovrebbero essere il cuore pulsante, sembra aver smesso di credere nel proprio futuro.

Nella continua e inesorabile restrizione delle risorse e degli spazi per lo sviluppo della ricerca e del libero confronto scientifico si annida, in definitiva, il rischio enorme della progressiva rarefazione del tessuto democratico della vita sociale.

In Italia, le strutture universitarie sono state sottoposte (dal 1989 ad oggi) ad una serie ininterrotta di riforme (spesso frammentarie, compulsive e prive delle necessarie risorse umane e finanziarie) e al continuo succedersi di interventi riformatori delle riforme stesse, che hanno finito col produrre disorientamento nel corpo docente, negli studenti e nel personale tecnico-amministrativo, oltre che richiedere molto tempo e risorse per la loro comprensione e successiva applicazione.

Anche il CUN (Consiglio Universitario Nazionale) pochi anni fa ha ben colto tali aspetti e così si è espresso in proposito: «Il Sistema Universitario e della Ricerca è stato interessato da riforme di vasta portata la cui attuazione si è risolta in un’iper-regolazione di difficile leggibilità; le innovazioni introdotte hanno comportato l’adozione di modelli e di soluzioni che si sono volute, incautamente, d’immediata e generalizzata applicazione, senza alcuna preliminare sperimentazione. Le energie delle strutture tecniche e del personale accademico sono state impegnate nell’assolvimento di pesanti oneri organizzativi e funzionali, spesso di natura fortemente burocratica, senza che allo scopo fosse possibile disporre di risorse aggiuntive, né finanziarie né umane. Una sorta di gestione straordinaria che si è aggiunta, aggravandoli, agli ordinari compiti istituzionali e di servizio che gli Atenei e le Comunità Accademiche hanno continuato a prestare nell’interesse della collettività, degli studenti, dei ricercatori, delle altre Istituzioni» (CUN, 2013: 4).

² F. Susi, *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma, 2012., p. 10.

Va segnalato, inoltre, che è intervenuto un altro fatto di grande rilievo che si potrebbe definire come processo di aziendalizzazione e mercificazione del sapere e, quindi, delle strutture della formazione e della ricerca che si sono viste sempre più costrette a promuovere se stesse adottando vere e proprie strategie di marketing per attrarre dei “clienti” ai quali offrire servizi di qualità³ misurati in termini di crediti e di debiti. E che dire della produttività, dei ‘prodotti’ della ricerca e della valutazione della qualità della ricerca, dell’accreditamento e dei requisiti di assicurazione della Qualità? In un suo famoso film del 1989 (*Palombella rossa*), Nanni Moretti sosteneva che “le parole sono importanti”. L’avvenuta adozione di un linguaggio prevalentemente economicistico e mutuato dal mondo della produzione industriale denota probabilmente il discutibile affermarsi di un modello mercantile e utilitaristico del sapere⁴ che ha avuto la meglio su altre dimensioni del pensare e del vivere degli uomini condizionando forse irrimediabilmente anche i luoghi dove si elabora e si confronta il libero pensiero. Chi si occupa di ricerca pedagogica e sociale non può trascurare questi temi. Ha anzi il dovere di soffermarvisi: si rischia, in altri termini, di perdere di vista l’“oggetto” stesso della ricerca che è la realtà umana nelle sue uniche, irripetibili e molteplici manifestazioni e relazioni.

Molto opportunamente Martha C. Nussbaum ha osservato che per mantenere viva la democrazia è necessario invertire quell’orientamento che ha condotto negli ultimi anni a ridurre soprattutto i finanziamenti destinati agli studi umanistici e artistici a favore di abilità tecniche e conoscenze pratico-scientifiche. Sedotti dall’idea del profitto a breve termine gli Stati hanno progressivamente ridimensionato i programmi di studio di carattere umanistico nelle scuole e nelle Università (considerati poco utili e poco produttivi) a favore di saperi tecnico-scientifici più idonei allo scopo: mentre il mondo si fa via via più complesso, gli strumenti per comprenderlo diventano sempre più poveri e rudimentali. «Le nazioni – afferma Nussbaum – sono sempre più attratte dall’idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare per sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo»⁵. Non si tratta – continua Marta Nussbaum – di difendere una presunta superiorità della cultura classica su quella scientifica che sarebbe insensata e astorica, ma di mantenere l’accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l’autonomia del giudizio, la capacità di pensare criticamente, la libera e disinteressata ricerca, la capacità di trascendere localismi e di affrontare i problemi mondiali come “cittadini del mondo” e la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell’altro. La contrapposizione non è quindi tra la cultura umanistica e la cultura scientifica ma tra l’istruzione orientata al profitto e l’istruzione

³ Sul tema della qualità si è detto e scritto moltissimo. Si tratta di un tema molto complesso e, in questo senso, sembrano particolarmente interessanti le considerazioni svolte da Robert M. Pirsig nel libro *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta* (Adelphi, Milano 1981, pp. 241-250).

⁴ Si vedano su questo aspetto I. Wallerstein, *L'istruzione superiore sotto attacco*, in «Lettera internazionale», 117, 3° trimestre 2013, p. 40; R. Ciccarelli (2013), *La bolla formativa è esplosa. Educazione, disciplinamento e crisi del soggetto imprenditore*, in «aut aut», n. 360, ottobre-dicembre 2013, pp. 133-149.

⁵ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011, pp. 22-23.

ne per una cittadinanza più inclusiva (per la democrazia) come ben dimostrano anche Nuccio Ordine (2013) e Abraham Flexner (2013) nelle loro considerazioni sull'utilità dei saperi inutili.

I saperi inutili (fini a se stessi), proprio per la loro natura gratuita e disinteressata, lontana da ogni vincolo pratico e commerciale, hanno un ruolo fondamentale nella coltivazione dello spirito e nella crescita civile e culturale dell'umanità (Ordine, 2013: p. 7). Purtroppo «la logica del profitto mina alle basi quelle istituzioni (scuole, università, centri di ricerca, laboratori, musei, biblioteche, archivi) e quelle discipline (umanistiche e scientifiche) il cui valore dovrebbe coincidere con il sapere in sé, indipendentemente dalla capacità di produrre guadagni immediati o benefici pratici. Certo, molto spesso i musei o i siti archeologici possono essere anche fonte di straordinari introiti. Ma la loro esistenza, contrariamente a ciò che alcuni vorrebbero farci credere, non può essere subordinata al successo degli incassi: la vita di un museo o di uno scavo archeologico, come quella di un archivio o di una biblioteca, è un tesoro che la collettività deve gelosamente preservare a ogni costo»⁶.

La questione dell'Università, nella situazione attuale, in Italia, non può più essere disgiunta dalle preoccupazioni che scaturiscono dalla crisi dell'istruzione come fattore di mobilità sociale e dall'urgenza con cui si pone oggi il problema del diritto allo studio, in relazione agli effetti della crisi economica, che ha determinato anche la decrescita delle iscrizioni all'Università. Si tratta, allora, di rimettere al centro non solo dei discorsi il ruolo dell'istruzione e dell'Università attraverso un'inversione di tendenza nelle politiche e negli investimenti da destinare a questo settore cruciale per la vita del Paese.

Il tema della formazione ha progressivamente assunto, dunque, anche in Italia una rilevanza strategica almeno nei discorsi pubblici. Va osservato, tuttavia, che tale riconoscimento della centralità della formazione rimane nei fatti spesso disatteso. Alle enfatiche dichiarazioni di molti dei decisori politici sull'importanza della formazione e del sapere non seguono adeguati investimenti economici che, anzi, vengono progressivamente ridotti di anno in anno. Il rischio è allora quello di rendere vuota o quantomeno retorica una espressione come quella di "società della conoscenza". La scommessa per le politiche di formazione è, pertanto, la compatibilità tra sostegno alle crescenti sfide competitive, lotta all'emarginazione sociale e culturale e piena integrazione (economica, sociale, culturale, politica) e partecipazione attiva di tutti i cittadini.

Riferimenti bibliografici

CUN (Consiglio Universitario Nazionale) (2013), *Dichiarazione del Consiglio Universitario Nazionale per l'Università e la ricerca. Le emergenze del sistema*, Roma, gennaio 2013.

Flexner A., *L'utilità dei saperi inutili*, in Ordine N., *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Con un saggio di Abraham Flexner, Bompiani, Milano, 2013, pp. 231-262.

Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura*

⁶ N. Ordine, *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Con un saggio di Abraham Flexner, Bompiani, Milano, 2013.

umanistica, Il Mulino, Bologna, 2011.

Ordine N., *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Con un saggio di Abraham Flexner, Bompiani, Milano, 2013.

Pirsig R. M., *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, Adelphi, Milano, 1981.

Susi F., *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma, 2012.

Wallerstein I., *L'istruzione superiore sotto attacco*, in «Lettera internazionale», 117, 3° trimestre 2013, p. 40.

Università: ricerca e insegnamento

MARIO GENNARI

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

Corresponding author: mario.gennari@unige.it

Abstract. The word *universitas* evokes the organic unity of sciences, meaning a critical comparison between different scientific paradigms, which are oriented to the civil, economic, social, legal and political development of humanity. The institutional activities of University are focused therefore on study and research, which precede teaching and learning. However, the cultural and scientific policies are countered by logic of corruption, careerism, the fragmentation of knowledge and a bureaucratic substratum, which risks losing the purpose of the university institution.

Keywords. University – Research – Teaching – Learning – Humanity

La parola “Università” – luogo per eccellenza consacrato allo studio – riprende etimologicamente il concetto latino di *universitas*, evocante l’“universalità” dei saperi e la “totalità” delle conoscenze. Nel diritto romano il lemma rinvia, appunto, alla “totalità delle cose”, richiamando implicitamente quella *universitas rerum* nel cui genitivo risiedono, insieme, separazione e unità. *Universitas* non è dunque *multiversitas* – che con la *krasis* delle direzioni smarrisce il punto focale organizzato nella triplice disposizione dell’uomo, dell’umano e dell’umanità.

L’Università degli Studi mantiene il proprio *telos* orientato alla volta di questo assetto. Come i filosofi medievali ben sapevano desumendo dai loro *Studia* le *Universitates*, la sfera rappresentata dall’uomo si contrassegna nella costante relazione, oltre che con la sfera divina, anche con la sfera mondana. Alla parcellizzazione dei saperi – fatte salve tutte le specializzazioni scientifiche euristicamente giustificabili – viene dialetticamente opponendosi l’unità organica delle scienze, che supera anche l’ormai per molti desueta separazione tra *Geisteswissenschaften* e *Naturwissenschaften*.

Affinché gli esseri umani possano conferire a se stessi la forma, la formazione e la cultura che più sono loro consone imparando a conoscere (e rispettare) il mondo nel quale vivono, le Università si sono diffuse ponendo al centro delle attività istituzionali la *ricerca*. Essa precede, ovviamente, l’insegnamento. Che a sua volta precorre l’apprendimento. La ricerca altro non sembra che un sinonimo (aggiornato) dello studio. Questo si alimenta del *desiderium cognoscendi*, identificabile nel bisogno naturale proprio dell’essere umano di conoscere se stesso e il mondo che lo circonda nelle sue disposizioni naturali micro- e macro- cosmiche. Per cui la *studiositas* non è soltanto autotelica, ma implica pure un sistema di relazioni culturali articolato, complesso e del tutto estraneo al *carriero* accademico: composto perverso di incontrollabile ambizione personale e ingiustifi-

cata aspirazione al successo.

Nel contenere in sé lo *studium* (quindi la ricerca) e l'*universum* (quindi lo scibile delle scienze insegnate e apprese), l'Università degli Studi (sintesi storica delle medievali *universitates magistrorum* e delle *universitates scholariorum*) si presenta ancor oggi come luogo di studio e ricerca, quindi – e soltanto a seguito di ciò – come spazio di insegnamento e apprendimento. Le antiche facoltà delle arti necessarie per accedere alle tre facoltà di teologia, diritto e medicina sono venute sempre più articolandosi (e laicizzandosi) nel tempo in ragione sia dello sviluppo dei campi di studio e ricerca sia della correlativa crescita degli insegnamenti disciplinari. Ciò ha richiesto l'organizzazione in Facoltà, Istituti, Dipartimenti, Laboratori, Cattedre la cui delicata gestione non è mai stata priva di un nutrito sostrato burocratico dagli esiti non sempre positivi o/e ordinati. Centralismo e autonomia hanno innervato modelli amministrativi opposti, ma congiuntamente impegnati tanto nella gestione dei *fondi* quanto nell'assegnazione dei *posti*. Prassi che, invece di avere come proprio fine le politiche culturali e scientifiche, sono sovente diventate la cassa di risonanza di conflitti più o meno tacitamente condotti ora in nome del *denaro* ora in nome del *potere*. Una del tutto ipocrita retorica del “servizio” (verso gli studenti) ha tentato di mascherare la *hybris* tracotante, autoritaria e prevaricatrice di non pochi tra coloro che, giunti (magari con meriti scientifici modesti o discutibili) in posizioni dominanti di controllo e/o decisione, hanno egemonizzato gli organi accademici di governo a esclusivo vantaggio di interessi di parte (relativi a gruppi, scuole, lobbies) anziché di interessi collettivi (relativi al *migliore* sviluppo della ricerca affidata ai *migliori* studiosi nelle differenti discipline).

Negli stessi Dipartimenti si assiste non di rado a distribuzioni delle già esigue risorse finanziarie a vantaggio non già di ogni studioso bensì di specifiche aree disciplinari cui appartengono coloro che dirigono la struttura. E ciò vale tanto più per le decisioni circa le Cattedre da porre a concorso, esito talvolta di accordi spudorati, di emarginazioni coatte, di scelte suffragate privilegiando (a seconda del momento) ora inderogabili esigenze didattiche ora improcrastinabili necessità scientifiche. Sui concorsi aleggiano poi accordi, amicizie, alleanze, intese, patti di frequente indirizzati non già a selezionare i meritevoli bensì a cooptare vassalli, valvassori o valvassini – delle rispettive corti – che per anni hanno servito obbedienti i loro padroni. Gli stessi stilemi del reclutamento accademico – ad esempio in Italia – richiedono non già grandi studi (che impegnerebbero la durata di lunghi anni) ma una pletora di saggi e articoli (anche di poche pagine), i quali con la loro superficialità solo raramente riescono a scavare nel terreno roccioso di una scienza.

Ora, che cosa si richiede a uno studioso (non importa se giovane o anziano)? Conoscere anzitutto le strutture epistemologiche della propria scienza; e avere contribuito – con ciò che ha scoperto di inedito – allo sviluppo gnoseologico del sapere cui si è dedicato. Iterare quanto è lapalissianamente noto soltanto al fine del superamento di soglie o mediane dal precario valore docimologico impoverisce la ricerca, mortifica lo studio, svilisce l'Università e finisce per narcotizzare le eventuali potenzialità insite nei più giovani studiosi. Lo si deve ripetere: nelle Scienze Umane i grandi studi – quelli che si riconoscono solo dalle svariate centinaia di pagine dei libri che li contengono – hanno bisogno di tempo. Le scritture affrettate, magari condotte con lingue di cui si controllano precariamente le enciclopedie e i dizionari, le semantiche e le sintassi, servono solo

a improvvisare un curriculum di per sé già scarno di *autenticità*. Perché, sì! Un professore universitario privo di questa caratteristica e di questo carattere potrà tutt'al più diventare un funzionario, un impiegato, mai un intellettuale: coscienza critica di quella stessa Università che gli chiede di fare maturare negli studenti l'amore per lo studio, il *pathos* del ricercare, il fascino della scoperta, l'impegno nell'indagine, la forza di volontà intrecciata con l'*ordine* metodologico ed euristico.

L'Università garantisce giuridicamente che tanto i professori quanto gli studenti possano usufruire di ambienti e ambiti di ricerca idonei all'insegnamento e all'apprendimento, nel rispetto della distinzione dei ruoli, della diversità dei punti di vista, della libertà di pensiero, opinione, parola, ricerca. *Libertà d'insegnamento* è anche questo! E *libertas* significa qui depurare l'Università da quel "sovranismo" accademico che caratterizza certe condotte autoritarie e autoreferenziali di dirigenti vanitosi che, occupando per troppo lunghi periodi il vertice di strutture gestionali-amministrative, fanno dei Dipartimenti un luogo di appropriazione onnipotente del potere (e del poco denaro) nonché di decisione discriminante sulle carriere, prescindendo dalle esigenze della ricerca (che peraltro conoscono poco) mai intesa quale confronto critico fra paradigmi scientifici differenti. Le stesse strutture dipartimentali si rivelano come smisurati organismi burocratizzati anziché duttili strumenti per la ricerca in comune tra scienze affini, per le cui necessità sarebbero più consoni degli Istituti universitari dotati di piena e controllata autonomia. La comune radice che lega la *libertas* al *liber* domanda il potenziamento delle Biblioteche universitarie affinché l'offerta culturale si dilati accogliendo i bisogni culturali degli studenti, ai quali è sempre più spesso richiesta una preparazione sommaria condotta su agili manuali (magari pubblicati con fondi pubblici) che fanno la fortuna di modeste case editrici e contribuiscono soltanto all'ulteriore abbassamento qualitativo del livello culturale degli studi universitari. A questi studenti non può essere solo promesso un ambiente ergonomicamente adeguato. Va loro garantita anzitutto una *elevatissima qualità* dell'insegnamento, anche procedendo nel ridurre il numero delle discipline impartite (dove spesso l'epifenomenico travalica il fondamentale) e dei correlativi esami.

Se poi la scuola di ogni ordine e grado fosse resa non selettiva (anche con l'abolizione degli esami di maturità: un rituale tanto inutile quanto dispendioso) e se l'accesso ai corsi di studio universitari fosse reso libero (con l'abolizione di ogni test d'ingresso: una pratica tanto fallace quanto mortificante), l'Università potrebbe divenire, a partire dal primo anno di studio, *altamente selettiva* comprendendo un quinquennio per tutti (con abolizione del "tre + due") in grado di preparare scientificamente e professionalmente solo laureati di alto livello.

All'Università italiana manca quell'identità (con cui riconoscersi in ciò che è diventata) che la proliferazione degli Atenei (specie quelli Online) e delle Cattedre non ha contribuito a conferirle. All'Università italiana manca anche un Ministero che si occupi esclusivamente di essa. L'Università europea risente poi dell'assenza di una Costituzione comunitaria che ponga finalmente la ricerca scientifica e la cultura accademica al posto che meritano nelle scelte istituzionali. L'Unione Europea, inoltre, non conta tra i ventisette membri della sua Commissione un Commissario con delega all'Università. Quest'ultima rappresenta un fattore troppo determinante per lo sviluppo civile economico, sociale, giuridico e politico del Continente perché la si possa declassare a mera questione istruzionale o giovanile.

Università, capitale umano, modelli organizzativi

PIERLUIGI MALAVASI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università Cattolica del Sacro Cuore

Corresponding author: pierluigi.malavasi@unicatt.it

Abstract. The development of human capital, as well as the community of persons, is closely linked to the scopes of efficiency and productivity, which confer a widely accepted meaning to the expression “competitiveness of educational systems”. From an analysis of the inspirational principles and of the implementation modes of the “Process of Bologna”, that cannot be fully addressed in this essay, it turns out to be necessary to underline the fact that the elaboration and governance of training policies ought to develop a confrontation between themselves and market dynamics, without ever losing sight of the inclusion of individual differences and of the enhancement of the values of local communities. Entrepreneurship and cooperation, competition, as well as social, economical and political cohesion cannot be disjoint. Within the realm of truly sustainable organizational models aiming at the development of society, the university corresponds a “test bench”, as well as a “litmus test”, for fair and supportive guidelines which are concerned by the construction of the future.

Keywords. University – human capital – organizational models – educational systems – communities

«Attraverso un’azione educativa diffusa, i nostri atenei devono concorrere a far sì che la sensibilità europea non venga meno. Rivolgendosi a coloro che si sentono lasciati indietro e cercano rifugio dietro le barriere delle antiche frontiere»¹. Dagli anni successivi al secondo conflitto mondiale, le università continentali hanno interpretato un ruolo di primo piano nel definire una nuova idea di cittadinanza, a cui ha contribuito un considerevole numero di giovani che per formazione, cultura, progetti di vita e propensione alla mobilità ha imparato a pensarsi e a viverli in una dimensione sovranazionale. E se negli ultimi vent’anni le linee di ricerca riguardanti le risorse umane incrociano sempre più le sfide dell’*economia della conoscenza*², occorre riconoscere parimenti che il clima in cui si svolge in Europa la progettazione dei percorsi formativi lascia trasparire oggi dubbi e reticenze sulla profondità del processo di edificazione dello spirito comunitario. Analisi teoriche, dichiarazioni ufficiali, memorandum d’intesa attribuiscono un’importanza considerevole all’investimento sul *capitale umano*. È palese il richiamo a tale locuzione in diversi documenti correlati al processo di allargamento

¹ F. Anelli, *Animare l’Europa, un compito per le università*, in «Vita e Pensiero», 2019, 1, p. 5.

² Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002; A. De La Fuente - A. Ciccone, *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*, European Commission DG-ESA, Bruxelles 2002; J. M. Barbier, *Tendances d’évolution de la formation des adultes*, in «Pedagogia oggi», 2011, 1-2, pp. 139-154.

dell'Unione Europea, che comportano una marcata attenzione ai valori della competitività e della coesione sociale. *Investire sul capitale umano*, secondo un'accezione per diversi aspetti condivisa, significa favorire tanto l'accesso alla conoscenza quanto l'innalzamento dei livelli di istruzione. Implica promuovere il miglioramento dei modelli educativi e la disseminazione di buone pratiche d'insegnamento e di apprendimento. Designa obiettivi di qualità e di efficacia sia nei rapporti tra formazione e mercato del lavoro sia nel potenziamento delle reti di cooperazione transnazionale.

Riflettere sulla missione delle università europee, significa avvalorare e perseguire un *bene comune* sovranazionale, che oggi passa attraverso un confronto che ha da coinvolgere l'intero pianeta. Tutto è connesso e non vi è incompatibilità logica tra la creazione di mercati aperti e concorrenziali e la costruzione di un sistema formativo inclusivo e democratico.

In un contesto geopolitico diffusamente percepito come incerto e problematico, l'enfasi posta sulle questioni menzionate è ambivalente. Per un verso, permane oggi imprescindibile il riferimento alla formazione delle risorse umane. Per un altro, è sempre più diffuso limitarsi a considerarla un requisito per accrescere la produttività, identificando l'economia della conoscenza con la redditività del sistema di istruzione e di ricerca. Ciò induce a stabilire un'ambigua, capziosa analogia tra obiettivi di convergenza economica e fini dell'educazione, tra *performance* aziendale e investimento nel capitale umano³. Valutazioni di utilità e convenienza, inevitabilmente contingenti, non hanno niente a che vedere con la maturazione di una coscienza collettiva, in un tempo di mutamenti tecnologici e culturali sincopati.

Diversi, ma non equivalenti, sono i modelli teorici elaborati per rispondere alla sfida dell'economia della conoscenza attraverso il cambiamento organizzativo⁴. Nelle peculiarità che li contrassegnano, alcuni elementi sono reputati "strutturali" nella pressoché totalità delle tipologie: le caratteristiche dell'ambiente in cui si svolge l'azione e i processi che la individuano, la missione o gli obiettivi strategici, i piani operativi e il sistema gestionale (selezione, valutazione, formazione e sviluppo), l'assetto e le strategie organizzative esplicite, le attrezzature e le dinamiche *lato sensu* produttive, gli elementi più influenti della cultura diffusa.

Modelli sistemici designano l'organizzazione come un *flusso di cambiamenti*, che rappresentano opportunità socialmente desiderabili di trasformazione del presente e di miglioramento, come pure occasioni di rifiuto pregiudiziale e negazione delle conseguenze dei processi. Ogni tipo di cambiamento, sia esso di grandi proporzioni o di modesta entità, esercita un impatto "a cascata" sul complesso degli aspetti organizzativi, sui fattori sociali, sui processi metodologici, sugli obiettivi, sugli attori (conoscenze, competenze, atteggiamenti, motivazioni).

Modelli strategici di sviluppo organizzativo adottano una prospettiva che C. Piccardo e L. Colombo definiscono «di tipo educativo, mirata ad agire sull'apprendimento degli individui» in quanto «il cambiamento è affine al concetto di crescita e per la sua effettiva realizzazione,

³ Sul tema rimando per una trattazione più articolata a P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2007², pp. 155-175.

⁴ Nell'ambito del dibattito internazionale, le prime analisi sul capitale umano pongono l'enfasi sull'istruzione come strumento di crescita economica, con riferimento all'efficacia delle sue forme organizzative. In proposito cfr.: T.W. Schultz, *The economic value of education*, Columbia University Press, New York 1963; G.S. Becker, *Human capital: a theoretical and empirical analysis*, Columbia University Press, New York 1964.

di là da comportamenti di supino adeguamento, è necessaria la partecipazione attiva»⁵ di coloro che sono coinvolti. In questa luce, lo sviluppo di relazioni cooperative permette di potenziare le capacità del singolo di migliorare i rapporti interpersonali e di *appartenenza*, sperimentandosi in dinamiche di gruppo interessate da finalità adattivo-evolutive.

Il valore del *capitale umano* e la possibilità del suo incremento designano oggi tematiche di considerevole rilevanza per la progettazione pedagogica e il sistema universitario. Termini come *educazione* e *formazione*, più consueti nella pubblicistica della disciplina, sono per altro sottoposti a una complessa ridefinizione concettuale e ricorrono nell'elaborazione di diversi settori disciplinari secondo differenti semantiche. Negli ultimi decenni, fenomeni come i movimenti migratori e i *new media* hanno influito fortemente sul modo di interpretare le risorse umane e l'organizzazione dei sistemi formativi. In questa prospettiva rivestono un significato emblematico i processi connessi con la tendenza all'armonizzazione/integrazione dell'istruzione superiore che interessa le università europee e le ricorrenti sollecitazioni rivolte al cambiamento strutturale, curricolare e didattico delle istituzioni deputate alla formazione.

Le dichiarazioni e le conseguenti linee guida delle politiche educative che perseguono l'implementazione del cosiddetto *Processo di Bologna* si prefiggono di governare quel vistoso e, per diversi aspetti, addirittura radicale fenomeno in atto da alcuni decenni ossia la generalizzazione degli studi universitari. Alla tradizione elitaria che per secoli ha scandito la storia accademica si sta sostituendo il modello di un'università di massa a cui strati sempre più vasti della popolazione possono accedere per ambire ai gradi più alti dell'istruzione, con riferimento alla pluralità di modelli sociali vigenti e alle interconnessioni a livello locale/globale.

La *governance* di trasformazioni così importanti si configura in modo complesso sul piano legislativo, delle procedure e del funzionamento del sistema formativo; essa riveste un'importanza culturale ed economica, mediale ed etica nel delineare l'università come luogo emblematico di sviluppo del capitale umano⁶. «L'università contemporanea deve fare i conti con le pressioni che provengono dal mondo economico e produttivo, ma anche con fondamentali questioni riguardanti aspetti come il diritto allo studio, il benessere personale, la formazione alla cittadinanza e, più ampiamente, taluni aspetti sostanziali connessi con l'etica pubblica e riguardanti la vita democratica nelle società della tarda/post modernità»⁷.

La progettazione pedagogica del cambiamento organizzativo in ordine alla formazione delle risorse umane incrocia oggi in modo palese il fenomeno dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore. La nozione di *internationalization of higher education*, sostenuta da alcune tra le più importanti organizzazioni mondiali in materia educativa e formativa come l'OCDE e l'UNESCO, può essere intesa come una prospettiva politico-culturale in evoluzione, ben lungi dal rappresentare un dato acquisito; una scelta propositiva di fronte all'emergere di nuovi bisogni sociali e all'affermarsi di inedite professionalità; un programma d'azione *glocale*, aperto alla ristrutturazione in chiave trasversale dell'istruzione superiore⁸. Il concetto di *international education* sollecita trasformazioni organizzative di carattere

⁵ C. Piccardo - L. Colombo, *Governare il cambiamento*, Cortina, Milano 2007, p. 47.

⁶ Cfr. P. Scott, *Ethics "in" and "for" Higher Education*, in «Higher Education in Europe», 2005, 29, pp. 439-450.

⁷ G. Chiosso, *Lo studente al centro. Come cambia l'università in Europa*, in «Il nodo», 2008, 33, p. 11.

⁸ R. Keeling, *The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse*, in «European Journal of Education», 2006, 31, pp. 203-223.

interculturale e sovranazionale che investono i processi che strutturano la formazione e ne configurano la missione strategica, gli ambiti di operatività e il sistema di gestione (dalla selezione alla valutazione), le attrezzature metodologico-didattiche e le dinamiche *lato sensu* relazionali ed etico-educative.

Tra i diversi elementi che contrassegnano la rappresentazione più diffusa dell'Europa delle università, l'emblema dell'*international education* indica che la costituzione di un'area europea dell'istruzione superiore abbisogna di una complessa formazione/integrazione interculturale e mediale⁹. Conseguire uno tra i principali obiettivi del *Processo di Bologna*, ovvero aumentare la competitività del sistema europeo di istruzione, sollecita a stimare l'individuazione di elementi di convergenza nel rispetto dell'autonomia dei curricula e delle istituzioni, a praticare un approccio cooperativo nell'elaborare linee guida condivise per la valutazione della qualità, a sviluppare un'armonizzazione sovranazionale in ordine al riconoscimento delle attività formative, alla mobilità di studenti e docenti e alla ricerca¹⁰.

Lo sviluppo del capitale umano, in questa prospettiva, è strettamente connesso con gli obiettivi di efficienza e produttività, a cui un'accezione assai diffusa dell'espressione *competitività del sistema di istruzione* fa riferimento¹¹. Di là da un'analisi dei principi ispiratori e delle modalità di implementazione del *Processo di Bologna*, che non può essere svolta nell'economia del presente saggio, è necessario sottolineare che elaborazione e *governance* di politiche formative integrate devono oggi confrontarsi sia con le dinamiche del mercato sia con le comunità locali. Certo in modo complesso, valori d'impresa e cooperazione, competizione e coesione sociale non possono essere disgiunti. Nell'ambito di un modello sostenibile di sviluppo della società, l'università è un "banco di prova" e una "cartina al tornasole" di orientamenti che riguardano il futuro e non soltanto procedure e modalità di elaborazione delle decisioni.

Fare università richiede oggi che si mettano a fuoco e si perseguano valori riconosciuti come comuni, culturali e imprenditivi. Nota G. Bazoli, con particolare riferimento all'importanza del rapporto che può stabilirsi tra ragioni del mercato e responsabilità sociale: «Esistono due diversi modi di concepire l'attività imprenditoriale: un modello 'americano', incalzato da una logica di mercato" quasi spietata, che addita "come 'imperativo categorico' ai manager il continuo incremento dei profitti per gli azionisti. Un diverso modello, più consono alla tradizione europea», è quello che, «pur perseguendo gli obiettivi della redditività, da cui necessariamente dipende il successo aziendale, è consapevole della responsabilità sociale che grava sull'impresa e se ne fa carico»¹².

Le concezioni d'impresa richiamate da Bazoli riguardano non soltanto il mondo bancario e nella fattispecie le modalità di gestione del cambiamento. Le grandi concentrazioni e la crescita dimensionale dei gruppi bancari, nonché l'affermarsi della loro attività imprenditoriale e privatistica, sono state precedute da mutamenti giuridico-istituzionali che se per un verso hanno permesso la trasformazione funzionale degli assetti societari, dall'altro hanno posto

⁹ K. Barkholt, *The Bologna Process and Integration Theory. Convergence and Autonomy*, in «Higher Education in Europe», 2005, 30, pp. 23-29.

¹⁰ Cfr. P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi formativi nel contesto europeo*, Liguori, Napoli 1996 e J. Sanchez - Carbonell, *The Bologna Process and Lifelong Education*, in «Higher Education in Europe», 2005, 29, pp. 81-88.

¹¹ Si veda in proposito G. Aleandri, *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando, Roma 2003.

¹² G. Bazoli, *Banche, ragioni del mercato e responsabilità sociale*, in «Il Sole 24 Ore», 14/8/2008, p. 3.

significative questioni di *governance*. I modelli ricordati da Bazoli configurano infatti ben diverse scelte ideali e prassi operative che esercitano un influsso marcato sul complesso degli aspetti organizzativi, sulle dinamiche sociali, sui processi deliberativi che riguardano la scelta o il rifiuto dell'impresa di contribuire alla costruzione della società civile.

Realtà in sostanza assai diversificate come mondo bancario ed imprenditoriale, da una parte, e università e sistemi per l'istruzione, l'orientamento e la formazione, dall'altra, affrontano oggi cambiamenti rilevanti ispirandosi per taluni aspetti a modelli di funzionamento che presentano emblematiche analogie. Nelle peculiarità dei contesti materiali e simbolici che li contrassegnano, la concezione dell'incremento del profitto come fine esclusivo dell'attività produttiva aziendale è in sintonia con l'idea del valore assoluto del merito individuale nel miglioramento dei risultati nel campo dell'istruzione. La nozione di responsabilità sociale, sia per la realtà imprenditoriale sia per il sistema formativo allude ad una ricerca ponderata tra ragioni mercatistiche della competizione e istanze della partecipazione democratica all'edificazione civile della società.

Se la crescita economico-finanziaria è per diversi aspetti essenziali collegata al funzionamento del sistema bancario, e lo sviluppo delle risorse umane a quello della pubblica istruzione e dell'università, la conciliazione tra incremento di valore e responsabilità sociale attraversa il concetto stesso di capitale, nelle sue diverse accezioni, umano, finanziario, naturale, ecc. Riflettere sulle linee strategiche del cambiamento organizzativo significa quindi prendere in considerazione conoscenze, motivazioni, competenze, comportamenti orientati allo sviluppo dei beni della persona, delle risorse finanziarie e naturali.

Sviluppo e ambiente, valori umani e scelte politiche sono congiunti in modo inestricabile. «L'esistenza personale è ontologicamente legata al tema della progettualità, ossia alla capacità umana di elaborare un'immagine di sé e di perseguirla. [...] Umanità e progettualità procedono sempre di pari passo; l'una non si dà senza l'altra»¹³. Una progettazione pedagogica costituita sulla speranza per il futuro delle società percepisce che lo sviluppo, per essere autentico, deve essere integrale, orientato alla «promozione di ogni uomo e di tutto l'uomo»¹⁴, senza separare l'economia dalla civiltà, l'educazione dalla *governance* di «processi che interessano l'umanità intera e dai quali dipende la salvaguardia del Creato e il progresso dei popoli»¹⁵. La sostenibilità del benessere conseguito e la sua estensione su scala planetaria devono interrogare sui modi più appropriati per perseguire gli attuali «interessi generali» e quelli delle generazioni future. Nota L. Ornaghi: «L'auspicabile configurazione della società sostenibile implica offrire risposte ragionate e ragionevoli alle domande che muovono dalla pluralità dell'articolazione sociale e dalla compresenza di identità diverse. La politica che ci aspetta nei prossimi anni, le scelte collettive che oggi si delineano, chiedono che un consenso il più diffuso e convinto possibile venga cercato con idee efficaci e strumenti adeguati»¹⁶.

Orientamenti imprenditoriali che privilegiano in modo esclusivo l'obiettivo del continuo incremento del profitto¹⁷ e misurano i risultati conseguiti in tempi sempre più brevi non

¹³ L. Pati, *Attività lavorativa e divenire umano*, in «La Famiglia», 2008, 245, pp. 3-5.

¹⁴ Paolo VI, *Lettera enciclica Populorum Progressio*, 1967, n. 14.

¹⁵ L.J. Lebreton, *Dynamique concrète du développement*, in AA. VV., *Economie et Humanisme*, Seuil, Paris 1961, p. 28.

¹⁶ L. Ornaghi, *Prefazione*, in P. Malavasi (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. VIII.

¹⁷ Sulla ricostruzione storica della teoria degli *stakeholder* si vedano i contributi di R. Agle, A. Argandoña, A. Beretta Zannoni, E. Borgonovi, A. B. Carroll, M.B.E. Clarkson, T. Donaldson, L. Dunham, H.E. Goodpaster, R.

sono compatibili con una progettazione pedagogica del cambiamento organizzativo e una *governance* dell'innovazione che corrisponda all'esigenza di sviluppo delle comunità locali.

È interessante richiamare in proposito alcuni passaggi del citato intervento di Bazoli effettuato nell'ambito di un convegno su *Banche e interesse nazionale* promosso dall'*Aspen Institute Italia* nel luglio del 2008. Dagli anni Settanta del secolo scorso, sulla scia di M. Friedman e del suo *monetarismo*¹⁸, cioè «sulla base del duplice postulato che la molla di ogni attività economica sia l'interesse egoistico degli individui e che il mercato sia in grado da solo di regolare la speculazione, la logica dominante ha imposto anche ai grandi manager bancari il mandato di perseguire traguardi sempre più ambiziosi di bilancio e di redditività. È questa, a ben vedere, la ragione ultima che ha spinto molte istituzioni bancarie ad allontanarsi sempre più dall'attività tradizionale di intermediazione per assumere, valendosi di una forte leva finanziaria, posizioni di elevato rischio. Pressate dalla ricerca esasperata di guadagni e profitti a breve termine, le banche hanno sviluppato in misura abnorme operazioni non più legate a rapporti diretti con la clientela. Le innovazioni che si sono prodotte in un mercato finanziario poco regolamentato e agevolato da politiche monetarie espansive hanno favorito questo processo. Si è prodotto, insieme a un'abnorme crescita degli attivi bancari, un eccezionale aumento dei livelli di rischio sistemico»¹⁹. Per esplicita ammissione di uno dei suoi principali attori italiani, in sintonia con l'opinione di molti tra i più accreditati analisti, il mondo bancario in questi ultimi anni ha interpretato la globalizzazione dei mercati incurante di tutte le criticità e dei rischi impliciti nell'affermarsi di una logica di *business* improntata alla sola massimizzazione dell'efficienza e del profitto²⁰. «È giusto che il mercato pungoli i manager bancari [...] ma nel settore del credito si presenta un'esigenza pregiudiziale: quella che siano tutelati gli interessi pubblici coinvolti nell'attività di impresa e che ne definiscono, appunto, la specificità. Questa specificità consiste nella sua rilevanza e utilità sociale»²¹. L'esercizio del credito coinvolge una sfera di interessi che si estende ben oltre quello degli *stakeholder* direttamente legati all'attività dell'impresa così come l'educazione delle giovani generazioni implica non soltanto le famiglie e le strutture formative ma la società nel suo complesso.

Sul tema dello sviluppo del capitale umano, intorno a cui si è concentrata la riflessione fin qui condotta, è opportuno non mutuare paradigmi teorici e protocolli d'azione che hanno provocato problemi di notevole entità già nell'ambito in cui sono stati elaborati. Non è il caso di ripetere l'errore compiuto con il concetto di *programmazione*, per molti versi adottato acriticamente nell'organizzazione dell'attività didattica di alcuni ordini di scuola in Italia, sulla scia di idee semplicistiche di pianificazione in ambito economico²². Occorre evitare che teorie ingenuie per lo *sviluppo* e la ristrutturazione del sistema formativo, centrate unicamente sulla massimizzazione dell'efficienza e del profitto, siano adottate anche nel campo della formazione²³. Non estranee alle ricorrenti crisi economico-finanziarie globali,

Harris, J.M. Liedtka, R.K. Mitchell, R.A. Phillips, L.E. Preston, S.R. Velamuri, A.C. Wicks, D.J. Wood raccolti nel volume *Teoria degli stakeholder*, Angeli, Milano 2007 a cura di R.E. Freeman - G. Rusconi - M. Dorigatti.

¹⁸ Cfr. M. Friedman, *The Social Responsibility of Business is to Increase Its Profits*, in «The New York Times Magazine», 13.IX.1971, p. 13.

¹⁹ G. Bazoli, *Banche, ragioni del mercato e responsabilità sociale*, in «Il Sole 24 Ore», 14 agosto 2008, p. 3.

²⁰ Cfr. M. Onado, *Mercati e intermediari finanziari. Economia e regolamentazione*, Il Mulino, Bologna 2000 e G. Rossi, *Il mercato d'azzardo*, Adelphi, Milano 2008.

²¹ G. Bazoli, *Banche, ragioni del mercato e responsabilità sociale*, in «Il Sole 24 Ore», 14 agosto 2008, p. 3.

²² Cfr. G. Boselli, *Post-programmazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

²³ L. Caselli (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna 2009.

tali concezioni contribuiscono solo in modo apparente all'incremento del valore del capitale umano.

Interpretare criticamente i dati del contesto socio-economico e culturale odierno significa per l'elaborazione pedagogica affrontare, senza infingimenti e reticenze, pregiudizi e concezioni riduttive per decifrarne gli influssi alienanti in ordine all'esistenza personale e distruttivi per l'organizzazione della società. Il compito che spetta alle istituzioni formative consiste nel rendersi sempre più aperte, inclusive, accessibili.

Le università sono chiamate a imprimere un diverso indirizzo alle tendenze in atto e ciò esige una riappropriazione della dimensione comune della memoria. Occorre un modello per demistificare, interpretare e progettare il "proprium pedagogico" dell'università, far parlare i suoi impensati, rinvenire i suoi impliciti²⁴. Il tema di fondo, nota F. Anelli, «rimane quello di stabilire come si selezionano gli interessi da privilegiare e gli obiettivi da perseguire [...] per recuperare quell'umanesimo, cifra comune della cultura europea, che ha irradiato i valori di rispetto della persona e che implica il riconoscimento delle differenze»²⁵. La *formazione del capitale umano*, di là da stereotipi e ideologie, costituisce il futuro aperto alle intenzioni e alle coscienze, l'opportunità e il motivo per rigenerare, ricostruire un nuovo patto educativo tra i popoli.

²⁴ Cfr., in modo emblematico, A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma 2008.

²⁵ F. Anelli, *Animare l'Europa, un compito per le università*, in «Vita e Pensiero», 2019, 1, p. 8.

Università Oggi: polarità, scarti e problematicità

MARIA GRAZIA RIVA

Università di Milano Bicocca – Ordinaria di Pedagogia generale e sociale

Corresponding author: mariagrazia.riva@unimib.it

Abstract. Universities are in a condition which, from certain points of view, is paradoxical. On the one hand, scientific research is increasingly advanced and at the scientific and technological cutting-edge. On the other hand, the progress of scientific research has definitely not led to the well-being of society. It is impossible not to wonder what relationship there is between the advance of knowledge and the repercussions on society. There is a wide chasm which raises serious questions on the detachment between the places where knowledge is constructed and society as a whole. A balance has to be found between the appropriate respect for the tasks of teaching, research, spreading knowledge and the need to regain the depth and critical and reflective substance intrinsic in handing on the baton from one generation to the next.

Keywords. University – Knowledge – Unease – Society – Generations

L'Università oggi in Italia, a mio parere, si trova in una condizione per certi aspetti paradossale. Per un verso le ricerche scientifiche sono sempre più avanzate, scientificamente e tecnologicamente all'avanguardia, in grado di fornire soluzioni a problemi tecnici, al mondo produttivo e a quello organizzativo e istituzionale. Per altro verso, l'avanzamento della ricerca scientifica non ha portato affatto al benessere delle persone, delle comunità e della società nel suo complesso. La società sta male, è dilaniata da conflitti di tutti i tipi, da lotte di potere che utilizzano i vecchi metodi di sempre e i nuovi metodi della comunicazione di massa, tramite un uso spesso manipolatorio dei social media e dei media in generale. Pertanto, non si può non chiedersi che rapporto c'è tra l'avanzamento dei saperi e dei risultati delle ricerche e le loro ricadute sulla società. Si svela un grande iato, che pone seri interrogativi sullo scollamento tra sedi di costruzione della conoscenza e la società nel suo insieme. È stato introdotto in questi ultimi anni la questione della Terza Missione e del Public Engagement, cioè dell'impegno dell'Università a divulgare i propri risultati di ricerca a vantaggio della società¹, cercando di coinvolgerla

¹ "Why do members of the public share some scientific findings and not others? What can scientists do to increase the chances that their findings will be shared widely among nonscientists? To address these questions, we integrate past research on the psychological drivers of interpersonal communication with a study examining the sharing of hundreds of recent scientific discoveries. Our findings offer insights into (i) how attributes of a discovery and the way it is described impact sharing, (ii) who generates discoveries that are likely to be shared, and (iii) which types of people are most likely to share scientific discoveries. The results described here, combined with a review of recent research on interpersonal communication, suggest how scientists can frame their work to increase its dissemination. They also provide insights about which audien-

nella costruzione dei saperi e nel loro utilizzo a fini economici, produttivi, culturali e formativi. Questo nuovo compito assegnato all'Università – definito con il termine tecnico “terza missione” – tuttavia, appunto, avrà in molti casi aumentata la conoscenza dei cittadini ma non ha migliorato il benessere delle comunità e la loro capacità di convivenza civile, pacifica, aperta al diverso e criticamente consapevole.

Non si può non chiedersi allora che cosa c'è in questo iato, in questo scarto che separa queste due polarità? Cosa non si vede di primo acchito, di cosa non c'è la pensabilità? Si rimane catturati dalla dimensione descrittiva delle condizioni dei due poli che, in qualche modo, impedisce di pensare ciò che si trova nel vuoto tra essi, posto che sia veramente vuoto.

Un altro tema bipolare che riscontriamo nell'università oggi, tendenzialmente nella ricerca ma anche nella didattica, riguarda la tensione sfrenata verso ciò che è stata chiamata ‘internazionalizzazione’, senza mai, tutto sommato, definirla bene prima. È stata introdotta a un certo punto con grande enfasi nella ricerca, nella didattica, un po' meno nella terza missione, nella cosiddetta VQR – valutazione della qualità della ricerca –, senza prima dar corso a una seria consultazione tra i docenti e i ricercatori rispetto a cosa effettivamente intendere con tale termine. L'internazionalizzazione è stata usata come criterio di valutazione ex post, senza che ci fosse da parte degli attori universitari la possibilità di prepararsi per tempo, progettando il proprio percorso di ricerca e di didattica in tale direzione. Si è dunque attraversata una fase confusa in cui, ad esempio, tra colleghi ci si chiedeva se con internazionalizzazione si intendesse scrivere un articolo in inglese, pubblicare con case editrici straniere, citare riferimenti bibliografici stranieri con il titolo originale, partecipare a convegni in lingua diversa da quella italiana, per forza all'estero o se poteva essere accettato anche tenere conferenze in Italia. A tutt'oggi rimangono delle aree di forte chiaroscuro. In questa vaghezza ognuno si è un po' industriato, cercando di fare del proprio meglio per adeguarsi a tale imperativo categorico, anche per non rischiare l'emarginazione accademica o una cattiva valutazione. Si può così constatare lo scarto tra un principio-regola indicato dall'alto e il faticoso e annaspante tentativo di comprensione da parte della base. A ciò si aggiunga il per nulla risolto problema del rapporto tra ricerca europea e/o internazionale e tradizioni di ricerca nazionali o anche locali. In certi contesti di ricerca europei o internazionali, così come nei luoghi dove si decidono gli investimenti nella ricerca europea e internazionale, di fatto prevale l'idea di ricerca del gruppo dominante, spesso di marca anglosassone, che pochissimo si pone seriamente l'interrogativo relativo alle differenze fra le diverse tradizioni di ricerca nazionali, il valore che ognuna di esse ha, e il modello politically correct a livello del gruppo dirigente. Inevitabilmente, piano piano questa dinamica ha portato a sminuire il valore delle tradizioni di ricerca nazionali a favore di un supposto migliore modello

ces may be the best targets for the diffusion of scientific content...Nonscientists share some scientific discoveries more than others. Why? How can scientists increase the likelihood that their findings will be widely shared? We review past research and analyze data collected from scientists and members of the public to shed light on these questions, and our results fall into three main areas....In conclusion, although there is much more research to be done, there is a great deal scientists can do to increase the likelihood that their discoveries are shared. By understanding the science of sharing, we can increase the sharing of science”, Katherine L. Milkman and Jonah Berger, *The science of sharing and the sharing of science*, PNAS September 16, 2014 111 (Supplement 4) 13642-13649; first published September 15, 2014 <https://doi.org/10.1073/pnas.1317511111>, https://www.pnas.org/content/111/Supplement_4/13642, cons. il 3.11.2019

generale, di fatto dotato di forza tale da imporre la tendenziale omogeneizzazione dei modelli e dei metodi di ricerca. Omogeneizzazione che porta a una certa standardizzazione, e che definisce un perimetro che stabilisce chi è dentro chi è fuori. Per esempio, si pensi ai temi privilegiati dai grandi programmi europei di finanziamento della ricerca, molto sbilanciati a favore delle scienze dure, della tecnologia nei suoi diversi contesti applicativi, così come della richiesta di metodi di ricerca statistico-quantitativi, all'insegna del perdurante atteggiamento fideistico verso il numero e il modello neopositivistico. Nonostante questa fede, tuttavia, come già più sopra si constataba, la società sta male, le guerre scoppiano in continuazione, i morti in mare sono all'ordine del giorno, l'odio circola in rete in abbondanza, la depressione aumenta nella popolazione, e così pure la violenza contro le donne e i bambini. Ancora una volta, incredibilmente, non vengono messi in correlazione il malessere sociale e le scelte di investimenti nella ricerca che, teoricamente, dovrebbero essere volti ad aumentare il sapere e a risolvere i problemi sociali. «Nel nostro tempo il carisma etico del padre ha lasciato il posto all'apologia scienziata del numero. Anche la pratica delle cure risente di questo mutamento di paradigma. Diagrammi, costanti biologiche, protocolli, percentuali, comparazioni quantitative — necessarie ad ogni ricerca scientifica — rischiano di alimentare un feticismo della cifra che finisce per farci dimenticare che dietro ad un numero c'è sempre un corpo, un volto, un nome proprio, una vita che soffre. Lo stesso criterio di salute tende oggi a trasfigurarsi in un imperativo normativo se non in un vero e proprio comando igienista. In realtà il culto del benessere a cui oggi nessuno dovrebbe sfuggire impone una versione univoca e solo numerologica della felicità che corrisponde ad un tipo antropologico astratto»².

Le università sono di fatto degli importanti centri economici e di potere, specie quelle collocate in contesti e territori con forte concentrazione di ricchezza e produttività. Esse non coincidono certo più con le *universitates* medioevali, prevalentemente centrate sull'insegnamento tra insegnanti e studenti. Ormai le università gestiscono bilanci importanti, costituiscono fondazioni, promuovono start-up e spin-off, creano invenzioni che danno origine a brevetti immessi sul mercato, pagano stipendi a migliaia di docenti e personale amministrativo, emanano appalti e bandi per consistenti somme, gestiscono e amministrano i finanziamenti dei progetti europei e internazionali, decidono in merito alle quote rimanenti, stipulano molteplici convenzioni con i più vari stakeholders, sono importanti centri di costo. Insomma, certamente oggi le università non coincidono con la didattica, secondo un'immagine che talvolta le famiglie, gli studenti e la società diffusa hanno ancora. Pertanto, tutta la consistente parte dell'erogazione dell'offerta formativa – come si usa aridamente dire – risulta essere solo una parte dei compiti e delle attività gestite ed erogate dalle università. Ciò comporta che qualche volta la didattica perde un po' della sua centralità, del suo essere compito fondamentale per le università come centri di trasmissione dei saperi, di costruzioni di capacità e competenze. I docenti, che contemporaneamente devono fare i ricercatori, scrivere e svolgere la Terza missione, partecipare a commissioni di tutti i tipi, comprese quelle concorsuali, impegnarsi nella gestione e amministrazione di una quantità infinita di attività burocratiche, si sentono sovraccarichi e angosciati di fronte all'esorbitante quantità di richieste e pressioni che sono oggi

² M. Recalcati, *La cura torna a essere madre*, Repubblica, 1 novembre 2019, https://rep.repubblica.it/pwa/robinson/2019/11/01/news/la_cura_torna_a_essere_madre-240043858/, cons. il 3.11.2019.

confluite sulle università, ormai concepite come centri economici e gestionali all'interno di quello che viene anche chiamato 'mercato accademico'. Anche qua non si può non rilevare l'enorme scarto tra un'idea di insegnamento e di trasmissione-co-costruzione del sapere di antica tradizione, molto centrata sulla relazione tra maestro e allievo, e l'arida ed esasperata concentrazione sulla didattica intesa come erogazione formale e asettica di offerta formativa.

Drammaticamente, nello iato enorme che si apre fra queste due concezioni del ruolo dell'università, si può avvertire – se si ascolta bene – l'urlo di dolore dello straniamento percepito dal sapere delle scienze umane e sociali, naturalmente quando anch'esse non si siano fatte completamente assorbire dal mito cieco e acritico dell'idolatria del numero, dei big data, delle procedure anonime e standardizzanti dei cosiddetti processi di assicurazione della qualità; dove spesso viene intesa e ridotta la qualità come quantità, come verifica formale dell'aderenza dei comportamenti praticati rispetto a quanto progettato e dichiarato magari mesi o anni addietro. Mentre l'esperienza drammatica dell'imponderabile, dell'imprevisto, del drammatico, irrompe furiosamente nella società – come nel caso dei molteplici attentati terroristici, negli omicidi, figlicidi, femminicidi, stragi e deportazioni di massa – la cultura dominante che detta le politiche di indirizzo ai centri di sapere chiede il rispetto di procedure formali che, di fatto, talvolta vengono percepite come forme di difesa sociale dall'ansia e dalla paura dell'ignoto, come la psicoanalisi ci insegna. Naturalmente, non si vuole certo affermare che non servano una cultura e una mentalità all'insegna del rispetto dell'osservanza dei compiti istituzionali assegnati, anzi. Occorre però, a mio parere, trovare un bilanciamento tra il doveroso rispetto dei compiti didattici, di ricerca, di divulgazione del sapere e la necessità di ritrovare la profondità e lo spessore autenticamente qualitativo, caldo, attento insito nel passaggio di testimone e di saperi, competenze, abilità, modi di pensare tra le generazioni; tra il bisogno di organizzare grandi gruppi di studenti nell'università di massa – dunque ben lontani dalle caratteristiche delle università medioevali – e il mantenimento della saggezza, del pensiero critico riflessivo, dell'equilibrio tra management, tecnica, relazione, spessore profondo dell'umano, a livello individuale, gruppale, collettivo.

Università oggi: problemi aperti

MAURA STRIANO

Ordinaria di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Napoli Federico II

Corresponding author: maura.striano@unina.it

Abstract. Within current scenarios the university seems to have progressively lost its original mission and vocation, according to the logic of a “learning economy” in a neoliberal perspective, which reduces it to an agency of certification and training. It is necessary to overcome this trend, by reflecting on the role and functions of the university according to a democratic frame of reference, which focuses on the acknowledgment of the individual right to education intended as a process aimed at sustaining personal and social growth as well as on the necessity to cultivate awareness and participative engagement in the public life.

Keywords. University – Neo-liberalism – Democracy – Learning Economy – Individual Right

Nella sua matrice culturale, etimologica e storica, che deriva dell’esperienza fondazionale dell’Alma Mater Studiorum di Bologna, università significa “totalità, universalità” indicando l’insieme articolato di tutti i saperi, che possono e devono essere coltivati ed approfonditi a livelli sempre più elevati nell’ambito di uno “studium generale” inteso come “luogo di studi aperto a tutti”.

Nella modellizzazione a cui ci riferiamo, lo “studium” non era sottoposto a nessun controllo esterno ma era una realtà autonoma ed auto-governata da studenti e docenti; si trattava di un contesto in cui si incontravano due intenzionalità: da un lato quella degli studiosi, che progressivamente si sarebbero aggregati in corporazioni e in scuole, dall’altra quella degli studenti, che chiedevano di poter fruire di opportunità culturali e formative in modo diffuso e rispondente ai loro bisogni conoscitivi.

L’“universitas” medioevale si configurava, quindi, essenzialmente come una aggregazione di intenzionalità libere, tenute insieme da uno scopo comune: quello di condividere, mettere in circolazione, raffinare e produrre forme di sapere che potessero contribuire allo sviluppo umano e sociale.

Nel tempo, però, questa matrice è stata profondamente rivisitata, rimanendo come elemento latente, sullo sfondo, rispetto ad altri compiti e ruoli che sono stati progressivamente assegnati e riconosciuti all’università in risposta alle trasformazioni culturali, economiche e sociali che si sono date nel corso della storia.

Si tratta di compiti e ruoli che, di fatto, hanno determinato una progressiva messa in crisi dell’identità culturale e storica dell’università, la quale ha cercato di uniformarsi ad altre logiche e ad altri modelli, per lo più estranei a quelle che l’hanno generata.

Nell’età moderna l’università acquisirà progressivamente la funzione di formare intellettuali, politici, professionisti dal ruolo sociale generalmente pre-determinato, per-

dendo così la sua connotazione comunitaria e corporativa e configurandosi come contesto di alta-formazione per una ristretta cerchia di utenti.

Nell'età Contemporanea verrà a subire una nuova e profonda riconfigurazione quando, tra gli anni Sessanta e Settanta –ricependo istanze democratizzanti- diventerà “di massa”, accogliendo un sempre maggior numero di studenti provenienti da una varietà di percorsi formativi e di contesti socio-culturali.

Ciò ha determinato l'avvio di un trend di ampie proporzioni, come testimonia il recente studio dell'Unesco “Towards 2030” in cui si mostra come oggi nel mondo il 32 per cento di giovani tra i 18 e i 24 anni sia iscritto all'università¹.

Nondimeno il numero degli studenti che riescono a terminare gli studi con successo è sensibilmente inferiore, il che testimonia come sia necessario non solo garantire l'accesso di tutti all'università, ma anche preoccuparsi della qualità dei risultati di apprendimento e, complessivamente, degli esiti del percorso di formazione offerto in una prospettiva di lungo termine, pena la vanificazione delle istanze che hanno portato all'allargamento delle opportunità di accesso alla formazione universitaria.

In un contesto storico-e culturale che vede un aumento potenziale del numero di studenti iscritti all'università, diventa, pertanto, indispensabile elaborare progetti di formazione flessibili, modulari e rispondenti alle differenti caratteristiche ed ai diversi talenti degli studenti, tenendo conto del loro background culturale, economico e sociale, delle loro aspirazioni e dei loro progetti.

A partire dagli anni Novanta, a livello transnazionale (come è chiaramente visibile nei documenti dell'Unione Europea) si è determinata una forte spinta ad innalzare in modo consistente il numero dei laureati in quanto indicatore politico che mette in evidenza la capacità dei paesi membri di formare cittadini competenti e agevolmente collocabili nel mondo del lavoro.

Queste istanze si inscrivono all'interno di una logica “neo-liberale” che vede l'alta formazione come funzionale allo sviluppo economico e produttivo prima ancora che allo sviluppo umano.

Di fatto, nel tentativo di ottemperare a queste richieste, in termini di apprendimenti, competenze e di skills fortemente orientate al mondo del lavoro si rischia di ridurre l'università ad una sorta di “esamificio” funzionale alla erogazione di titoli di studio o alla certificazione di competenze, anziché configurarla come uno spazio “franco” di formazione indipendente da logiche economicistiche o conformative al quale si accede in quanto spinti da una specifica progettualità.

In questa prospettiva, come avverte Michael Rustin in *The Neoliberal University and its Alternatives* l'alta formazione viene considerata come un “investimento finanziario” in una logica “industriale” che si contrappone sia alla logica “umanistica”, sia alla logica “democratica” succedutesi nel tempo nella definizione dei ruoli e delle funzioni dell'università².

Da ciò, come nota Henry Giroux in *Public Intellectuals Against the Neoliberal University*, è scaturita una profonda “crisi di legittimità” del sistema universitario in Europa e nel mondo³.

¹ UNESCO, *UNESCO science report, towards 2030: executive summary*, 2015, ISBN:978-3-940785-79-4, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407>

² F.Rustin, *The Neoliberal University and its Alternatives*, in *Soundings: A Journal of Politics and Culture*, 63(3), 2016, 147–176. doi: 10.3898/136266216819377057, <https://www.lwbooks.co.uk/soundings/63/the-neoliberal-university>

³ H.Giroux, *Public Intellectuals Against the Neoliberal University*, in «Truthout», 2013, <https://truthout.org/arti->

In questo scenario “molte università non solo hanno deviato dalla loro missione democratica, ma sembrano anche indifferenti alla situazione degli studenti che si troveranno ad affrontare un mondo in cui i livelli di disoccupazione diventano sempre più alti ed in cui si prospetta una inversione delle tendenze di mobilità sociale, che si accompagna al consolidarsi di debiti insanabili”.

Si tratta di un mondo che tende ad ignorare sempre di più i bisogni ed il futuro dei giovani, i quali vengono formati essenzialmente come forza lavoro qualificata e trattati alternativamente come “clienti” o come “bambini irrequieti” che hanno bisogno di forme di divertimento intensive (ivi).

D'altra parte, come nota provocatoriamente Nel Noddings in un articolo apparso sulla rivista «Democracy & Education» la spinta forzata verso l'alta formazione non è garanzia di successo e di partecipazione attiva e piena alla vita economica e politica di un paese ma è soltanto spinta verso un'omologazione che mette a rischio la struttura stessa di una società autenticamente democratica.⁴

La studiosa americana imputa questo al dissolversi di una visione “Whitmaniana” della democrazia, che rispetta “ogni forma di onesto lavoro”, include individui di ogni classe sociale e valorizza le differenze in termini di interessi, orientamenti professionali, background culturale, offrendo a tutti la possibilità di usufruire di opportunità formative differenziate per gradi, livelli e tipologie.

Una società autenticamente democratica deve garantire, tenendo conto delle attitudini, dei talenti, della vocazione di ciascuno, una pluralità di possibilità formative ed una pluralità di sbocchi occupazionali, nella consapevolezza che non tutti i percorsi formativi devono prevedere necessariamente iscrizione ad un corso di studi universitari affinché le persone possano sperimentare una reale partecipazione alla vita culturale, economica e politica del paese in cui vivono.

La riflessione della Noddings ha dato luogo ad un dibattito articolato sul ruolo economico, politico e sociale dell'università nell'ambito del quale si sono generati spunti per un ripensamento critico della formazione accademica ma non si è affrontato, a mio avviso il punto cruciale sul ruolo che deve giocare l'Università in una società autenticamente democratica nella sua funzione di terza missione.

Ciò richiede una riflessione collettiva sull'intero assetto dei sistemi formativi al cui interno l'università- in sinergia con le altre agenzie formative) può recuperare una valenza culturale e vocazionale, uscendo fuori dalle logiche di mercato che l'hanno asservita e mortificata e sostenendo i giovani in un processo di crescita culturale ed umana che consenta loro di esprimere al meglio le proprie potenzialità.

Si tratta di una riflessione necessaria a fronte di una diffusa e progressiva crisi di identità dell'università (negli Stati Uniti come in Europa) e, per quanto riguarda il nostro paese, in controtendenza a quanto accade a livello globale, di una profonda crisi di ordine strutturale- strettamente collegata alla crisi economica ed occupazionale- che vede un progressivo disinvestimento negli studi universitari nella misura in cui non garantiscono più, specie in alcuni settori, un inserimento soddisfacente nel mondo del lavoro.

cles/public-intellectuals-against-the-neoliberal-university/

⁴ N.Noddings, *Schooling for Democracy*. «Democracy and Education», 19 (1), 2011, Article 1. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol19/iss1/1>

Nel libro *Università futura*, Juan Carlos De Martin sostiene la necessità di partire dal riconoscimento all'università di tre aree responsabilità: «l'università per la persona, l'università per il sapere, l'università per la società democratica» recuperando una funzione culturale, politica e vocazionale e riscoprendo – adattandole al ventunesimo secolo – le proprie radici autentiche⁵.

Ciò non significa abdicare ad una funzione di sviluppo economico e sociale, ma inscrivere l'università in una logica di sviluppo umano che, a lungo termine, risulta propeudetica ad uno sviluppo economico basato sulla valorizzazione delle risorse umane e non sul loro depotenziamento o sfruttamento in una logica di utilità di breve termine.

Queste istanze sono state recepite anche nel «Manifesto per l'Università» pubblicato nel maggio scorso a firma congiunta CRUI-CEI, in cui si elencano alcuni principi guida ai quali l'università deve ispirarsi per poter rispondere alle sfide del mondo in cui viviamo: garantire il diritto all'educazione ed alla cultura per tutti, proponendosi come «comunità di studio, di ricerca e di vita» mettendo gli studenti al centro del progetto formativo ed offrendo loro una molteplicità di opportunità e di servizi; offrire percorsi formativi che tengano conto delle particolari caratteristiche di ciascuno in termini di età, istruzione, background e condizione sociale, incentivando l'acquisizione di quelle che sono riconosciute come «competenze chiave per l'apprendimento permanente», e valorizzando le competenze trasversali acquisite in altri contesti formativi come il volontariato e la pratica sportiva; promuovendo lo sviluppo di «una coscienza storica» che sia alla base di una «cultura del dialogo e della libertà». Per far questo le università devono operare sulla scorta dell'autonomia e della sussidiarietà, allo scopo di rispondere alle differenti istanze provenienti dai territori nella logica dello sviluppo sostenibile, operando in sinergia con altri enti ed istituzioni, a livello locale, nazionale ed internazionale e costruendo una «rete globale» al cui interno gli scambi culturali e la mobilità degli studenti e dei laureati siano resi più fluidi nella prospettiva del riconoscimento e della valorizzazione delle capacità e delle competenze acquisite, comprese quelle tecnologiche, che devono consentire di «affrontare la rivoluzione digitale mettendo al primo posto il bene delle persone e il bene comune nel suo complesso»⁶.

Si tratta, quindi, di ripensare la funzione dell'università in chiave profondamente formativa, andando oltre le logiche della «learning economy» di cui parla Gert Biesta, per investire su un progetto globale di sviluppo umano e, insieme, di sviluppo sociale, che recuperi la dimensione democratica del «lifelong learning»⁷.

A questa progettualità l'alta formazione può e deve dare un contributo, attraverso l'offerta di opportunità culturali ma anche di occasioni di crescita personale, utili ad identificare e coltivare potenzialità e risorse individuali nella prospettiva del progetto di vita che abbraccia ed integra esperienze realizzate in ambiti formali, non formali ed informali.

A ciò è necessario aggiungere e stimoli e spazi di incontro e di impegno attivo, atti a sviluppare atteggiamenti, capacità, strumenti di dialogo e di partecipazione alla costruzione di una dimensione pubblica di discorso e di azione, in cui tutti possano esercitare pienamente i propri diritti e doveri di cittadinanza nella prospettiva della crescita e del cambiamento sociale.

⁵ J.C. De Martin (2017), *Università futura*. Tra democrazia e bit, Codice Edizioni, Torino.

⁶ CEI-CRUI, *Manifesto per l'Università*, 2019. <http://inx.aiduassociazione.it/wp-content/uploads/2019/05/CEI-CRUI-Manifesto-per-lUniversita%C3%A0.pdf>

⁷ G. Biesta, *What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning?*, «European Educational Research Journal», Volume 5, Numbers 3 & 4, pp. 169-180.

Dossier – Volumi recenti e categorie portanti della pedagogia

Mario Gennari, *Filosofia del discorso*, Genova, il melangolo, 2018

Il dossier qui presentato si incardina sul testo di Mario Gennari, *Filosofia del discorso* (Genova, il melangolo, 2018): un testo complesso e fine al tempo stesso. Che ci fa ripensare l'ordine del discorso e la sua radice squisitamente umana, da tener ferma e nell'analisi culturale e nella formazione di tutti e di ciascuno, tra sviluppo personale cognitivo-critico e scuola orientata a far maturare tutte le potenzialità mentali degli individui, in forma dialettica e integrata. Così una pedagogia della *Bildung* resta ancora paradigma regolativo. E sul volume intervengono le letture di Cambi e di Madrussan con prospettive diverse che ne sviluppano sia la ricchezza sia l'attualità.

In coda ai due testi analitici si propone un altro intervento di Gennari dedicato alla *Teoresi teologica*, che sposta ora lo sguardo a temi di fondazione ontologica di tutti i saperi, affrontando l'ottica teologica, metafisica e ontologica riportandola al suo *identikit* di teoresi pura e la più alta possibile. Che è e resta in sé un mistero, ma che ci sfida da sempre dal mando della cultura.

Oggi, proprio partendo dal mistero, essa si delinea come polimorfa e aperta, anche se come teoresi e possibile e forse necessaria sempre, pur rivolta sul dialogo interreligioso postosi a cardine del nostro tempo storico. Un testo anche questo di sottile finezza e di richiamo a una teoreticità fondante che ormai si sviluppa in un dialogo aperto tra molteplici punti di vista. E oltre ogni conformismo. Per rilanciare in modo davvero critico il problema del fondamento/Fondamento.

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Questo nuovo e finissimi testo di Gennari si colloca oltre e prima dei vari ambiti pedagogici da lui tematizzati nel corso del tempo della sua assai ricca ricerca e con decisione: dopo la formazione umana dell'uomo e la *Bildung*, le ricerche storico-tematiche tra Medioevo e Modernità, la pedagogia generale, la didattica, la pedagogia estetica etc. e riprende, almeno in parte, le sue ricerche sulla semiotica in pedagogia già sviluppate negli anni Ottanta. Una ricerca che fissava le norme statutarie e dinamiche di un sapere (quello pedagogico) posto così "sotto analisi" fenomenologica e strutturale insieme. Qui tale ottica viene collocata più in alto: riguarda ora tutti i saperi, poiché tutti sono e non possono non essere discorsivi e, quindi, stanno dentro l'ordine stesso della discorsività, così come essa si codifica oggi (ma già da ieri) nel loro fare ricerca scientifica o culturale che sia. Ma in tale ottica codificante tra logica e sistema viene più lasciato in ombra il criterio/principio del formare-l'-uomo come coscienza libera, creativa, anche dissenziente e che, come tale, è la garante unica del fare-libera-ricerca, oltrepassando confini, rompendo equilibri e rinnovando così, e radicalmente, i saperi e la loro organizzazione. Oggi poi il conformismo cognitivo è ancor più forte di ieri: non emana solo dai saperi canonizzati ma dagli stessi mezzi della loro diffusione (tecnologico-mediatizzata) che sanziona il diverso (rendendolo "eretico") e comunica il noto-condiviso con deciso autoritarismo.

Sì in questo volume Gennari ci ha dato, attraverso una scrittura alta e riflessiva, colta e squisitamente filosofica, un'opera di sicura qualità, ma forse ancor più un *vademecum* per rileggere l'universo dei discorsi codificati scientificamente alla luce di una riflessività che li sottopone a una critica smascherante e che li sottomette al vaglio della "formazione umana dell'uomo" assunta come nucleo ontologico che giustifica e regola i discorsi in relazione al loro esser fruttuosi per la civiltà umana in generale. Un testo, quindi, da leggere con cura da parte del lettore che voglia partecipare davvero all'istanza critica che lo sorregge. E sottrarsi alle sirene e del Mercato e dell'Ideologia che ormai governano e in modo sottile e profondo gli stessi saperi, i quali pur hanno giurato e giurano sulla loro costitutiva autonomia.

Ma ora guardiamo più in dettaglio il cammino interno del volume. Se il primo capitolo espone questa condizione storica e il suo *aut-aut* attuale e lo fa con osservazioni sottili e insieme organiche, il secondo porta avanti un "discorso sul discorso" in chiave metariflessiva, che ne svela le patologie profonde e le indica come "marcescenze" del discorso stesso. E queste sono connesse al potere del web e alla sua ideologia, che ormai invade sia la politica che la cultura. Producendo così un "vassallaggio" via via più universale e rendendo "provinciale" ogni comunicazione tanto linguisticamente forte quanto cognitivamente orientata. Li vige una "subcultura" potente che pervade ormai anche il mondo degli intellettuali, perfino quello accademico (qua e là) e fa via via regola di un conformismo espressivo e cognitivo insieme, polarizzato sulle "competenze" (che stanno ben salde dentro l'ideologia del Presente) e sulla tecnologizzazione (che si fa Idolo vinco-

lante e *principium pensandi* oltre che *agendi*), creando dipendenza e mai trascendimento. Col quarto capitolo si indagano possibili aspetti di resistenza a questa omologazione impoverente del pensiero/linguaggio individuati nella *skepsis*, nello stile, nei *jargons*. Sì, ma oggi lo stile è catturato dall’“impersonalismo tecnologico”; la *skepsis* retrocede per la scomparsa del soggetto stesso come individuo-persona e la perdita della sua libertà; i *jargons* si fanno gerghi che non si oppongono più ma vengono inglobati nel sistema sociale attuale (come è accaduto al pop).

Allora che fare? Gennari fa lucidamente due proposte: attivare la clinica del discorso, ovvero un’interpretazione che sveli il “nascosto” e vada oltre le datità che fanno pensiero omologato e di esso mostri i principi generativi; poi rilanciare una pedagogia della *Bildung* come formazione umana dell’uomo, che ne potenzi il pensare-critico, la libertà personale, la piena individualità di ciascuno e li coltivi un pensiero discorsivo che fa visione-del-mondo che apre anche al possibile e non resta affatto vincolata al Presente. Una *Bildung* oggi dimenticata (e offesa!) ma da rilanciare con spirito critico in contrasto diretto con gli esiti del Moderno Compiuto e ormai Post, nel quale si esalta il Presente stesso e si fa Norma generale.

Ma chi rilancerà la *Bildung*? Il soggetto stesso emancipato dalla conformazione sociale e sottratto ai domini di *Techne*, Mercato, Ideologie, legando il suo pensiero/discorso alla propria personale interiorità Sì, ma anche la scuola può fare molto, andando oltre le tecniche e riaccendendo lì il pensiero-pensante (e qui il richiamo di Gentile ci va bene), sia sul fronte del privato sia su quello pubblico, sottratti entrambi al Profitto, che oggi impera, come ci ha sottolineato la Nussbaum.

Di questo prezioso testo, poiché vigile e critico del destino attuale del discorso, che si fa sempre meno razionale e vissuto in proprio, dobbiamo ringraziare Gennari che ci spinge a rivedere e *ab imis* le idee correnti oggi nella formazione, per contrastarle da un lato e oltrepassarle dall’altro, procedendo non *en arrièrè* ma verso le “origini” costitutive dell’*Homo sapiens sapiens* e che in lui abitano come strutture profonde e sempre riaccendibili da una pedagogia che sia autenticamente tale.

ELENA MADRUSSAN

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Torino

Corresponding author: elena.madrussan@unito.it

Oltre al tema primario espresso dal titolo, il volume segue un sottotesto ben chiaro: analizzare – per comprendere – l’origine e gli effetti del drammatico impoverimento discorsivo che caratterizza il nostro tempo. Attorno a questo nucleo problematico ruotano i capitoli – cioè le argomentazioni – con le quali l’Autore seziona il problema: dalla struttura teorica della discorsività alle sue connessioni con il pensiero; dallo speciali-

simo linguistico alle sue deformazioni; dalla discorsività quotidiana alle ragioni delle sue derive; dagli stili al gergo; dalla discorsività pubblica a quella privata. Dove ciascuno di questi punti d'osservazione indica anche il contestuale indebolimento sia dei processi di formazione sia della cultura pedagogica.

La risposta all'interrogativo del sottotesto, dunque, mette a fuoco fin da subito la tesi portante del testo: la pauperizzazione discorsiva è generata e alimenta quella del pensiero. Risultato della tenace azione di «depedagogizzazione» della cultura e della società e sintomo della deformazione pervasiva veicolata da quella «clinica sociale» che il lettore imparerà a riconoscere quale reificazione delle logiche neoliberiste, la discorsività concitata della condivisione, del presenzialismo, dell'affiliazione, denunciano una sostanziale vacuità del pensiero. Solo che tale vuoto di pensiero – che è vuoto di significati e di conoscenza, oltre che di riflessività – non riguarda soltanto, come si potrebbe facilmente immaginare, la *sharing mania* innescata dai *social* e dallo stile di vita da essi suggerito, ma riguarda anche i luoghi della discorsività scientifica e del lavoro culturale, come l'Università. Tant'è vero, per esempio, che la confusione tra *ruoli* e *compiti* dell'Università comincia proprio con una silenziosa opera di deformazione del suo linguaggio istituzionale. Da quando, cioè, «i discorsi del potere accademico hanno sostituito lo 'studio' con la 'ricerca' e questa con la 'disponibilità di servizio'» e «hanno permutato l'insegnamento universitario' con la 'didattica' e questa con la 'lettura di slide'» (p. 61), la povertà culturale è stata favorita da un colpevole «provincialismo discorsivo» utile soltanto ad «anestetizzare ogni critica sociale» (p. 130).

L'interrogativo posto da Gennari, di conseguenza, riguarda una esplicita responsabilità morale, sociale e politica, facente capo a chi usa e accresce quella discorsività. Se è vero, infatti, come afferma l'Autore, che il «provincialismo discorsivo» dipende dal «provincialismo psichico» del «funzionariato accademico» (p. 65), allora l'analisi messa all'opera nelle pagine del volume non potrà che costringere all'attenzione proprio quegli attori culturali – gli accademici – che, per ruolo e funzioni, devono prendere parola, utilizzandola per educare, istruire, formare. Così che la «filosofia del discorso» si rivela essere una teoria etica della cultura, la quale – nemmeno troppo in filigrana – individua derive, descrive processi, indica responsabilità.

Non v'è dubbio, infatti, che il potere del linguaggio – della comunicazione e del lessico, oltre che della discorsività – vale sempre in quanto potere di orientamento del pensiero e di rappresentazione della realtà. Così, da una parte «il compito di critica della conoscenza, proprio dell'università, subisce un effetto di sedazione. Ciò salvaguarda l'istituzione, i suoi funzionari e la seduzione dei discorsi che dovrebbero legittimarli» (pp. 61-62); dall'altra parte, la sovrapposizione tra «discorso scientifico e discorso disciplinare» (pp. 27 e sgg.) ha compromesso *ab origine* la possibilità di esercitare il pensiero sulla conoscenza elaborando cultura critica.

Questo secondo aspetto, ultimamente più trascurato, non è, invece, da sottovalutare. Secondo Gennari, anzi, andrebbe approfondita l'analisi delle differenze tra scienza e disciplina, dove «la scienza è una pratica discontinua; la disciplina segue le prassi della continuità circoscritta al discorso; la scienza persegue le irregolarità attraverso l'indagine; la disciplina professa le regolarità attraverso l'insegnamento/apprendimento. Il discorso scientifico è irriuale; il discorso disciplinare prevede un rituale che distingue nella comunità scolastica o accademica le vestali dai fedeli» (pp. 27-28). Voler dar

seguito a queste osservazioni, significa, allora, rileggere la discorsività ‘scientifica’ degli ultimi decenni come la traccia storico-critica di una deformazione della coscienza culturale tutt’altro che innocua. Una deformazione, al contrario, in intenzionale contrasto con qualsiasi idea di formazione, di educazione, di istruzione, che riconosca come imprescindibile l’esigenza scientifica della metadiscorsività.

Ora, la metadiscorsività – in quanto riflessione discorsiva sul discorso, sulla sua genesi, sui suoi sviluppi e sulle sue involuzioni, sui suoi rapporti con lo *Zeitgeist* e sui suoi possibili orizzonti – esige appunto la capacità di esercitare una «filosofia del discorso» *libera*, ossia disgiunta dalla logica che produce la discorsività contingente. È, anzi, proprio la libertà del pensiero a costituire il nodo di congiunzione tra discorsività e formazione, nel senso che la formazione sussiste esclusivamente nella misura in cui il soggetto è *educato a e istruito per* produrre un pensiero la cui elaborazione discorsiva sconfini dai limiti controllati (e valutati) della comunicazione corrente. Una discorsività che, mantenendo coerenza e ordine logico, non si preoccupi soltanto di riprodurre meglio o di maggiorare la realtà così per come essa è, ma che sia capace, invece, d’interpretarla.

Sostituita da quella che Gennari chiama la «notiziabilità settica» (p. 28), la metadiscorsività non solo non è più ‘di moda’, ma rischia di non essere nemmeno più ‘pensabile’, giacché la «ricerca» insegue l’informazione asettica propria della «notiziabilità», la quale pretende di ampliare il sapere rendendolo performante. Così che ‘sapere’ significa oramai saper «produrre notizie (sotto forma di informazioni) la cui pretesa asetticità nasconde invece una *sèpsi*: ossia, la marcescenza, la putrefazione, l’infettamento della realtà» (p. 39).

L’appiattimento del pensiero, della pratica e della teoria discorsive al piano della «notiziabilità», spacciata per obiettività scientifica, risulta particolarmente grave rispetto alla funzione intrinsecamente pedagogico-culturale di cui è portavoce l’elaboratore del sapere, in quanto la notiziabilità pre-forma il sapere nel segno della per-formatività della disciplina.

Il nodo – etico-culturale, lo ribadiamo, ma può la cultura non assumere una posizione eticamente connotata? – rimane quindi quello della libertà. Una libertà erosa dalla parola ingannatrice e dal pensiero semplificato, dalla reificazione dei saperi in campi d’applicazione e dalla sudditanza interpretativa alla causa personale, ma anche una libertà – viene da pensare – abbandonata al vuoto semantico della retorica o, forse peggio, al silenzio.

Senz’altro, poi, la «clinica sociale», in quanto dispositivo comunicativo-discorsivo predisposto dalla società contemporanea, mediatica e performativa, lavora per «anestizzare il discorso pubblico, lasciando che il conflitto defluisca nel discorso privato» (p. 45). Ma è anche compito precipuo della libera responsabilità intellettuale residua quello di vigilare sulle astuzie della «tecnosocietà» (p. 69), mettendone in chiaro l’escatologia e le dinamiche implicite ed esplicite. Sarà, almeno questo, un discorso pensato.

Teoresi Teologica

MARIO GENNARI

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

Corresponding author: mario.gennari@unige.it

Abstract. The article focuses on the connection between what is theoreticus and what is theologicus. If the theoresis consists of a theoretical thought that makes human being capable of reaching the highest level of his thought about theos and then proceeding towards the knowledge of the world and human being, the possibility of a Theological Theoresis concerns the theological Being also in its relations with metaphysics and ontology. Thinking theoretically – therefore philosophically – of theos recalls the dimensions of the mystery, of the eternal and of the sacred in respect of a negative theology, also evoking the Welttheologie – the world theology – characterized by an authentic spirit of religiosity.

Keywords. Theory – Theology – Thought – Philosophy – Human Being

1. Sulla teoresi

Quanto è “pratico” – ossia, la prassi – e ciò che è “teorico” – ovvero, la teoria – vanno tenuti distinti dall’aggettivo “teoretico”. Quest’ultimo proviene dal sostantivo “teoresi”, derivato dal greco *theoresis* a sua volta ricavato dal verbo *theoréo*, i cui significati primari sono “indagare” e “vedere”. Tuttavia, il concetto di “teoresi” ha richiamato nel tempo un impegno speculativo il cui *telos* non è né pratico né teorico. Ciò perché la *praxis* è esercizio di un’attività operante e la *theoria* è formulazione coerente entro un impegno logico, riflessivo e razionale. Tanto nella prassi quanto nella teoria (nonché nella “meta-teoria”, intesa quale analisi avente per oggetto una teoria) prevalgono interessi applicativi. Nella *teoresi* l’elemento speculativo si produce invece in un’astrazione assoluta, che il tardo latino chiamava *speculatio* intendendo così identificare il sapere teoretico quale contemplazione autotelica e disinteressata, esito di un pensiero rivolto al trascendentale, il cui fine non è pratico o tecnico, né morale o artistico. Sicché – aristotelicamente – si distingue ancora la vita teoretica dalla vita politica e queste dalla vita dedita al piacere, così come si distinguono le scienze teoretiche dalle scienze poetiche (quali l’arte) e dalle scienze pratiche (quali l’etica). La *vita teoretica* e le *scienze teoretiche* riguardano, nella loro massima espressione, la prima filosofia (o “filosofia prima”) e cioè quel pensiero metafisico caratterizzato dalla riflessione assoluta sul trascendente. Trascendente è ciò che trascende l’uomo: ossia l’inconoscibile, il noumenico, la sovranaturalità, il soprainsensibile. Il pensiero teoretico porta la teoresi a coincidere con la contemplazione speculativa (o speculazione contemplativa), dove l’elemento *theoreticus* e quello *theologicus* sembrano avere nel *theos* greco la loro comune radice “divina”.

2. Ontologia, metafisica, teologia

Condotto il pensiero al vertice trascendente della *contemplazione* e della *speculazione*, il discorso filosofico accede all'ambito metafisico. Metafisica quale conoscenza dell'“essere in quanto essere”, distinta – heideggerianamente – dall'ontologia quale sapere sull'“ente in quanto ente”. Dunque: *metafisica* quale sapere intorno all'essere dell'essere (ove quest'ultimo “essere” è tutto ciò che è); *ontologia* quale sapere intorno all'essere dell'ente (ove l'ente è sempre un particolare ente, il cui essere è parte di quell'essere che in sé contiene ogni ente concreto o astratto). Per questo, *metafisica* significa procedere oltre ciò che è fisico; *ontologia* allude all'*on, ens*, essente, ente: quindi, all'essere di un ente inteso come soggetto ontologico. Metafisica e ontologia sono due scienze distinte con statuti filosofici differenti. La prima studia l'essere (ossia tutto ciò che è), la seconda studia ogni singolo ente (che è, nella sua concretezza o astrazione). Sia l'essere sia il non essere sono parte dell'essere. Quando questo essere viene interpretato nei termini dell'Essere teologico, ogni ente ontologico è ricondotto all'essere metafisico e quest'ultimo diventa nel suo insieme l'Essere teologico. Aristotele stesso, nella *Metafisica* (VI Libro), dispone (prima della fisica e della matematica) la *teologia* quale *scienza teoretica*. Ma è il Medioevo cristiano – con i suoi teologi e filosofi – a determinare (con accenti ora aristotelici ora platonici) l'essere in quanto Essere: quindi la metafisica quale teologia, poiché – eckhartianamente – l'Essere teologico contiene in sé tutto l'essere metafisico che a sua volta contiene ogni essere ontologico.

All'essere di ogni ente può dunque corrispondere un duplice manifestarsi d'ordine ontologico e panteistico. La teoresi oltrepassa le prassi e le teorie, disponendo la *filosofia* fino a quel vertice della metafisica dove s'incontra la *teologia*.

3. Teologia negativa

La teologia è un sapere rivolto al *theos*: a ciò che ogni religione chiama con il nome “Dio”. Senonché, Dio in quanto principio assoluto e trascendente determina nell'uomo la radicale difficoltà o impossibilità di pensarlo e di parlarne propriamente. Dio è «al di là del tutto» – come scrive Dionigi l'Areopagita nella conclusione della sua *Teologia mistica*. L'ineffabile diventa una proiezione del divino. L'effabilità rischia la caduta nella tracotanza dimostrativa di un'effimera teologia razionale.

Di Dio non è dato pensare se non che è *mistero*: mistero sacro e mistero eterno. Del mistero teologico di Dio non si può dire se non che è un mistero (e non un segreto, come vorrebbero alcune tradizioni esoteriche). Un mistero non è un segreto, un enigma, un arcano.

Dio è anche l'*eterno*, che è al di là della storia e oltre il tempo, al di là di ogni cosmogonia e oltre ogni spazio.

All'idea di Dio corrisponde poi in ciascuna religione la nozione di *sacro*, nella cui ierofania si manifesta la sacralità divina. Questa è separata e distinta da ciò che è profano, sia esso considerato nella mondana condizione della comunità ecclesiale sia esso assimilato alla umana dimensione del fedele.

Mentre la *religione* attraverso i testi sacri istituisce il proprio fondamento (divino e mondano) presentandosi appunto come istituzione e costituendosi perciò quale Chiesa (intesa come comunità di fedeli o quale apparato curiale), ogni singolo uomo resta inve-

ce libero (se questa libertà non gli viene negata proprio dalle Chiese o dagli Stati) di contemplare il mistero, l'eterno e il sacro secondo il trascendimento interiore della più libera e personale *religiosità*. Essa non è dominio della prassi o della teoria, della tecnica o dell'arte, della morale o della catechesi, bensì rientra nella *teoresi*, portandone la speculazione e la contemplazione fino al livello dell'ineffabilità e dell'impensabilità di Dio. Quindi – in termini teologici – al livello di una *teologia negativa*, dove l'esplicazione di ogni attributo divino ontologizzerebbe Dio stesso rendendolo un ente tra gli altri enti. Questo processo di ontologizzazione del divino compiuto dall'uomo nel mondo è tanto riduttivo quanto il processo di metafisicizzazione del divino compiuto dalle teologie nelle religioni o dalle religioni nelle teologie.

4. Welttheologie

Anche nel contesto mondiale del XXI secolo le religioni continuano spesso a risultare come elementi di disgregazione nel tessuto sociale, alimentando odii settari, persecuzioni dogmatiche e guerre incivili – fino al punto di costituirsi come principale presupposto ideologico per il terrorismo (in particolare quello islamico, ma non solo). Utilizzare la religione come pretesto politico fa purtroppo parte della storia dell'Europa, dell'Occidente e del mondo. Servirsi di essa per controllare le masse risponde a una logica di dominio egemonicamente esercitata dagli apparati di potere delle Chiese e degli Stati. Persino nelle contrapposizioni fra le classi sociali si è fatto ricorso alla religione consentendo, spudoratamente, “in nome di Dio” ogni dissidio e qualsiasi effratezza. Per lungo tempo, il Novecento è stato teatro della persecuzione religiosa: su tutte quella perpetrata dal nazionalsocialismo e dal fascismo contro il popolo di religione ebraica o dallo stalinismo sovietico contro ogni dissidenza ecclesiale. Teismo e ateismo hanno incarnato un'opposizione espressasi in termini geopolitici o pastorali. *L'ateismo di Stato* ha negato il diritto alla religiosità dei cittadini. La *religione di Stato* ha imposto il dovere di credere in una religione. Lo Stato confessionale ha provocato discriminazioni. Il primo articolo della Statuto Albertino imponeva, in Italia, il cattolicesimo come religione di Stato. I Patti Lateranensi del 1929 ribadivano questa condizione, saldando con ciò la monarchia sabauda al regime di Mussolini, il Regno d'Italia alla Santa Sede. Solo la Costituzione Repubblicana del 1948 sancirà, nel suo terzo articolo, l'eguaglianza dei cittadini italiani prescindendo dalla religione. La Corte Costituzionale della Repubblica Italiana, nel 1989, porrà fine alla religione di Stato ammettendo il principio di uno *Stato laico*, che tuteli la libertà religiosa senza distinzione di credo, di fede o di rito. In quello stesso 1989, il crollo del muro di Berlino trascinerà con sé uno degli ultimi retaggi del socialismo reale: l'ateismo di Stato. Eppure, ancora nel 2018 vi sono vescovi cattolici in Germania che ostacolano – sorretti da una teologia integralista e fanaticamente conservatrice, sensibile solo ai più atavici privilegi – l'integrazione fra le comunità cattoliche e quelle evangeliche.

Di contro, non vanno sottaciuti gli sforzi teologici, pastorali e politici a sostegno del dialogo interreligioso. Aperto alle religioni monoteiste – ebraismo, cristianesimo e islam –, ma non precluso a qualsiasi altra religione presente nei popoli della Terra, questo dialogo sia pure con fatica prosegue sulla propria strada. Essa è fatta di ascolto, silenzio e parola; di incontro, fiducia e scambio; di identità nella differenza e differenza nell'iden-

tità; di ricerca circa quanto avvicina piuttosto che di quanto allontana; di reciprocità e vicendevolezza; di accoglienza solidale e perdono misericordioso.

Unisce le differenti *religioni*, sullo scenario mondiale, un dialogo che proviene dalla *religiosità*, dall'autenticità profonda dello spirito religioso che "può" (e non: "deve") essere presente anzitutto negli esseri umani e che "deve" (e non: "può") esserlo nelle loro comunità religiose. Gli esseri umani desiderano sentirsi anzitutto liberi di credere (se lo vogliono) nel Dio che avvertono come proprio Dio. Questo Dio, prima di essere rappresentato in culti, riti e tradizioni, *può* essere parte della formazione, dell'educazione e dell'istruzione religiosa di ciascun uomo. Ma senza catechesi e catechismo.

La presenza del divino nelle *antropologie dell'umano* non deve essere né motivo di discriminazione né occasione d'arbitrio. L'appartenenza religiosa non deve essere nelle *pedagogie dell'umano* né una costante dell'alterigia né una variabile della sottomissione.

Una strada possibile da percorrere insieme tra uomini diversi con differenti religioni, ma uniti da una comune religiosità, può risultare quella contrassegnata dalla *Welttheologie* – da una teologia mondiale –, che nell'idea di un "unico Dio" avvicini costumi e culti, consuetudini e tradizioni, favorendo la pace autentica tra i popoli e la libera mescolanza delle etnie, ripensando e rifondando la fraternità religiosa in un mondo costellato da migrazioni che non debbono essere più il segno della disuguaglianza.

5. 5. Pensiero teoretico

Per ripensare queste prassi politico-religiose è indispensabile un pensiero teoretico. La teoresi, in quanto purezza speculativa e contemplativa esercitabile soltanto dal pensiero umano, si pone al di sopra delle prassi, delle teorie e delle metateorie con cui l'azione umana viene dipanandosi nel mondo. Per questo, la teoresi e il pensiero teoretico che la costituisce sono l'esito di una ontologia, di una metafisica e di una teologia condotte fino al vertice massimo della riflessione filosofica operabile dall'uomo. Soltanto l'uomo è quell'*ente* che, attraverso il proprio essere, può pensare l'*essere* anche quale *Essere*. Per una teologia negativa, soltanto l'Essere (teologico) contiene in sé l'essere (metafisico) composto di tutti gli enti (ontologici) possibili o pensabili. Sicché, teoresi è sia teoresi teologica, sia teoresi metafisica, sia teoresi ontologica. Siccome gli enti astratti procedono anche in ragione di enti concreti, il pensiero teoretico può muovere da qualsiasi ontologia penetrando le essenze degli enti al fine di conoscerne sostanza e forma, sensi e significati, caratteri e valori.

Poiché ogni scienza è figlia (o nipote) della filosofia, vi è sempre in ogni scienza qualcosa di *originariamente filosofico*. Per questo, ciascuna scienza possiede contemporaneamente una "dimensione" e una "tensione" *pratica e teorica, metateorica e teoretica*. La teoresi è sempre filosofica. Ma c'è anche una teoresi matematica e fisica, psichiatrica o pedagogica. La teoresi innerva l'ontologia, la metafisica, la teologia. Essa è presente in ciascun sapere che porti il pensiero nei nuclei costitutivi degli enti su cui indaga, nel rapporto tra ente ed essere, nonché tra enti (ontologici), essere (metafisico) ed Essere (teologico).

L'uomo teoretico è l'uomo che pensa, sapendo di pensare. In quanto essere umano pensante, innerva di sé il proprio *pensiero*, il proprio *discorso* e la propria *vita* vivificando una *filosofia del pensiero*, una *filosofia del discorso* e una *filosofia della vita*. Nella formazione dell'uomo teoretico trova consegna la sua più alta cifra umana. A partire da

essa pensa il divino. Dio è il tempo. Dio è lo spazio. Il tempo eterno. Lo spazio infinito. Dunque: Dio come eternità del tempo e infinità dello spazio. Ma, ossimoricamente, anche quale infinità del tempo e eternità dello spazio. Al di là delle antropologie religiose dei miti, resta l'ineffabilità rispettosa del divino a cui l'uomo teoretico potrebbe prudentemente attenersi.

Articoli

«Rodari the educationist» today, and the rights of the child

MIRCA BENETTON

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università di Padova

Corresponding author: mirca.benetton@unipd.it

Abstract. The purpose of this contribution is to explore the educationist thinking of children's writer Gianni Rodari and assess its relevance to today, approaching the centenary of his birth (1920), and with the Convention on the Rights of the Child (CRC, 1989) now in its thirtieth year. The question is whether, and how, the ideas of Rodari the educationist and his vision of what a good educationist might be — as clearly stated and analyzed by Franco Cambi in *Rodari pedagogista* (1990) — have been embraced and promoted.

Keywords. Culture of childhood – education – fantasy-creativity – Rights of the Child – Rodari

Lettera ai bambini

È difficile fare
le cose difficili:
parlare al sordo
mostrare la rosa al cieco.
Bambini, imparate
a fare le cose difficili:
dare la mano al cieco,
cantare per il sordo,
liberare gli schiavi
che si credono liberi¹

1. Why revisit Rodari now?

Why revisit Rodari now? Not only to celebrate the centenary of his birth (23 October 1920), but because his principles, his writings and teaching actions, his educational themes for adults and his appeal to the young as a “children's writer” seem to be more topical than ever, given the need to effect a change of direction for the sake of a childhood

¹ G. Rodari, *Parole per giocare*, in «Biblioteca di lavoro. Periodico a cura del Gruppo sperimentale coordinato da Mario Lodi», VIII, 101-102, 1 September-10 October 1979, p. 31.

which, as observed in many quarters, appears increasingly violated², destined to vanish, robbed of its becoming, of its future. And this, as we celebrate the thirtieth anniversary of the *UN Convention on the Rights of the Child* (CRC - 1989), which demonstrates how, beyond the hot air and promises, there are still a great many actions that must be taken in order to provide every child with real opportunities for self-fulfilment.

In the quest to sustain growth with respect throughout childhood, Rodari is therefore a true ally, having emerged as a writer able to revolutionize the relationship between author and child³, but also — through his poetry and story-telling — ready to expose our inattention to the rights of every individual child: a person and a citizen, active and involved. And indeed he addresses topics that in his time were deemed extraneous to childhood: participation, listening, freedom, peace, war and death. This he did without resorting to moralisms, rhetoric and populism. He shows how children can be extremely able and skilled, if given the conditions in which to flourish. What Rodari does is to liberate the child in the truest sense, making the most of his readers' imagination and creativity to help them secure their freedom, in a spirit of *lifelong education*, given that the imagination is a component indispensable to the process of life fulfilment, not only for the young but for adults too, in different settings and situations.

And children have the right to be taught creativity not only at school, but in the home and in society as well. Rodari thus makes the case for what would become the promotion of non-formal and informal learning, precursor to the modern concept of *lifewide education*, recognizing the importance of environments that reach beyond the schoolroom, to discover *Una scuola grande come il mondo*:

C'è una scuola grande come il mondo.

Ci insegnano maestri, professori,
avvocati, muratori,
televisioni, giornali,
cartelli stradali,
il sole, i temporali, le stelle.

Ci sono lezioni facili
e lezioni difficili,
brutte, belle e così così.

Ci si impara a parlare, a giocare,
a dormire, svegliarsi,
a voler bene e perfino
ad arrabbiarsi.

Ci sono esami tutti i momenti,
ma non ci sono ripetenti:
nessuno può fermarsi a dieci anni,

² M. Contini, "Non" c'era una volta l'infanzia. E oggi?, in M. Contini, S. Demozzi (edited by), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Milan, FrancoAngeli, 2016, pp. 15-45.

³ M. Argilli, in M. Argilli ... [et al.], *Dire, fare, giocare con Gianni Rodari. Luoghi, personaggi, animali, invenzioni della fantasia dei bambini*, Florence, Fatatrac, 1990, p. 4.

a quindici, a venti,
e riposare un pochino.

Di imparare non si finisce mai,
e quel che non si sa
è sempre più importante
di quel che si sa già.

Questa scuola è il mondo intero
quanto è grosso:
apri gli occhi e anche tu sarai promosso⁴.

This vision led Rodari, by the way, to denounce the school institution when it claimed to be the sole source of learning, hence running the risk that it would become all-encompassing and self-referential⁵, as underscored on several occasions by Frabboni and Pinto Minerva, who indeed shared Rodari's concerns and recorded what he had to say on the question in *Il giornale dei genitori*⁶:

Whatever children learn in school, it is but the hundredth part of what they learn from their parents, relatives and friends, from the physical and social environment in which they grow up, from the streets, from the television, from games, from objects, from everything and everyone. They learn by absorbing words and notions, images and values: not passively, but rather, always reacting with the force of their personality, assimilating what is new into patterns that went before, and changing these patterns continuously. An intense activity, without pause or let-up, about which in truth we do not even know very much on the practical level, but see only its impact on ideas and customs we are not especially prepared to renew. [...] A child, every child, should be accepted as a new event, with which the world starts again from the beginning each time. This is the main thing that manuals on home education should explain to parents, and that treatises on pedagogy and education should convey to teachers⁷.

Whilst in the article mentioned, significantly entitled *Dalla parte del bambino*, Rodari focuses in particular on the school environment, he nonetheless sets out his general vision of childhood as having rights, based on the consideration of children as persons and citizens⁸, capable of and skilled at identifying their needs and their original expectations, living life and experiencing interaction in different social situations⁹.

⁴ G. Rodari, *Il libro degli errori*, Turin, Einaudi, 1997, pp. 161-162.

⁵ G. Leo (edited by), *La scuola italiana sulle orme di Gianni Rodari*, Siano, Centro Studi Fantasilandia, 2001.

⁶ G. Rodari, *Dalla parte del bambino*, in «Il giornale dei genitori», n. 7, 1976, in G. Rodari, *Scuola di fantasia*, (edited by C. De Luca), Rome, Editori Riuniti, 1992, pp. 59-60.

⁷ G. Rodari quoted in F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Rome-Bari, GLF Laterza, 2013, p. 259.

⁸ A.C. Moro, *Il bambino è un cittadino*, Milan, Mursia, 1991.

⁹ M. Argilli, *Da Rodari oltre Rodari*, in C. De Luca (edited by), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Bergamo, Juvenilia, 1983, pp.146-154.

2. Rodari and the rights of children

Childhood presents an active energy of imagination and creativity such that the rights due to minors cannot be defined once and for all, since it is they themselves who are tasked with renewing these rights, by living them in person:

The 'rights of the child', beyond primary and elementary rights (the right to a home, childhood, play, schooling) cannot be set in stone: it must be accepted that children themselves will be the ones who assert and delineate their rights, giving them substance and pertinence [...] Parents and teachers can be of use to a child only if prepared to renew themselves continuously, to adapt to the youngster's growth, to question their own cultural and technical knowledge, and the view they have of the world¹⁰.

The message sent by Rodari appears revolutionary because, in the most natural of ways, attention is shifted from the teaching action of the adult directed at the child, and the child is made the actor, promoting an "advanced active teaching" model¹¹, making the most of the ability and maturity the child possesses.

This same approach seems also to reflect the methodological process of care and concern for the child discernible in the transition from the *UN Declaration of the Rights of the Child* of 1959 to the *Convention* of 1989, in particular by way of articles 12 and 13, regarding the right of minors to be heard and to enjoy freedom of expression and participation, and article 14:

Art. 12: «States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child». Art. 13: «The child shall have the right to freedom of expression; this right shall include freedom to seek, receive and impart information and ideas of all kinds, regardless of frontiers, either orally, in writing or in print, in the form of art, or through any other media of the child's choice». Art. 14: «States Parties shall respect the right of the child to freedom of thought, conscience and religion».

Thus, the 1989 document develops a perspective that sees childhood becoming less an object of protection, as still comes across to an extent in the *Declaration* of 1959, and more a subject of protection and participation, acknowledging the methods, times and spaces for growth necessary to development, and avoiding the risk that early lives should be misapprehended or rushed into adulthood. Recognizing the rights of children in a spirit of constant review, and on the basis of what children themselves demand, seems to be a cardinal requirement, as this equates to respecting the dignity of their status as persons, hence *their right to have rights*. Possessing and exercising rights means being recognized and having a voice, hence emerging as childhood in the true sense of the definition.

Rights are important because those who possess them can take significant actions on the political front. Those who have rights are able to take decisions. They are persons who can negotiate with others, alter relations or decisions, change convictions or social constructs. It is clear by now that even the youngest among us can do this.[...] As free agents, holders of rights can

¹⁰ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, quote, p. 60.

¹¹ F. Cambi, *Rodari pedagoga*, Rome, Editori Riuniti, 1990, p. 86.

participate; they can build their own life by themselves, instead of entrusting it to someone else. Participation is a fundamental human right, and it allows us to claim other rights. This obviously becomes a more realistic possibility in situations where there is freedom of speech, so that received opinions (for example concerning children and what they are able and not able to accomplish) can be put to the test; likewise where there is freedom of association, so that minds can be nurtured; and again, where there is freedom of information. These three freedoms are commonly denied to children¹².

Around forty years ago, Rodari had already identified the problem of childhood undergoing adultization before time, of its life space being taken away, and consequently its rights as well. With this in mind, among the many educational issues addressed by Rodari still having pertinence today, it is not our intention to dwell here specifically on that of the child-school relationship and the right to education, but rather on the more general question relating to the “anthropological” recognition of childhood, with the aim of taking cues from his thinking and his action to change the somewhat unsatisfactory methods employed currently in looking after the young.

The teaching commitment he expects of adults, to support the growth of the child recognized as a free and independent person, is considerable and at the same time eschews any kind of paternalistic and spontaneous approach, as he himself states.

Anyone relying on spontaneity does not have the child’s best interests at heart: leave the child to its own devices, wherever that may lead. Focusing on the child is different. It calls for attention, spirit of service, a constant commitment to being all the things the young person has need of. The companion of growth, play and discovery. The inspirer, the expert, the power that procures children the tools they need. The adult who spurs children on, reveals new horizons and new directions of movement. We are the steps of the stairway the child has to climb. There is nothing mystical in all this. Indeed we are those steps even when unaware of the fact – which means that, as steps, we are uneven, precarious and dangerous¹³.

Thus it happens that the growth of the child, and the emergence of creativity, occurs through a non-repressive kind of education, whereas education provided in the home, at school, likewise in society, can indeed be repressive, and in ways that are often insidious. Rodari therefore suggests that children should be given the conditions in which to experiment their true role as researcher, actor and producer, evaluating each successive action by trial and error. In this way, a pedagogy of error is constructed, incorporating amusement as an element in dialogue with commitment.

Is it worth it, that children should learn with tears what they can learn with laughter?

If we were to collect the tears shed across the five continents as a result of spelling mistakes, we should have a waterfall big enough to produce hydroelectric power. As a source of energy however, it would be too costly in my view. Errors are necessary, useful as bread is useful, and often attractive too: like the Tower of Pisa for example¹⁴.

¹² M. Freeman, *Perché resta importante prendere sul serio i diritti dei bambini*, in V. Belotti and R. Ruggiero (edited by), *Vent’anni d’infanzia: retorica e diritti dei bambini dopo la convenzione dell’ottantanove*, Milan, Guerini, 2008, p. 73.

¹³ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, quote, p. 61.

¹⁴ G. Rodari, *Il libro degli errori*, Turin, Einaudi, 1997, p. 7.

The same message is conveyed in his poems:

Le storie nuove

Ho conosciuto un tale
di San Donà di Piave
che voleva raccontare
la storia di... BIANCANAVE.

Cacciato con vergogna
scappò fino a Terontola
e cominciò a narrare
la storia di... CENERONTOLA.

Di là fuggì in Sardegna
si fermò a Bordigali
e cominciò la storia
del... MATTO CON GLI STIVALI.

Girò tutta l'Italia,
la Francia e l'Ungheria
sempre a sbagliare storie
e a farsi cacciar via.

E ancora gira e spera
ancora di trovare
qualcuno che abbia voglia
di starlo ad ascoltare,

qualcuno che capisca
che sbagliando, per prova,
con una storia vecchia
si può fare una storia nuova¹⁵.

Rodari therefore advocates interaction with children by stimulating the imagination, since this is the path he sees as providing a genuine and effective answer for their right to grow.

By using stories and those fantastic methods that produce them, we help children to enter reality through the window instead of through the door. It is more fun. Therefore, it is more useful. [...] There can be no doubt that, above all and more than anything else, they want to grow. We recognize their right to grow, in fact, only with words. Each time they take us at our word, we risk our entire authority if we hinder them from growing¹⁶.

In this educational process, the adult is expected

¹⁵ G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Turin, Einaudi, 1972, p. 143.

¹⁶ G. Rodari, *The Grammar of Fantasy. An Introduction to the Art of Inventing Stories*, New York, Teacher & Writers Collaborative, 1996, pp. 20-21.

always to respect the child within the child: never to expose children abruptly and without preparation to feelings and discoveries that could upset the delicate balance of their equilibrium; never to use the superiority of our adulthood inappropriately, as a means of forcing the young to accept our ideas, our attitudes, or — let us call them by name — our passions¹⁷.

But when he wrote down these thoughts in 1966, Rodari had already sensed the degradation of a society with people ‘breathing an air that sends them to sleep’, looking for compromise, and seeking to carve out an individualistic niche in which to pass the time. Accordingly, he considers that respect for the young also involves teaching them the ‘right kind of passion’, associated with the ability to ‘dream big’, change for the better; moreover, not always and in any event to do as everyone else does. It is therefore equally important that educators avoid teaching resigned acceptance; indeed their duty consists in helping youngsters «not only to speak the truth but to be ‘passionate’ about the truth», making them not simply «attentive witnesses, but participants in the things of this world».

Children need those things that were once called ‘things bigger than they are’ — they need to take part in ‘real things’. They need to measure their strength on a broader scale than that offered by the school and the family. They need to conceive ideals and to learn to love them, above all else. Whatever we do to encourage them in this direction is right: whatever we do to hold them back is wrong¹⁸.

In today’s educational crisis, where the recurring loss of childhood is accompanied by a regression of educational responsibility on the part of adults, and thus restricts the entitlement of the young to cultivate a prospect and a hope for the future, the words of Rodari seem decidedly topical. He pursues his ideal of social improvement along a path of humanization that begins with childhood, not so much presenting child personalities to be taken by way of example, but encouraging us to enter and understand their world, the way they are and the way they do things. This he does with words, stories, listening and dialogue.

Just as Loris Malaguzzi had asserted, in *being with children* employing the medium of words, Rodari sets in motion a provocative and reforming action that is yet to be fully accomplished, because still today the child is *infans*, without the ability to speak, someone who must be led in toto to assume, not least, conformist and consumeristic models of behaviour. In the eyes of Rodari, by contrast, the child is seen as having rights to

grow, play, understand, enter the world of the future and *think big* [...] And we do not know how many other writers might know, like him, how to observe, look deep into the behaviours and the explicit and implicit thoughts of children and record them in such a sensitive and remarkable manner: making them the subject of long and ceaseless reflection; reusing them later in fairy tales and stories, magazine and newspaper articles. An exact and meticulous plan whereby he gave back to children what he had borrowed from them¹⁹.

¹⁷ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, quote, p. 5.

¹⁸ Ivi, pp. 8-10.

¹⁹ L. Malaguzzi, *Che posto c’è per Rodari?*, in C. De Luca (edited by), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall’opera di Gianni Rodari*, Bergamo, Juvenilia, 1983, pp. 65-67.

3. The right to creative imagination

Respect for the child leads Rodari to apply himself, in pursuit of his development, using the tools most commonly associated with minors, their peculiarities, including play and imagination. These are placed at the service of all humankind, and always in a context of *lifelong education*.

The child is a personality identifiable as complete and open in all directions, before becoming adapted to society through the process of socialization and education we bring to bear, a process that focuses only on the qualities needed for this adaptation and branding as unsuitable any child who does not commit to this one line of action and does not accept the idea of being made for a world that wants only a part of him, or her, rather than everything he or she could be²⁰. And this is the same unhappiness felt by the great majority of adults who are called on in life to employ only a part of the make-up that could give expression to their personality because the other part, creativity, is of no use for the purposes of production²⁰.

Guided by his democratic principle of respect for all human beings — and in particular for the ‘common man’ — with their talents, their points of excellence, Rodari is led to set his sights on the provision of a material and cultural environment, not only of schooling, such as will stimulate individuals, be they children or adults, and give them the chance of liberation; of inventively and imaginatively planning the life course they believe best suited to their way of being; of cultivating creativity.

‘Creativity’ is synonymous with ‘divergent thought’, that is, is thinking that is capable of continually breaking the schemes of experience. A mind that is always at work is creative, a mind always asks questions, discovers problems where others find satisfactory answers. It is a mind that prefers fluid situations where others only sense danger, a mind that is capable of making autonomous and independent judgments (also independent from the father, the professor and the society), that rejects everything that is codified, reshapes objects and concepts without letting itself be hindered by conformist attitudes. All these qualities are manifested in the creative process. And this process – it should be stressed – has a playful character. Always²¹.

It is a question of potential, of possibilities that are available to every individual, as already intimated, and these must therefore be uncovered and cultivated in every child with even greater care:

The creative function of the imagination belongs to common people, scientists, and technicians. It is just as essential for scientific discoveries as it is for generating works of art. It is absolutely a necessary condition for daily life.[...] But exactly because the imagination constructs only with materials from real life (and therefore the adult can construct to a much greater extent) it is necessary that children be able to grow up in an environment rich in impulses and stimuli to nurture their imaginations, and to apply the imagination to appropriate tasks that reinforce its structures and expand its horizons²².

²⁰ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, quote, p. 74.

²¹ G. Rodari, *The Grammar of Fantasy*, quote, p. 114.

²² *Ibidem*, p. 112-113.

The imagination of a child is fuelled by uninhibited use of the possibilities offered by language, indeed by the very stuff of fairy tales, which

do not seem to be useful, just like poetry and music, like theater and sports. They help the complete human being. If a society based on the myth of productivity (and on the reality of profit) needs only half human beings – loyal executors, busy imitators, and docile instruments without a will of their own – that means there is something wrong with this society and it needs to be changed. To change it, creative human beings are needed, people who know how to use their imaginations²³.

And so, Rodari defines an image of childhood that

stands essentially at the crossroads between creativity and commitment, between ‘fantasy’ and emancipation, and offers us a dialectical model with which to interpret the innermost depths of the childhood spirit, thereby providing pedagogy and anthropology with a tool that helps to understand man ‘per se’ — his initial and fundamental ‘se’ (since every man was once, and therefore will always be, a little boy as well) — and likewise his innate (though not immediately given) possibilities²⁴.

4. The right to play and the right to be, in the writings of Rodari

This approach of representing childhood dynamically, through interaction and dialogue with adults, means that Rodari can be identified as a children’s writer *sui generis*. His first writings for children appeared in a newspaper that was socially committed and working class oriented, as he found himself addressing issues from which he did not exclude children and their keen curiosity. Accordingly, it can be said that he was writing for children, or more exactly, in dialogue with children.

This business of writing became more and more a question of writing amongst children, with children, playing with them, mingling the images of my fantasy with the images of their fantasy [...] Mastering a way of writing, for children, directly engaged with their changeable world [...] enabled me to change and revise my opinions on children, on school, on the world, in short to keep on reappraising my studies, to let myself be re-educated continually by children²⁵.

Which means truly giving a voice to children, turning them into citizens and, at the same time, learning from them and respecting their identity²⁶. Rodari believes that the interpretation of childhood must be ‘continually updated’, expressing a pedagogical paradigm that we have acquired today not without difficulty — albeit more theoretically than factually — namely that there are

²³ Ivi, p. 113.

²⁴ F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d’infanzia*, Bari, Dedalo, 1985, p. 126.

²⁵ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, quote, p. 177.

²⁶ As expressed in article 8 of the actual CRC, which envisages a commitment «to respect the right of the child to preserve his or her identity, including nationality, name and family relations as recognized by law without unlawful interference».

many children, and many ways and methods of fostering their growth. Childhood must be understood in its ecology, its multiple life settings, the situations in which children find themselves and participate. In effect, the new knowledge on childhood, emerging from the latest research, places the child in an environment: no longer and not only the family, but a plurality of milieux and institutions²⁷.

It is in this scenario that the child abides, not as a specimen to be kept separate and shut away from the rest of the adult world, or subjected to sector-specific 'analysis' conducted 'in vitro', through the eyes of single disciplines such as pedagogy, psychology and psychoanalysis. Rather, what is needed is a holistic view of the child, as Rodari himself had well understood: «At least I learned one thing. If one has something to do with children and wants to understand what they are doing and what they say, pedagogy is not sufficient, and psychology is not able fully to represent all their expressions and actions»²⁸. Thus, it is Rodari himself who warns against trusting in a charter of rights for children that might come across as legislative window dressing or an engaging slogan: attractive, but unable to connect permanently and on a daily basis with the child as a living being:

Last to arrive, we also have the UN, first publishing a charter for the rights of the child, then organizing the International Year of the Child. Personally, I believe that children are entitled not just to one year of attentions, problems, shows and exhibitions, but to permanent attention that grows day by day, year by year, in every country. So as I see it, every year is the year of the child, and yes, I welcome the year of children²⁹.

Rodari appreciated the significance of children's rights precisely by combining a notion of *provision* and *protection* with that of *participation*:

Meeting with boys and girls as persons worthy of being individuals has everything to do with the dimension of participation, with that complex of rights consisting, first and foremost, in relational rights (*participation*): the right to be heard and the right to autonomy. Or if we want to flip the adult point of view: that which I, a child, would like to do; that which I, a child, am capable of doing³⁰.

To Rodari, children and adults are of equal value. He draws from the one generation and the other and creates a linguistic universe that reflects his aspiration to see a political, social and educational change in which human, social and educational relations appear different, that is to say improved, humanized. And indeed his writing bears witness to this:

Rodari is a children's author, and perhaps it is a role he chose precisely because, writing about children and for children, it was easier for him to write about and speak the truth for everyone. It is as if the world of children were an allegory — not an ideal however, but a practical allegory, extremely human and concrete — for the world of grown-ups, and at the same time a bid on

²⁷ A. Bondioli, *Bambini, infanzia, educazione*, in «Pedagogia oggi», XVI, 2, 2018, p. 18.

²⁸ G. Rodari, *The Grammar of Fantasy*, quote, p. 119.

²⁹ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, quote, p. 178.

³⁰ E. Macinai, *Infanzia, diritti fondamentali, educazione*, «Pedagogia oggi», XVI, 2, 2018, p. 24.

his part to strip away myth and rhetoric, in pursuit of a truth: a truth that the ingenuity and the imagination of little ones, linked to their natural good sense, enable us to see more clearly than is possible when relying on the words of scientists, intellectuals and politicians³¹.

This is not the place to engage in any argument as to where Rodari might stand in the panorama of Italian literature. The point to be made here is that by way of writing, not least, be it for or with children, one can perceive the emergence of an approach to childhood education that uses the appropriate tools, able to build intergenerational relationships marked by mutual respect. Indeed Rodari considers that children are serious-minded people and must be taken seriously, as likewise their expressions of playfulness, creativity and imagination must be taken seriously. Play, especially in the writings of Rodari, is

the key that opens the door beyond which there is a possible common world for the adult and the child [...]. Rodari was one of those who play with children and, as far as he was able, taught them to play using language and its elements as playthings and the imagination as a playground. [...] Playing and joking, there is common ground on which child and adult can step out together, without adults having to forgo the function and responsibilities of their seniority, and without children having to give up their 'natural' child-like characteristics: no childish behaviour by grown-ups, and no apery of adulthood by children³².

Likewise in this instance, how can one not discern an appeal to certain fundamental articles of the CRC, first and foremost article 31?

Art. 31: States Parties recognize the right of the child to rest and leisure, to engage in play and recreational activities appropriate to the age of the child and to participate freely in cultural life and the arts. States Parties shall respect and promote the right of the child to participate fully in cultural and artistic life and shall encourage the provision of appropriate and equal opportunities for cultural, artistic, recreational and leisure activity.

Rodari looks to engage all children and every single child, so that he can learn the original points of view held by them all. This is the key to interpreting the educational message of emancipation that emerges from his poems and his stories, which are not irrelevant to the world and to the times, indeed they come across as provocative precisely because they succeed in denouncing situations and scenarios that undermine freedom, independence and respect for the individual, especially children, effectively calling for political and social change. As noted by Lucio Lombardo Radice, perhaps the Rodari presented in textbook anthologies is too often dulcified, homogenized and dumbed down, given a goody-goody and sermonizing flavour that was never the author's intention³³.

And whilst it must be said that in this revolutionary vision of childhood there is an air of 'prudishness' tending to exclude any mention of the body in terms of its physi-

³¹ A. Asor Rosa, *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*, in M. Argilli, C. De Luca and L. Del Cornò (edited by), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Rome, Editori Riuniti, 1993, p. 20.

³² G. Bini, *Fantasia e ragione*, in F. Ghilardi (edited by), *Il favoloso Gianni*, Florence, Nuova Guaraldi editrice, 1982, pp. 161-162.

³³ L. Lombardo Radice, *Introduzione*, in F. Ghilardi (edited by), *Il favoloso Gianni*, quote, p. 5.

cality, its connotation of gender³⁴ – retrieved only in part in *The Grammar of Fantasy* – it should be emphasized on the other hand that there are explicit references aplenty to the visibility of childhood in other areas, including that of play and playfulness, which affords a powerful device and tool for human development.

5. Playfulness of words and human development

The educational potential of playfulness is expressed by Rodari in the poetry of the word which, especially in his later work, establishes a “brain game” in which he plays with words to train the mind with allusions to the world of reality, although his focus is primarily on the logical-cognitive structures of thought. Testament to this idea is the novel *C’era due volte il barone Lamberto*, which Rodari conceived, not least as he reveals in the presentation, in the course of his numerous encounters with schoolchildren. «On each occasion I received critiques, suggestions, proposals. Each time, I enriched the story with new episodes, discovered new meanings, even finding new (fantastical) problems to solve»³⁵. The methodology adopted by Rodari reflects the level of participation and expression he hoped for from minors, making the point that they should see themselves not as passive performers and readers, but in a participatory and free creative role. Among the numerous interpretations elicited by the tale — «there are allusions in the story to questions of our world and of our time: some exposed, some hidden, buried deep under the words. Anyone willing to dig a little will find them without too much trouble, since digging around under words is much less tiring than tunnelling through mountains, or digging the soil. Anyone not interested in hidden meanings is free to ignore them and will miss nothing; as I see it, the story has its substance entirely in the visible words and in their associations. And so, enjoy»³⁶ — what undoubtedly emerges is the principle of writing as a process capable of freeing the mind, developing creativity, enabling individuals everywhere to problematize and build their own truth. «Always think with your head. [...] Never be frightened by the word»³⁷. But the story of Baron Lamberto is also a metaphor on the ages of life, on the chance to turn back the years and face the age of childhood and adolescence with freedom, with the ability to fantasize, at the same time conducting a sort of apprenticeship of the world. It allows us once again to appreciate the value of play and amusement as elements motivating a flexible construction of the childhood life plan, with its expectation of utopia.

And even when Rodari constructs a more refined and complicated game, apparently leaving little room for the spontaneous and juvenile play of the children, he seems to do so purposely, precisely to combat the very disappearance of childhood, «its expiry as an age separate from that of adulthood, characterized by a slow and filtered apprenticeship of the world and of culture, and by a maturing of its most natural and pure abilities, typically imagination, which is at once a process of learning and deforming the real, or at all events, exercising control over reality with a view to securing a satisfaction of basic childhood needs»³⁸.

³⁴ F. Cambi, *Rodari pedagoga*, quote, p. 64.

³⁵ G. Rodari, *C’era due volte il barone Lamberto ovvero I misteri dell’isola di San Giulio*, Turin, Einaudi, 1979, p. V.

³⁶ *Ibidem*, p. VI.

³⁷ *Ibidem*, p. 123.

³⁸ F. Cambi, *Rodari pedagoga*, quote, p. 69.

6. The words of Rodari in lifelong education

It has become a familiar refrain: following the 20th century, the century of childhood, during which this part of life was studied, learned about and categorized³⁹, childhood is again being eliminated; children are cosseted, doted on, regarded apparently as being at the heart of the educational process, but they are being moulded to fit the anthropological-cultural model advocated by adults; their genuine nature is ignored, as it could turn out ultimately to be in conflict with existing social models. In effect, people do not know how to listen to children, because in a frenetic and calculating society like that of today, listening to and interacting with a child equates to a waste of time; consequently, the child falls gradually into the habit of saying nothing, and becomes that passive or 'difficult' individual we see in so many young people nowadays.

Rodari, by contrast, addressing the subject in an educational reflection of Marxist origin, sets forth a dialectical image of childhood, which he manages to outline in its different dimensions and keep continually 'updated', as it unites the specific readings and dimensions of childhood — linguistic, psychological, philosophical, social — and places them in dialogue with the authentic child so that he can be acknowledged and liberated, establishing a constructive and enriching relationship both for the adult and for the minor. Even his *Manuale del pioniere* of 1951, which earned him the opprobrium of the Catholic world — albeit adopting a still linguistically and pedagogically unrefined register, and perhaps overly collectivist and conformist in tone — nonetheless points out the need for childhood to blaze its own trail of growth and realization. Indeed this experience would serve precisely as a way of approaching and becoming sensitive to the world of the young; as a method of adult learning in the educational interaction between adult and child.

These are elements found in *Un signore maturo con un orecchio acerbo*:

Un giorno sul diretto Capranica-Viterbo
vidi salire un uomo con un orecchio acerbo.
Non era tanto giovane, anzi, era maturato,
tutto, tranne l'orecchio, che acerbo era restato.
Cambiai subito posto per essergli vicino
e poter osservare il fenomeno per benino.
"Signore, gli dissi dunque, lei ha una certa età,
di quell'orecchio verde che cosa se ne fa?"
Rispose gentilmente: "Dica pure che son vecchio,
di giovane mi è rimasto soltanto quest'orecchio.
È un orecchio bambino, mi serve per capire
le cose che i grandi non stanno mai a sentire:
ascolto quel che dicono gli alberi, gli uccelli,
le nuvole che passano, i sassi, i ruscelli,
capisco anche i bambini quando dicono cose
che a un orecchio maturo sembrano misteriose..."
Così disse il signore con un orecchio acerbo
quel giorno sul diretto Capranica-Viterbo⁴⁰.

³⁹ F. Cambi, *Rodari e l'infanzia*, in «Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», 11, 1980, pp. 478-481; F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.

⁴⁰ G. Rodari G., *Parole per giocare*, quote, p.19.

But

the idea that continuous adult re-education should be a prerequisite for all educational activity is difficult to accept in practice. It creates the impression that there are no firm points of reference. The sensation of a stairway allowing ascent only, with no possibility of descent, and no landings to provide resting places. But this is life, unless we wish to deceive ourselves: a job from which there is no retirement, other than when at an end⁴¹.

There is difficulty in coming to terms with the idea that one can and must “grow again”⁴², by engaging and interacting with minors. At the same time, adults find it hard to question the vision of childhood they have assumed and permanently absorbed: a vision that is, however, often fossilized and stereotyped.

And so, for Rodari, it is important to approach children with respect if fruitful relationships are to be created. «Knowing children and their problems means being able to get close to them, win them over and educate them: and one has to be convinced of this at every step, on every occasion. Studying children and learning from them is therefore the number one duty of an educator»⁴³.

Making the most of a child, and giving space in this process to the imagination, to fantasy, creativity and play, as already intimated, does not mean assuming an air of ingenuousness in respect of childhood, and therefore of ‘limited commitment’. On the contrary, Rodari sets out an educative process — one that is also a process of revealing the child — which gradually becomes more and more sophisticated precisely because it follows the path by which a society, a just and equitable civil community, is humanized, democratized and cultivated⁴⁴.

The work, *The Grammar of Fantasy*, which definitely should not be seen as a collection of tools and expedients for inventing stories, as is the custom in certain school environments, confirms the multi-faceted and cultured vision embraced by Rodari, one that is conducive — as stated in the CRC⁴⁵ — to the development of a pluralist, critical and democratic mind. His writing can be associated with a veritable manifesto proclaiming the rights of children to explore universes which, albeit different to those of adults, are considered no less relevant, given that children represent the future of humankind, hence the resources capable of managing a world as complex as the one we know today.

The language used by Rodari in representing childhood, a living language aligned with a definite social, political and cultural perspective, is one full of profound meaning. His linguistic experimentation is not literary to the exclusion of all else: in his words, there are also “things” and “secrets” that the child actively explores, experiences and adapts. Thus, the act of narrating to children and making up stories with them carries with it the aim of entertaining them, but also of opening their minds, teaching them

⁴¹ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, quote, p. 60.

⁴² D. Demetrio, *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Milan, Guerini, 1991.

⁴³ G. Rodari, *Manuale del pioniere*, Rome, Edizioni di cultura sociale, 1951, p. 23.

⁴⁴ F. Cambi F., *Quando l'intreccio si fa gioco*, in «Il pepeverde. Rivista di letture e letterature per ragazzi», 43, January-March 2010, pp. 5-7.

⁴⁵ Art. 27: «States Parties recognize the right of every child to a standard of living adequate for the child's physical, mental, spiritual, moral and social development.

The parent(s) or others responsible for the child have the primary responsibility to secure, within their abilities and financial capacities, the conditions of living necessary for the child's development».

how to be acute observers and critics, through the use of open reason, with respect to the world around them; in short, with the aim of liberating them. Accordingly, there are at least two planes of interpretation identifying Rodari as a promoter of childhood and children's rights: it is he who makes children play, and more besides, using words, getting them to be the main author and originator of their growth, rescuing them from the shadows, from prejudice or from simply doing what adults tell them.

But he is also the poet narrator, he who through the medium of words pinpoints the content, denounces the social wrongs by which the child is affected, examining and discussing themes such as war, social injustice, bullying, equality, democracy, freedom... At first glance these are themes and values that appear to have historical connotations, with the post-war period, but immediately one realizes that there is a wider importance, regarding how the human takes shape.

In effect, between the two intersecting planes, elements emerge and are reaffirmed which today can be seen as fundamental and universal rights of the child: the right to identity, to a home and a family, to education, instruction and expression, the right to choose, to be healthy, to play, to leisure time, but before all else, the right to be recognized and respected, and to participate in building the world.

Rodari seeks to render children 'operative' in a team game that promotes their genuine identity. Education as envisaged by Rodari can therefore be defined as an education of emancipation, of childhood, but also of adults: his narratives and his poems are not only for children, but also for the 'whole' man, for every individual, because they help to 'awaken' the subject and redeem him, where society is concerned.

Taking up a dialectically open educational paradigm of Marxist stamp, Rodari undoubtedly brings unusual personalities into literature for the young:

in reality his pages are invaded by the experiences, fantasies, hopes and emotions of working class families, in short, the product of the great social struggles that came in the wake of the war. As an approach it is both human and poetic, but also clearly ideological, that is, ideological in terms of how the world is conceived. Writing in the thick of the workers' movement, he combines poetry and ideology in the most imaginative forms, showing children a hitherto unknown way of viewing — indeed judging — the world, society and everyday life⁴⁶.

But in later life, Rodari's educational Marxism would give place to a universal dialogue attracting a wider circle of participants — "not only 'communist' youth, but youth tout court"⁴⁷ — so that through creativity and divergence, and counting on growth of the imagination, people could be persuaded not only to engage in rhetoric but to put into practice new forms of liberation and therefore of realization. «There is always a need for someone to make a start, to set out on a new path, to fight for acceptance of their ideas»⁴⁸.

The construction of the image of childhood that derives from all this, in essence, bears witness to «the powerful social commitment of his educational messages»⁴⁹, but also of his regard for and belief in the abilities of children to improve society if they are made active participants in the situation and offered the necessary tools, in other words

⁴⁶ M. Argilli, *Rodari, il diavolo e Don Chisciotte*, in F. Ghilardi (edited by), *Il favoloso Gianni*, quote, p. 16.

⁴⁷ F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari*, quote, p. 122.

⁴⁸ C. Marini, V. Mascia, *Gianni Rodari: educazione e poesia*, Rimini, Maggioli, 1987, p. 88.

⁴⁹ F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari*, quote, p. 125.

when given respect, as Korczak would say⁵⁰, and educated socially to fulfil themselves, to show the best of themselves in the community.

In effect, article 29 of the CRC reminds us that:

Art. 29: The education of the child shall be directed to:

- (a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;
- (b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;
- (c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;
- (d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin;
- (e) The development of respect for the natural environment.

The authentic and respectful image of childhood offered by Rodari, and therefore the educational and pedagogical ideas that can be derived from it, does not originate so much in the literary representations of childhood characters and the relative inspirational stories. And in fact his stories “do not present any child psychologies, condensed and emblemized in a character”⁵¹. Rodari's educational potential lies precisely in his ability to understand every aspect of the child, of child psychology, of the needs of children, and in having engaged in dialogue with them, offering them tools and possibilities through the medium of words, making them protagonists of their own true growth, their self-fulfilment.

7. Conclusion

Cosa? Tre lune per un bambino?

Sì, signori, sì, molto onorevoli signori e signore: tre lune, tre. Un bambino non vale forse più di tre lune, di trecento lune, e di trecentomila milioni di missili spaziali?⁵²

There is a section in the Convention on the rights of the child that deals specifically not only with the promotion of protective measures and the promotion of childhood, but also with the identification of action on ‘education in rights’, in other words cultivating the awareness of rights on the part of minors so that they may exercise them: «Party States undertake to make the principles and provisions of the Convention widely known, by appropriate and active means, to adults and children alike» (Art. 42 CRC).

⁵⁰ J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, Milan, Luni, 2004.

⁵¹ M. Argilli, *Con Rodari, oltre Rodari*, in L. Cerutti (edited by), *Rodari e la sua terra*, Omegna, Amministrazione comunale, 1984, p. 76.

⁵² G. Rodari, *Gip nel televisore e altre storie in orbita*, Milan, Mursia, 1983, p. 35.

Rodari had already identified the forms this education might take even in his earlier writing, as witness for example the *Avventura di Cipollino*, his first revolutionary novel of 1951, in which he demonstrates how «one could entertain a child with messages of struggle, of freedom, of revolt against oppression, albeit making use of farcical metaphors placed firmly within the dimension of a childhood imagination one is seeking to renew, while respecting its independence, its creativity and its readiness to understand»⁵³. In fact, Cipollino is a little boy conscious of the wrongs and injustices done to children and grown-ups alike, and struggles to win freedom and justice. In her introduction to the 2018 edition, Michela Murgia describes the context in which «a story for the children of war», was conceived: the dawn of democracy, emerging from a long period of conflict and dictatorship, black shirts and ‘piccoli balilla’ children. In this situation of injustice

Cipollino is not a defenceless and fragile child, however [...] Using countless wiles and without minimum subjection to the powers that be, at every turn he increasingly makes fun of them, derides them more fiercely and leads them by the nose, always managing to benefit everyone by securing, if not actually freedom, at least the will to be free [...] The closing line — “And so be it. Amen” — has always compelled me to read the *Avventura di Cipollino* as a prayer, an invocation aimed at adults begging that liberty should never again come under any threat that might persuade a child to abandon fun and games to become a freedom fighter⁵⁴.

In his later years, as already stated, Rodari shifts his attention onto a more logical than political plane, developing a general education plan which,

purged of the more ‘corporate’ and ‘sectarian’ aspects, looks to serve as a vehicle for general cultural and educational interests with which all of democratic Italian society can identify, since it is a matter of interest to all of society that children should grow up capable of collaboration and solidarity, open-minded, critical and self-critical, with a love for justice, liberty and equality, committed to fighting injustice, inequality, exploitation and slavery⁵⁵.

Perhaps in this very passage it is possible to discern a path consisting no longer in the mere condemnation of failure to recognize the rights of children, but actually in a call for widespread education on the subject of these rights by identifying a basic structure — which indeed we might define as his pedagogical approach — supporting the method of acting *for* and *with* children, i.e. the educational relationship that favours experimentation, through listening and participation:

listening to them is fascinating, not only because it is like listening to life in the pure state (or at all events, the least impure possible), but also because they make their discoveries unwittingly; living ‘directly engaged’ with things as they do, they force you to shed the preconceptions you carry pinned to your eyes or your mind. [...] We need to meet the younger generations with

⁵³ A. Faeti, *Uno scrittore senza il suo “doppio”*, in *Leggere Rodari*, supplement to «Educazione oggi. Bollettino di informazione e documentazione», edited by the Schools Department, Provincial Administration of Pavia, January 1981, p. 57.

⁵⁴ M. Murgia, *Introduzione*, in G. Rodari, *Le avventure di Cipollino*, San Dorligo della Valle, Einaudi ragazzi, 2018, pp. 5-6.

⁵⁵ F. Rotondo, *Sotto il segno dei gatti*, in *Leggere Rodari*, supplement to «Educazione oggi. Bollettino di informazione e documentazione», edited by the Schools Department, Provincial Administration of Pavia, January 1981, p. 116.

trust, well-disposed to their natural impulses, encouraging their natural generosity, *and ready to learn from them*. It is important to talk to them, and even more so to listen to them; helping them clarify their ideas is more important than handing them ready made ideas, of whatever type. They represent huge reserves of energy, in a world with immense problems to address and solve⁵⁶.

An invaluable witness to this vision is provided by the writer Benedetto Tudino who, taking up the baton from Rodari and continuing to campaign for the implementation of children's rights, describes his association with Rodari and the interaction of the Omegna-born writer with the children of the Ferrante Aporti school during a workshop in 1972 prompted by, amongst other things, a reading of the text of *The Adventures of Pinocchio*⁵⁷. What comes across is the seriousness with which Rodari listens to the children, to their interpretations of the 'puppet Pinocchio', their analyses, in which the real and the imagined coexist 'democratically', always giving the fairy tale, but no less the reality, new and different twists, just as the plans offered by Rodari in response to the stimuli provided by the children are new and different.

Educationist and educator, and promoter of children's rights. This is Gianni Rodari. And his approach is educationally asystematic, defined as such by Pino Boero, considering that his methods «refuse the 'risk' presented by the systematic nature of pedagogical reflection, the danger of enunciating general principles; Rodari starts with 'everyday things' and stays with them, not refusing theoretical comparison, but preferring the 'chance' element of trial and error and the practicality of experience, rather than interminable discussion on matters of principle»⁵⁸. But perhaps it is precisely in this characterization that one sees the extent of his efforts in the cause of childhood, for its redemption and support, for the advent of a new utopia in a more human world, starting with the involvement and participation of children. His writings call for a constructive interaction in the educational relationship between adult and child, always new and open to new ideas, and this represents his educationist approach to learning about rights. It is this understanding of the interaction between words, writing and childhood that generates his works, and gives them their unique freshness. Rodari is considered the 'civil poet' by Faeti⁵⁹, and definable as such not least with regard to the liberation of childhood: one who confidently expresses the rights of infants and adolescents placing trust in their words, rich in imagination, which then become his words as a writer, words revealing the heart of childhood experience — collective and personal — and indeed human and social experience. Thus «the work of Rodari is not merely inventive and linguistic funambulism; it is also — and above all — about sticking to the task, skill in formal reasoning, and mastery in writing»⁶⁰.

The images that Rodari brings to his stories and poems are imbued with subversive power, given that in harnessing a fanciful satire derived from situations and scenarios

⁵⁶ G. Rodari, *Libri di letteratura per l'infanzia*, Conference, Treviso 1968, quote in P. Zagni, *Rodari*, in «Il Castoro», Monthly, 100, 1975, p. 32.

⁵⁷ Cf. B. Tudino [nursery rhymes by], *Diritti a Pinocchio*, Bologna, Municipality of Bologna, 2014, pp.87-93. Just as Tudino has told us of his collaboration with Rodari, a similar process of activation and participation involving children is brought about with the drafting of his work *La torta in cielo*, as noted also by M. Argilli (M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, Turin, Einaudi, 1990, p. 90).

⁵⁸ P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Turin, Einaudi, 1992, p. 212.

⁵⁹ A. Faeti, *Mi manca Rodari*, in M. Argilli, L. Del Cornò e C. De Luca (edited by), *Le provocazioni della fantasia*, quote, pp. 131-139.

⁶⁰ P. Boero, *Una storia, tante storie*, quote, p. 234.

of everyday life, they carry a provocation that persuades adults of the need to engage in experimentation and embrace change. Thanks to the resulting stimulus of divergence and creativity, it becomes possible to dismantle distorted or obscured representations of childhood, so that it can then reappear as an extraordinarily alive and creative force in the current social panorama, where hitherto it was as if masked and dissolved.... That same childhood which seems so clearly depicted in the “red Indian in the crib”:

Il pellerossa nel presepe

Il pellerossa con le piume in testa
 e con l'ascia di guerra in pugno stretta,
 come è finito tra le statuine
 del presepe, pastori e pecorine,
 e l'asinello, e i magi sul cammello,
 e le stelle ben disposte,
 e la vecchina delle caldarroste?
 Non è il tuo posto, via, Toro seduto:
 torna presto di dove sei venuto.
 Ma l'indiano non sente. O fa l'indiano.
 Ce lo lasciamo, dite, fa lo stesso?
 O darà noia agli angeli di gesso?
 Forse è venuto fin qua,
 ha fatto tanto viaggio,
 perché ha sentito il messaggio:
 pace agli uomini di buona volontà⁶¹.

As Carlo Pagliarini wrote:

We shall be living creatively with Rodari for a long time, because Gianni will have to help us save the children of today from situations of violence, constraint, layers of anomie and from a state of invisibility and silence. In this effort, this identification with Gianni's work, there are two expressions of his that for me are absolutely fundamental [...] The first, ‘think big’; the second, to see ourselves as ‘members of a Welcoming Committee for the children of this world’⁶².

Un bambino faceva le bolle di sapone
 dalla finestra quando mi fucilarono
 sulla piazza piantata di alberi senza nome
 [...]
 Non ci sono abbastanza plotoni di esecuzione
 in questo mondo e ogni altro
 per fucilare tutte le bolle di sapone”⁶³.

⁶¹ G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, quote, p.100.

⁶² C. Pagliarini, *Quando fece il Pioniere*, in M. Argilli, C. De Luca and L. Del Cornò (edited by), *Le provocazioni della fantasia*, quote, p. 221.

⁶³ G. Rodari, *Fucilazione*, in G. Rodari, *Il cavallo saggio. Poesie Epigrafi Esercizi*, Rome, Editori Riuniti, 1990.

Bibliography

- Argilli M., *Rodari, il diavolo e Don Chisciotte*, in F. Ghilardi (edited by), *Il favoloso Gianni*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1982, pp. 12-38.
- Argilli M., *Con Rodari, oltre Rodari*, in L. Cerutti (edited by), *Rodari e la sua terra*, Omegna, Amministrazione comunale, 1984, pp. 75-82.
- Argilli M., *Da Rodari oltre Rodari*, in C. De Luca (edited by), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Bergamo, Juvenilia, 1983, pp. 146-154.
- Argilli M., in M. Argilli ... [et al.], *Dire, fare, giocare con Gianni Rodari. Luoghi, personaggi, animali, invenzioni della fantasia dei bambini*, Florence, Fatatrac, 1990, pp. 4-5.
- Argilli M., *Gianni Rodari. Una biografia*, Turin, Einaudi, 1990.
- Asor Rosa A., *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*, in M. Argilli, C. De Luca and L. Del Corno (edited by), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Rome, Editori Riuniti, 1993, pp. 5-21.
- Bini G., *Fantasia e ragione*, in F. Ghilardi (edited by), *Il favoloso Gianni*, Florence, Nuova Guaraldi, 1982, pp. 154-174.
- Bobbio A. (edited by), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Rome, Armando, 2007.
- Boero P., *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Turin, Einaudi, 1992.
- Bondioli A., *Bambini, infanzia, educazione*, in «Pedagogia oggi», XVI, 2, 2018, pp. 17-20.
- Bondioli A., Savio D. (edited by), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Bergamo, Junior, 2017.
- Bondioli A., Savio D., *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Rome, Carocci, 2018.
- Cambi F., *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985.
- Cambi F., *Rodari e l'infanzia*, in «Scuola & città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica», 11, 1980, pp. 478-481.
- Cambi F., *Quando l'intreccio si fa gioco*, in «Il pepeverde. Rivista di letture e letterature per ragazzi», 43, January-March 2010, pp. 5-7.
- Cambi F., *Rodari pedagogista*, Rome, Editori Riuniti, 1990.
- Cambi F., Ulivieri S., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.
- Contini M. e Demozzi S. (edited by), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Milan, FrancoAngeli, 2016.
- Demetrio D., *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Milano, Guerini, 1991.
- Faeti A., *Uno scrittore senza il suo "doppio"*, in *Leggere Rodari*, supplement to «Educazione oggi. Bollettino di informazione e documentazione», edited by the Schools Department, Provincial Administration of Pavia, January 1981, pp. 51-64.
- Faeti A., *Mi manca Rodari*, in M. Argilli, C. De Luca e L. Del Cornò (edited by), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Rome, Editori Riuniti, 1993, pp. 131-139.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia e didattica*, Rome-Bari, GLF Laterza, 2013.

- Freeman M., *Perché resta importante prendere sul serio i diritti dei bambini*, in V. Belotti e R. Ruggiero (edited by), *Vent'anni d'infanzia: retorica e diritti dei bambini dopo la convenzione dell'ottantanove*, Milan, Guerini, 2008, pp. 69-87.
- Ghilardi F. (edited by), *Il favoloso Gianni. Rodari nella scuola e nella cultura italiana*, Florence, Nuova Guaraldi, 1982.
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*, Milan, Luni, 2004.
- Leo G. (edited by), *La scuola italiana sulle orme di Gianni Rodari*, Siano, Centro Studi Fantasilandia, 2001.
- Lombardo Radice L., *Introduzione*, in F. Ghilardi (edited by), *Il favoloso Gianni*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1982, pp. 1-11.
- Macinai E., *Infanzia, diritti fondamentali, educazione*, in «Pedagogia oggi», XVI, 2, 2018, pp. 21-24.
- Macinai E., *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Rome, Carocci, 2013.
- Malaguzzi L., *Che posto c'è per Rodari?*, in C. De Luca (edited by), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Bergamo, Juvenilia, 1983, pp. 64-68.
- Marini C., Mascia V., *Gianni Rodari: educazione e poesia*, Rimini, Maggioli, 1987.
- Moro A.C., *Il bambino è un cittadino*, Milan, Mursia, 1991.
- Murgia M., *Introduzione*, in G. Rodari, *Le avventure di Cipollino*, San Dorligo della Valle, Einaudi ragazzi, 2018, pp. 4-6.
- Pagliarini C., *Quando fece il Pioniere*, in M. Argilli, C. De Luca e L. Del Corno' (edited by), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Editori Riuniti, Rome, 1993, pp. 215-221.
- Rodari G., *The Grammar of Fantasy. An Introduction to the Art of Inventing Stories*, New York, Teacher & Writers Collaborative, 1996.
- Rodari G., *C'era due volte il barone Lamberto ovvero I misteri dell'isola di San Giulio*, Turin, Einaudi, 1979.
- Rodari G., *Filastrocche in cielo e in terra*, Turin, Einaudi, 1972.
- Rodari G., *Gip nel televisore e altre storie in orbita*, Milan, Mursia, 1983.
- Rodari G., *Il libro degli errori*, Turin, Einaudi, 1997.
- Rodari G., *Manuale del pioniere*, Rome, Edizioni di cultura sociale, 1951.
- Rodari G., *Parole per giocare*, in «Biblioteca di lavoro. Periodico a cura del Gruppo sperimentale coordinato da Mario Lodi», VIII, 101-102, 1 September-10 October 1979.
- Rodari G., *Scuola di fantasia*, (edited by di C. De Luca), Rome, Editori Riuniti, 1992.
- Rodari G., *Il cavallo saggio. Poesie Epigrafi Esercizi*, Rome, Editori Riuniti, 1990.
- Rotondo F., *Sotto il segno dei gatti*, in *Leggere Rodari*, supplement to «Educazione oggi. Bollettino di informazione e documentazione», edited by the Schools Department, Provincial Administration of Pavia, January 1981, pp. 105-144.
- Trisciuzzi L., Cambi F., *L'infanzia nella società moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1989.
- Tudino B. [nursery rhymes by], *Diritti a Pinocchio*, Bologna, Municipality of Bologna, 2014.
- Zagni P., *Rodari*, in «Il Castoro», Monthly, 100, 1975.

Children's literature and illustrated novels. Educating readers, literary works and visual surprises

MILENA BERNARDI

Associata di Storia della pedagogia – Università di Bologna

Corresponding author: milena.bernardi@unibo.it

Abstract. This article reflects on the specific literary identity of illustrated novels in children's literature. The specificity of large picture books, to be read over and over, leafing through the pages with amazement, discovering the images emerging from the pages, is a historical tradition that has seen illustrations skilfully become part of the density of meaning in written narration. The figures, often carefully dosed, offer readers another "other vision", projected towards new horizons of interpretation. The literary identity of illustrated novels – for children and for everyone – bears a particular surplus of wonder that draws readers in contemplation, offering the gratuity of a pause to immerse oneself in the figures, in clear contrast to the clichés of brevity and the "fast food" book. Also in this sense, critical attention must be paid to the quality of the published works. The evocative power of the metaphorical corpus of the whole work in fact consists of several styles and languages which, triggered by artistic research, offer a two-fold act of otherness. The novel and the illustration do not waiver their respective complexities, working rather as allies in celebrating the utopian dimension of the literary, aesthetic, emotional, intellectual and educational experience of reading, looking and imagining.

Keywords. Children's literature – Illustrated novels – Picture Books – Education Experience of Reading – Narration

This contribution focusing on children's literature, and the following reflections, refer specifically to illustrated novels – including collections of fairy tales, novellas and stories –, books with pictures in which the text prevails while the illustrations appear here and there according to the preferences of the artist and the choices of the publishers. These literary works, which have characteristics packed with challenges and literary, aesthetic, educational and pedagogic implications, are cornerstones of illustrated books for children as well as other audiences¹. The novel² – on a par with other narrative genres objectively consisting of a large number of pages –, implements its unique literary identity associated with multiform visual contributions, and it is this union that builds a special dialogue with the reader. Endowing literary texts, and consequently also the

¹ See A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani nei libri per l'infanzia*, Einaudi, Turin, 1972

² I investigated the issue of the novel in children's literature in the chapter M. Bernardi, *Libertà del romanzo e inquietudine del raccontare*, in S. Barsotti, L. Cantatore (edited by), *Letteratura per l'infanzia. Temi, forme e simboli della contemporaneità*, Carocci, 2019, and in the monograph, M. Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Unicopli, 2011

reader, with this precious combination of textuality and illustration substantially means opening up to the complicity of languages and expressive codes, making room for hermeneutic surprises that identify accord or discord, colloquium or soliloquy, between the author and the illustrator. Precisely in this interesting coexistence fuelled by possible vicinities between poetics, as effective expressive counterpoints, lies the need to critically investigate the quality of the illustrated novel, both in terms of education to reading and the relationship created between the reader and the text/illustration, and in terms of the intrinsic specificity of literary works conceived in this way. Consistently with the historically authoritative presence of images in children's publishing and the significant areas of experimentation of visual codes – just think of the luck and extraordinary development in contemporary publishing of editorial forms based on various unique genres, including *picture books*, *silent books* and *graphic novels*³ –, it becomes even more significant to observe what occurs in “books with figures” in which the text in any case prevails. These are novels of different lengths, short stories, collections of fairy tales that demand a disposition to patient reading, distributed over a dilated time, designed to remain within the dimension of narrative temporality of literature, and within the metaphoric sphere of distance and the far away – from here, from material everydayness, from the conventional measurement of socially shared time, from the agitated immediacy of the real. They are volumes in which the captivating presence of illustrations enhances the possibility of gaining an approach to free reading, almost a promise to the reader to enjoy the right to the pleasure of a pause. A pause dedicated to immersing oneself in the figures, those seductive promoters of further planes of escape⁴, in which intuitions, thoughts, imagination and daydreams flourish. On this plane, readers tell themselves secret stories of images and words, rediscovered in the solitude of reading, in the wake of secondary plots set free by the book. If books are infinite, as Giorgio Manganelli⁵ wrote, and are therefore not closed but open systems in every part of the page, ready to release the infinite stories that can be born between the blank spaces between one printed word and the next, then readers of novels with illustrations have always had – and still have – a decisive extra *chance* of being “extended” authors, as Ezio Raimondi⁶ picturesquely describes. Creative escape and self-care, J.R.R. Tolkien suggests for extended reader-authors, following Ezio Raimondi: the reader, becoming the renewed author, gradually finds his own mythopoeia. Referring to children's books that aim to be read and looked at in this perspective means above all considering the cultural and educational depth of editions of novels, and – as explained – other narrative genres, which are rich in written pages, edited and selected for the quality of both text and figures, and for their innovative, peculiar and original impact that this union produces. Such conditions thus mark a break from the use of simplifying, trivializing reading models offering easy dissemination and immediate consumption. Large picture books we think of are not slaves of “presentism”⁷, that most hazardous phenomenon of modern times that forces us to consider only the imme-

³ Research into children's literature includes significant studies on visual phenomena indicated in the references to this work.

⁴ See J.R.R. Tolkien (1964), *Albero e foglia*, Bompiani 2000.

⁵ See G. Manganelli, *La letteratura come menzogna*, Adelphi, Milan, 1985.

⁶ See E. Raimondi, *Un'etica del lettore*, Il Mulino, Bologna, 2007.

⁷ F. Moretti, *Un paese lontano. Cinque lezioni sulla cultura americana*, Einaudi, 2019, p. 10.

diate present, the brief, the quick, the here and now, the useful and the practical, forgetting the philosophical and pedagogic foundations of historical vision, meditated time, duration, contemplation, critical reflection and, all in all, education to free and critical thought. If they respond to high-level literary, figurative, aesthetic criteria, large picture books lead the reader to the opposite side, helping to save them from the real risk of “drowning in the existent”⁸. In theoretical terms and, knowingly, partly also in ideal terms, we aim to observe the complex and delicate dynamics intertwined in the reader's intimate relationship with the illustrated novel, considering both the literary properties of the works that share their poetics with illustrations. This dualism comes into play invisibly yet intensely when the book falls into the hands of the reader. Because every narrative and literary genre is a representation of a universe waiting to be explored.

1. Reading and meeting figures

Between the pages of a book we unexpectedly come across an illustration. A plastic scene appears, a frozen image from which a world takes shape. The continuity of reading is interrupted as the text takes a break. Not because this actually happens; there is no interval in the written corpus. Yet the layout allows an image to come to the surface, and suddenly this image expects to be looked at and discovered in all the many details and suggestions it offers. The figure grabs the reader's attention, carrying them towards a renewed interpretation of the story offered by the visual, by a different code, a different narration. The reader falls under the spell of the illustrations scattered among the pages of the novel and, perhaps, even leafs through book in search of them. When he finds them, he stops to scrutinise them, imagining in his own way and anticipating what the story has told so far and what it will tell. The reader is lost in the contemplation of the figures and follows the references they offer, connecting meanings that relate not only to the story he is reading but also intertwined with his own many digressions. These digressions belong to a special form of freedom to be distracted, to waste time, to get lost in the time and space of the union of words and images, shifting attention to associations, combinations of thoughts, fantasies, emotional colours, and recovering one's own knowledge. In the most profitable and pleasurable manner, these all contribute to establishing an immersive, trusting relationship between the reader and the illustrated book. In brief: the reader sets off. He escapes into a parallel universe of Elsewhere, overcoming the apparent boundaries of the text. The imagination's break from time and space is required to allow the journey to begin. Thus the illustrations declare their substantial alliance with the literary pages in the abduction of the reader, and strengthen its outcome. The evocative force of the visual drives the reader to temporarily betray the written page, inviting him to be seduced, eagerly waiting for the next figure. What else has the artist illustrated? The figures are revealed slowly, introducing a further source of attraction and curiosity to the reading experience, like appointments promising adventure that the reader really looks forward to. Reading should always be an adventure. You can usually count the illustrations that appear among the pages of novels on the fingers of one hand: a few, rare images, like feathers

⁸ See A. Faeti, *Specchi e riflessi, nuove letture per altre immagini*, Società Editrice Il Ponte Vecchio, Cesena, 2005, p. 153.

falling randomly here and there and almost never consistent with the events in the plot narrated alongside the figure. Perhaps their miserly existence fills them with even more mystery. Indeed, the limited number of figures may even represent a source of disappointment for the reader who is hungry for images and who would love to see illustrations of some of the narrative sequences he avidly follows. This reader cultivates the expectation of knowing more and seeking affectively and cognitively attractive and stimulating clues in the figure, to fuel his propensity for hermeneutic curiosity. And nor should the often decisive role played by the book cover be neglected. The first meeting with this paper object often follows the invitation offered by the first picture. A reference offered by children's literature in almost all cases. The illustrated cover: a half-open door to a dimension that is still unknown. And it hopes to trigger emotional experiences, promote thought, bring back memories and references to knowledge that are strengthened by reading, helping first and foremost to recognise their presence and meaning. In terms of the intimate relationship created between the child reader, the book and the choice of reading, the appointment with the visual knows and can increase the desire for the reading experience, consolidating its emotional and intellectual value. Of course the history of children's literature – alongside all forms of literature, popular and otherwise – documents the highly frequent participation of figures and illustrations in narrative genres historically considered to be textually bulky. However much literary words reveal secret passages and attract towards unexplored areas, the presence of images adds a significant excess of marvel, which plays an exclusive role in bringing shape and meaning to the corpus of the whole work. Illustrations are themselves a further interpretation for crossing any border. Thus the childhood that encounters figures emerging from among many written pages can – more effectively and more profoundly – capture the state of mind of the metaphorical journey into the far-off land of the story. If the work is able to amaze with its innovative force, it can perhaps provoke that bewilderment that we call estrangement⁹, which is once again the wonder of discovering unusual, unexpected and illuminating points of view which are able to change the initiatory and regenerative flavour. The sense of amazement offered by estrangement may arise from tiny details, different angles, changes in the use or value of an object which is otherwise considered usual, as well as many other factors relating to the style or narrative choices that destabilise ordinary visions, translating them into the languages of extraordinary visions. This leads to a turning point¹⁰, that cognitive movement towards developmental change that triggers the transformative micro-rebirths that reading is able to produce. While reading novels is in itself a journey beyond the horizons of the familiar, moving into internal/external landscapes of the unfamiliar, areas that are still unknown (or at least, that is how it should be), the other narration manifested in illustrations amplifies the opportunities for discovering a metaphorical dimension that does not fear the irruption of the disturbing: in the folds of certainty that break into pieces, in the emergence of unexpected thoughts, the tremors mixed with curiosity and fear produce estrangement, the symptom shared with the evocative force of the work and the emotional experiences of the reader captured by the intellectual stupor triggered by unique re-thinkings and unusual learning. A pact that leads to the “joys of the Inactual”¹¹.

⁹ See V. Sklovskij, *Saggi sul cinema*, Temi Editore, Trento, 2009

¹⁰ See S. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*, Laterza, Rome-Bari, 2006

¹¹ A. Faeti, *Specchi e riflessi, nuove letture per altre immagini*, p. 153

2. The metaphorical corpus of illustrated books, the desirable excess of the illustration

As explained, traditionally, these are literary works in which illustrations are not laid out according to a complete and continuative narrative sequence woven organically into the narrated story from start to finish. Rather they are distributed among the pages, and carefully dosed. When the quality of the stylistic research achieves the result of revealing a new universe of representations, illustrations hold the function of scenic images offering the idea of “a different vision”. This vision is surprising and even disorienting, packed with clues to be deciphered in relation to the narrative and metaphorical dimension triggered by the entanglement with the written text. In this sense, the word “vision” specifically refers to the propensity to an imaginative and interpretative dimension of freedom, utopia and, therefore, the original re-processing of the suggested meanings coming from the corpus of the text. The history of illustrations in children's literature documents how the illustrated page can become its own unique symbolic synthesis, taking on the value of icon both in the iconographic heritage of the common imagination and, more intimately, in the sphere of the private museum of the reader's own personal myths. Books with pictures, therefore, which respond to the expectations of an indisputable, clever reader like Alice: “*And what is the use of a book*”, *thought Alice, “without pictures or conversation?”*¹². Alice and Carroll both think of a book in motion, animated by the dynamism of the changes in different linguistic and narrative registers: pictures, intruding actions, theatres of dialogue and pauses of acute philosophical interrogation. In this great novel, everything remains with the mosaic of hazards which make it such a unique and absolute classic. A paradigm of complexity with which children's literature deals cyclically and which, perhaps, is painfully necessary. The metaphorical planes on which Carroll moves in fact contemplate cultural, historical and social, philosophical and aesthetic, indeed psychological challenges culminating in the revolutionary vision of childhood impersonated by that little girl and her metaphorical initiatory journey. All of this is translated with the freedom of technical sharpness of the multiple expressive forms with which the work was conceived. The pain caused by working with Alice to those having to illustrate (and/or study) her is perhaps the symptom of a profound resonance of ambiguity, conflictuality and difficulties beating in the heart of the book: the inexorable metaphorical depth of such a witty literary work, which alludes both to existential conditions of fragility, surprise, uncertainty, vulnerability, alongside the continuous recourse to amazing intelligence and otherness, can become invasive and disconcerting for anyone who comes close. Like some other fundamental classics which, not by chance, have become such, Carroll's novel emanates insistent references to its own hermeneutics of conflict: the illustrations, lyrical pages and bizarre *nonsense* are pervaded by the poetics of doubt, provocation, melancholic and subversive irony, and it is impossible to escape them. Some say that Alice is a “difficult” novel: this objection is often used to defend the discomfort the adult world feels in its approach to a book that combines an incessant variety of formal proposals undermined by meanings that are never harmless and often aim to turn sense ferociously on its head. The girl is always punctual for her appointments with the philosophical question she pre-

¹² L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, Einaudi, Turin, 1978, p. 5

sents her arguments to, investigating the dark underworld in her search for the self, she talks with the exhilarating and perturbing parodies of Victorian society, recognises her changing self, speaks all symbolic languages and is never vacuous. Indeed, it should be underlined, the great book about Alice is difficult above all when related to all-too-short novels and stories for children subject to standards of evident dullness and predictable narrative. Yes, then it is difficult, if by “difficult” we mean complex, challenging, rich, interesting, worrying so far as it keeps the reader in a healthy state of intellectual and emotional tension. This is perhaps why it is painful to read. Literature, when it is indeed such, always starts from conflict, as a condition of the existence, exploring the existential, philosophical, social, anthropological, historical and political dilemmas in which it germinated, and so does Carroll. And alongside him, the illustrators called on to tackle this incredible work. Observing the publishing history of the novel in all its textual and iconographic wholeness, we can follow a path of a well-nourished phenomenology of “Alice” styles. From Sir John Tenniell (1820-1914), the first illustrator of Alice, to Arthur Rackham, (1867-1939)¹³, and browsing onwards to contemporary illustrators, we can recognise inheritances, citations, renewals and re-inventions. If, as Antonio Faeti writes, «All illustrators are first and foremost readers»¹⁴, then any artist working on Carroll’s novel will have dealt with that world, establishing his own ties, or keeping a due distance, identifying resemblances and perhaps discordances, reinterpreting and illustrating the book according to his own vision, declaring his own stylistic and poetic choices. More styles, more interpretations of representation, and thus more visions of the world and the historical-literary-authorial context and, primarily, of the image of childhood, and of childhood itself. The multitude of styles is a substantial interpretation for the history of children’s literature as well as literature in general, and involves both the written and the illustrated page. And, we must underline, above all in light of the pedagogic perspective that keeps great stock of the quality of children’s literature and therefore the reader’s education. As Franco Moretti reminds us, referring to the literary text.

Style was used to carefully follow the process by which historical materials were moulded to fit a given vision of the world; style, or rather *styles*, in the plural, because as Simmel once commented, “as long as we know only one style, it is inevitable to understand it as identical to its contents”; it is only when we become familiar with many other different styles that we realise how each of them is an “independent factor”, with the power of order over the materials it applies to. For instance: there were many ways of representing European capitalism in the late 19th century: from Kipling’s melancholic and inflexible sense of duty to Rider Haggard’s adventurous brutality, to Verne’s para-scientific curiosity, Salgari’s melodrama and many others besides. Historical materials were always more or less the same; yet every style sought to “objectify” them, with their own specific “moulding force”, to bind together the arguments of Simmel and Panofsky¹⁵.

¹³ See A. Rauch, *Gli illustratori di Alice*, in Andersen. Il Mensile di letteratura e illustrazione sul mondo dell’infanzia, no. 324, July/August 2015

¹⁴ A. Faeti, *Specchi e riflessi, nuove letture per altre immagini*, cit. p.46

¹⁵ See G. Simmel (1900), *Filosofia del denaro*, Utet, Turin, 1984, cit. in F. Moretti, *Un paese lontano. Cinque lezioni sulla cultura americana*, Einaudi, 2019, p.12.

The multitude of ideas of representation offered in children's literature, from the classics to contemporary publishing, is an inalienable step on the path to deciphering the quality of the works, their iconographic apparatus and editorial models. Here, an example of the history of children's publishing is called for: "La Scala d'Oro", which published over 90 books with pictures, from 1932 to 1945, for the publishing house U.T.E.T., crossing the twenty years of Fascism yet being able to offer quality books distributed over a range of genres targeting young readers in progressive age groups. Novellas, fairy tales, novels, scientific texts, all carefully illustrated.

"La scala d'Oro", with old books, from before the war, on the other hand offered a triumph of varied and sophisticated styles, extraordinary artists like Bisi, Gustavino, Zampini, Mateldi, Moroni, Celsi, Pagot, Nicco, all different, all with their own lively and clearly pronounced personality, alluded to a universe of figures on which the eye was trained, feeding off contrasts, allusions, incredible landscapes from one territory to another¹⁶.

Therefore the comparative possibility that the multitude of styles solicits, provokes and offers for literary genres, for writing, for illustration, must be considered a fundamental category for the qualitative research on children's books, as it is for education to reading, because it helps the reader to acquire an Inactual vision, overcoming the obsession of the present and the inertia of the repetitiveness of epigones, stereotypes and disheartening standards that are always waiting in ambush. Also in this sense it is worth investigating books with pictures, as an exhortation to undertake a dual enterprise of otherness. It is certainly a risk, a challenge, as in its own salvific category the dimension of the Inactual¹⁷ responds to the need to feed off the unending spring of free, critical thought, the search for authenticity and the complex approach to the literary work. From this viewpoint, we can but prefer an educational choice that is able to stimulate the expressive potential of languages the work consists of, within a pedagogic thought that never falls prey to the praises of cultural consent and control systems, but which rather protects the serious quality criteria which, alone, truly respect the child reader. This history of children's literature was and is inseparable from the history of illustrations in children's books, and the different methods in which pictures are included in the text represent a clear and specific characterisation of the approach to the participatory use of books. Upturning this perspective, we may also say the same of the text. Placing words alongside or near images, they move in a dual context. And the quantitative and qualitative relationship between the two codes – linguistic and visual – changes the substance of the expressive, narrative, poetic, literary and iconographic effectiveness of the work, defining it through a new artistic and communicative identity that creates another language. Therefore, evidently, becoming familiar with a picture book that combines illustrations and text according to a narrative model in which the image has ample, prevailing space and storytelling times, constitutes an overall reading experience that requires its own process of observation, of looking, of relational, emotional and thinking styles. Conditions which are activated according to other priorities of participation in reading and making sense, as is obvious, if the reader tackles a novel with illustrations – or a fai-

¹⁶ A. Faeti, *Specchi e riflessi, nuove letture per altre immagini*, cit., p. 153

¹⁷ See G.M. Bertin, *Nietzsche. L'Inattuale idea pedagogica*, La Nuova Italia, Florence, 1977

ry tale with pictures –, when the prevailing attention is oriented to the written text and the fascination of the illustrations is unveiled progressively, almost by surprise. Or again, if the reader comes across a book such as *Pinocchio. Storia di un burattino*¹⁸, in its unabridged version illustrated by Roberto Innocenti, they will embark on a journey accompanied cleverly throughout the whole narration by an uninterrupted path that unites Collodi's story with the poetics of images. Innocenti's great book is one of the greatest examples of how the "craft" of the illustrator can absolutely qualify illustration in a role of total narration along with the text of the whole novel. The silent agreement between Collodi and Innocenti involved two very personal and separate declarations of poetics¹⁹ and styles, therefore two artistic stories, which, being "other", offered two unmistakable visions. The extraordinary contiguity created between the language of Collodi's story and the atmospheres illustrated in Innocenti's plates is the outstanding result: a novel with pictures, of pictures. As we know, the illustrative story of the puppet started with the cartoonists Enrico Mazzanti (1850-1910) and Carlo Chiostrri (1863-1939) and along the way met with artists who reinterpreted the epic of Pinocchio, increasing and defining a catalogue of styles that crossed the artistic and literary tradition of the history of children's literature²⁰. Right from its very first cries, *The Adventures of Pinocchio*, a novel with illustrations, could not – and still today cannot – be imagined otherwise, without the iconographic system that retraces the adventures following subsequent stages of transformation of the imagination and the illustrative trends animating children's books over more than a century. But that is not enough. Of key importance is the interpretative category that observes and studies the representations of childhood proposed by illustration, just as, on their part, novels, and major written and oral traditional fairy story collections, have always done. In the portraits of childhood brought to life by authors and illustrators, we can recognise the symptoms of cultural influences that modify the images of childhood in different historical and social contexts. The metaphorical re-processing of artistic languages can be an outstanding way for disorienting and amazing intrusion into the control system of imagination which also skilfully conditions the production of children's books. The representations of childhood that appear on a symbolic plane, dialoguing with the universal, become icons of childhood due to the profound philosophical, anthropological and ontological roots that unite them with the substance of human existence. But these are images of childhood that seek the authentic dimension of being children, they seek it by becoming testimonials of the contradictions, dramas, solitudes, inconsistencies (compared to the adult world) in which those and these historical childhoods have lived and continue to live. To paraphrase Savinio, the tragedy of childhood can only be narrated if we go beyond the inauthentic, lying and trivialising vision given to it by the processes of cultural domestication that are also frequently found in children's literature. When, on the contrary, literary and illustrative works are able to conquer the "other vision", projecting themselves towards the Inactual of the metaphor and the extraordinary, the representation of childhood tells its own story in

¹⁸ See C. Collodi, R. Innocenti, *Pinocchio. Storia di un burattino*, La Margherita, Il Castello Editore, Cornaredo, Milan, 2015

¹⁹ See A. Faeti, *Specchi e riflessi, nuove letture per altre immagini*, cit.

²⁰ See M. Casella, *Respirando carta da risguardi. Lettori e illustratori in fabula*, in E. Beseghi (edited by), *Infanzia e racconto*, Bononia University Press, Bologna, 2008

words and images with the intensity and restlessness of estrangement that triggers the excitation of new points of view. The child reader therefore acquires words and pictures for himself and for his self-image in the world which offers opportunities for mirroring, in harmony with the desire for care and self-recognition which are inherent to that child part that adults often deny. We might think of the issue of the child body and the representations that are so specifically problematic, overwhelming and perturbing to paradoxical levels offered in the classics cited here: Pinocchio's plant body, his metamorphoses and trespassing near death; Alice's body, subjected to repeated mutations and her identity threatened. The feeling of agitation characterises the strange and the wonderful, making them privileged fields of fantastic literature, and, in the icons of Pinocchio and Alice, exalts the transformative adventure of the child body, the instability that makes it extraneous to the stable and certain forms of adults. Strange and wonderful, the body that contains the monstrous features of wonder. Fairy tales, novels and illustrated books narrate this mutational aspect, and do not fear to wander onto the awkward paths of the obscure, the denied, the hidden. Reading a novel which arouses doubts and questions and discovering its illustrations, equally enlightened by sudden stimuli, can be an experience filled with both charm and attraction, a step towards leaving the comfort zone which allows the reader to take new and unbeaten paths. Intrinsic processes in the experience of reading, such as identification, recognition, mirroring, along with the tension for knowledge, the pleasure of discovery and the anticipation of the adventure of life, receive a fundamental contribution from the incursion of illustrations, when these are the result of stylistic approaches that are able to offer a hermeneutic view of the visual portrayal. What counts, always, for the whole book: seriously a novel, wholly a fairy tale: T. Todorov²¹ wrote that literature is in danger. To fight this risk it is indispensable to respond with children's literature and education to reading in a perspective of complexity. And with pictures that jump out and startle the readers.

References

- Ascenzi A., Sani R., *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Vol. I, Franco Angeli, Milano, 2017.
- Ascenzi A., Sani R., *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Vol. II, Franco Angeli, Milano, 2017
- Bachtin M., *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino, 1979.
- Barsotti S., Cantatore L. (edited by), *Letteratura per l'infanzia. Temi, forme e simboli della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2019.
- Barthes R., *Variazioni sulla scrittura. Il piacere del testo*, Einaudi, Torino, 1999.
- Beckett S., *Crossover picturebooks. A Genre for all ages*, New York, Routledge, 2013
- Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- Bernardi M., *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Unicopli, Milano, 2011.
- Bertin G.M., *Nietzsche. L'Inattuale idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.

²¹ See T.Todorov, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milan, 2008

- Beseghi E., Grilli G., *La letteratura invisibile, infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma, 2011.
- Brooks P., *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Einaudi, Torino, 1998
- Bruner J. S., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Campagnaro M., *Il cacciatore di pieghe, Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Pensa Multimedia, Lecce, 2017
- Campagnaro M., Goga N., *Bambini in cammino nella letteratura per l'infanzia. Forme e figure nei libri illustrati*, in M. Campagnaro (edited by), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Donzelli, Roma, 2014
- Campagnaro M., Dallari M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento, 2013
- Cantatore L., (edited by), *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2017
- Casella M., *Respirando carta da risguardi. Lettori e illustratori in fabula*, in E. Beseghi (edited by), *Infanzia e racconto*, Bononia University Press, Bologna, 2008
- Faeti A., *I tesori nelle isole non trovate, Fiabe, immaginario, avventura nella letteratura per l'infanzia*, Edizioni Junior, Parma, 2018
- Faeti A., *Specchi e riflessi, nuove letture per altre immagini*, Società Editrice Il Ponte Vecchio, Cesena, 2005.
- Faeti A., *Guardare le figure. Gli illustratori italiani nei libri per l'infanzia*, Einaudi, Turin, 1972.
- Filograsso I., *Formare lettori in Europa. La prima infanzia come elemento strategico*. "Nuova Secondaria", no. 7, March 2018, Year XXXIV.
- Filograsso I., Vezio Viola T., *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*, Armando Editore, Roma, 2012.
- Grandi W., *La vetrina magica. 50 anni di Bologna Ragazzi Awards, editori e libri per l'infanzia*, Edizioni ETS, Pisa, 2015.
- Grilli G., *Books for children that cause no harm to adults / Books for adults that cause no harm to children. Orecchio acerbo: a pioneering publishing experience in Italy*, in RSE n.2, 2018.
- Grilli G., *Per un superamento delle 'due culture'. I nuovi albi illustrati di divulgazione per l'infanzia e l'intreccio possibile e fecondo tra scienza e arte*, «STUDI SULLA FORMAZIONE», 2018.
- Grilli G., Negrin F., Ugo Fontana. *Illustrare per l'infanzia*, Edizioni ETS, Pisa, 2014.
- Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli Editore, Roma, 2012.
- Lepri C., *Aedi per l'infanzia, Poeti e illustratori di oggi*, Pacini Editore, Pisa, 2015.
- Lukacs G. (edited by G. Raciti), *Teoria del romanzo*, Edizioni SE, Milano, 2004.
- Lurie A., *Bambini per sempre*, Mondadori, Milano, 2003.
- Manganelli G., *La letteratura come menzogna*, Adelphi, Milan, 1985.
- Moretti F., *Un paese lontano. Cinque lezioni sulla cultura americana*, Einaudi, Torino, 2019.
- Moretti F. (edited by) *Il Romanzo*, Voll 6, Einaudi, Torino, 2001.
- Nabokov V., *Lezioni di letteratura*, Garzanti, Milano, 1982.
- Negri M., *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore*, Erickson, Trento, 2012.
- Raimondi E., *Un'etica del lettore*, Il Mulino, Bologna, 2007.

- Rauch A., *Gli illustratori di Alice*, in Andersen. Il Mensile di letteratura e illustrazione sul mondo dell'infanzia, no. 324, July/August 2015.
- Sklovskij V., *Saggi sul cinema*, Temi Editore, Trento, 2009.
- Sklovskij V., *Teoria della prosa*, Einaudi, Torino, 1981.
- Simmel G., *Filosofia del denaro*, Utet, Torino, 1984.
- Terrusi M., *Meraviglie mute, Silent Book e letteratura per l'infanzia*, Carocci Editore, Roma, 2017.
- Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare. Nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci Editore, Roma, 2012.
- Todorov T., *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano, 2008.
- Todorov T., *La Letteratura fantastica*, Garzanti, Milano, 1977.
- Tolkien J.R.R., *Albero e foglia*, Bompiani, Milano, 2000.

Outside the “gender cages”: men in training courses dedicated to educational and caring professions

IRENE BIEMMI

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

Corresponding author: irene.biemmi@unifi.it

Abstract. This article deals with the lack of male enrolments in training courses dedicated to educational and caring professions. A study carried out by the author with male university students who have known how to move outside the “gender cages” by enrolling in broadly feminised courses of study, allows us to pinpoint a plurality of social and cultural factors that discourage young men from approaching knowledge and practices historically unrelated to their gender. This contribution also intends to highlight the lack of attention paid to the promotion of gender equality in the Italian school and training context, particularly in terms of educational orientation

Keywords. gender segregation in education – educational choices – men’s studies – school orientation – gender stereotypes

1. School orientation and educational policies based on gender equality: an unresolved issue

Orientation (professional, school and university) is a crucial component of the European Union’s economic, educational and cultural policies. A demonstration of this is the economic reform plan launched with the Lisbon Strategy in 2000, later relaunched in 2005, and continued with “Europe 2020”, which aimed to make the European Union «the most competitive and dynamic knowledge-based economy by 2010». As the ultimate goals are the development of innovation, entrepreneurship and human capital, social inclusion, job redevelopment, female employment and sustainable development, we can ascertain that educational and career orientation is considered a strategic and instrumental objective for achieving all these macro-purposes.

By shifting the focus onto education and training, the centrality of the orientation becomes even more evident. The report *Education and Training in Europe 2020: responses from the EU Member States of the Eurydice network*¹ examines the national policies and strategies that Member States have been implementing since 2011 in response to

¹ European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*, Brussels, Eurydice, 2013. Available at: <http://eurydice.indire.it/publicazioni/education-and-training-in-europe-2020-responses-from-the-eu-member-states/> (last consulted on 9 September 2019).

the challenges posed by the strategic priorities of “Europe 2020”. There are four priority objectives: to counter early school leaving; to increase the number of graduates, and the quality and importance of higher education; to improve the skills and vocational education and training for youth employment; to encourage adult participation in lifelong learning. In the report, orientation is included among the most effective investments that European countries can make to achieve these ambitious goals.

The principle according to which orientation throughout the course of life must be recognised as a permanent right of every person and a strategic lever for training policies (as well as economic policies), is by now also accepted and supported in Italy. The *Linee guida nazionali per l'orientamento* issued by the MIUR (Ministry of Education, University and Research) in 2014 state that: «Orientation is no longer just the tool to manage the transition between school, training and work, but it also takes on a permanent value in the life of every person, guaranteeing development and support in their choice and decision-making processes with the aim of promoting active employment, economic growth and social inclusion»².

Upon consulting the document, it is interesting to note that there is not one reference to gender issues: the relationship between school orientation policies and educational policies aimed at promoting equality between male and female students is not even contemplated. This fact is surprising given that the gender variable, together with the social class one belongs to³, is what still today has the most profound effect on the scholastic and academic choices of girls and boys⁴. Intervening through targeted orientation actions on the deconstruction of cultural and social conditions that act pervasively on male and female training paths should therefore be a priority objective⁵. The lack of specific focus on the link between orientation and gender equality unfortunately has negative results: Italy is among the European countries in which there is the greatest problem of “gender segregation in education”, i.e. the gap between the technical-scientific paths (with a marked male presence) and the educational and caring fields (the prerogative of the female gender).

When we talk about “educational segregation” we are referring to «a sexist subdivision, inherent in our school system, which leads the students of the male gender to be guided towards the disciplines considered ‘masculine’ (technical-scientific subjects) and the females towards the more “feminine” ones (humanities subjects)»⁶. This phenomenon is already present in the choice of upper secondary schools and it becomes even more pronounced at a university level. According to the latest MIUR statistics on enrolment in the

² Ministry of Education, University and Research, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente centrato sulla persona*, 2014. Available at: http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf (last consulted on 9 September 2019).

³ G. Ballarino, D. Checchi (ed.), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale, scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, Il Mulino, 2006; M. Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini, 2016; A. Schizzerotto, *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 2002.

⁴ I. Biemmi, S. Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Turin, Rosenberg & Sellier, 2017; F. Sartori, *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna, Il Mulino, 2009.

⁵ B. Mapelli, G. Bozzi Tarizzo, D. De Marchi, *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, Florence, La Nuova Italia, 2001.

⁶ I. Biemmi, *Educare alla parità. Proposte didattiche per educare in ottica di genere*, Rome, Edizioni Conoscenza, 2012, p. 74.

first year of the upper secondary schools⁷, while the percentage of male and female students out of the total students is more or less balanced (51.5% of male students compared to 48.5% of female students), it is distributed in a highly uneven manner depending on the type of secondary school chosen. The high school is the one preferred by girls (60.6%), and in particular, the discipline of Human Sciences counts 89% of female enrolments. In the case of male students, the choice falls on the technical institute (70% of enrolments) with a prevalence for the technological sector that has 83.8% of male enrolments. Furthermore, males prevail in the sports-based scientific (70%) and applied sciences lyceum (68.6%), while the females prefer linguistic (79.4%) and artistic subjects (89.6%)⁸.

The school system appears to be split in two: there are “feminine” study chains and “masculine” study chains⁹. As mentioned above, this divergence does not diminish, but on the contrary tends to be accentuated in the transition to the university. The most recent data of AlmaLaurea on the “Profiles of graduates” in 2017¹⁰ confirm a strong gender segregation also in academic education. Women, who for a long time have constituted more than half the graduates in Italy (in the academic year 1991/92, for the first time in Italy, the female enrolments exceeded the male enrolments), represented 59.2% of the total graduates in 2017. However, there is a strong differentiation in the gender composition of the various disciplinary areas. In first level courses, women constitute the strong majority in the “teaching” (93.6%), “linguistic” (83.6%), “psychological” (80.0%) and “healthcare profession” (69.8%) groups. Conversely, they are the minority in the “engineering” (26.1%), “scientific” (28.2%) and “physical education” (31.6%) groups. This distribution is also confirmed in the two-year master courses. In the single-cycle master’s courses, women clearly prevail in all disciplinary groups: from 54.4% in the “medicine and dentistry” group to 96.3% in the “teaching” group¹¹.

When we analyse the phenomenon of educational segregation, we tend to give it a one-way interpretation, as though the gender conditionings have an impact exclusively on the educational choices of the girls. Evidently, such influences instead act in a specular manner on the choices of the boys who, in the common imaginary, are automatically excluded from educational and caring knowledge, and, therefore, from the careers that are connected to such knowledge.

⁷ Ministry of Education, University and Research – Statistics and Studies Office, *Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione*, 2017. Available at: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Le+iscrizioni+al+primo+anno+delle+scuole+primarie%2C+secondarie+di+primo+e+secondo+grado+del+sistema+educativo+di+istruzione+e+formazione/> (last consulted on 9 September 2019).

⁸ Ivi, p. 5.

⁹ The gender division in the scholastic choices has already been highlighted by Simonetta Ulivieri who analysed the upper secondary school and university enrolment data in the nineteen-eighties. See S. Ulivieri, *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995, 154-155.

¹⁰ AlmaLaurea, *XX Indagine. Profilo dei Laureati 2017*, 2018. Available at:

<http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2017> (last consulted on 9 September 2019).

¹¹ Ivi, p. 2.

2. Standing out from the crowd: results of a survey on university students enrolled in training courses dedicated to education and caring

2.1 Purpose of the study, investigation tool and sample

A critical examination of the literature present in Italy on the main themes of the Gender Pedagogy¹² highlights how the issue of educational segregation has rarely been the object of specific analyses or systematic studies. Educational segregation is monitored mainly from the statistical and quantitative point of view, extrapolating information from larger surveys concerning our school and academic system¹³. The analyses are also marked by another peculiarity: they focus on female educational segregation, completely ignoring the study of the phenomenon from the male perspective. From this it can be deduced that the fact that girls still keep themselves far removed from technical-scientific courses is socially considered problematic¹⁴, while the fact that the boys are a small minority in study paths leading to educational and caring careers does not instead appear to be an interesting topic.

Given the above premises, I conducted an empirical survey which involved a cohort of female students and university students from three Tuscan universities (Florence, Pisa, Siena) enrolled in degree courses characterised by a strong segregation on a sexual basis, i.e. having an overwhelming male or female presence among the enrolled students¹⁵. Within these courses a sample of male and female students belonging to the minority group was selected, and they were interviewed on several central points of their school and academic path: starting with their first major choice, namely, that made after the third year, up to the decision to enrol in university courses considered atypical for the kind of group they belong to¹⁶. The survey was characterised by two elements of originality that concern both the subject under investigation and the research methodology used. As regards the subject of study, starting from the assumption that the “gender cages” condition not only the life pathways of females but also those of males, it was decided to study the unconventional training paths of both girls and boys. This choice allowed us to investigate a field of research that is still largely unexplored in Italy: the cultural

¹² S. Leonelli, *Costruzioni di identità e pedagogia di genere*, in M. Contini (ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Rome, Carocci, 2010, pp. 57-76.

¹³ See the periodical reports of the MUIR «La scuola in cifre» and «L'università in cifre», which for some years have included data broken down by gender.

¹⁴ Also worth noting among the most recent contributions, the following book: A. G. Lopez, *Le donne ai margini della scienza: una lettura pedagogica*, Milan, Unicopli, 2009.

¹⁵ The survey was conducted by the author and its results are reported in the second part of the book by I. Biemmi, S. Leonelli, *Gabbie di genere*, cit., entitled *Fuori dalle gabbie di genere: una ricerca su percorsi accademici atipici* (pp. 111-197). In this contribution the results of the research have been analysed and re-elaborated in an unprecedented form.

¹⁶ Forty biographical interviews were conducted during the survey, eighteen of which were with male students and twenty-two with female students. Female students were interviewed who were enrolled in engineering, computer science, geological sciences and technologies, earth sciences, oenology, nursery sciences, and physiotherapy, and male students were interviewed who were enrolled in children's sciences, primary education sciences, nursing, social service sciences as well as neuro therapy and psychomotricity at the developmental age and psychiatric rehabilitation techniques. The interviews were conducted during the academic years 2012-2013, 2013-2014 e 2014-2015.

legacies that mark the relationship between males and caring professions¹⁷. As far as the methodology of the research is concerned, we decided on the narrative interview tool¹⁸ in view of its effectiveness in activating processes of interpretation and giving a sense to life experiences and choices¹⁹.

Narrative research, now widely used within the sphere of social research, is found in the domain of idiographic-qualitative research, that is, in an area of analysis of the social reality aimed at the hermeneutical understanding of the phenomena and connections of meaning as well as the contexts in which they are generated, rather than their quantification and the generalisation of the results²⁰. In this type of perspective, the criterion of scientificity derives from the ability of the research to generate knowledge, making the processes emerge and producing reflexivity. Thanks to the narrations, individuals carry out a sense-making process²¹, in other words, the construction of meaning, placing events inside frames of reference in order to give them coherence and meaning. Stories therefore offer direct and privileged access to the cognitive world of the individuals and to their way of representing and giving meaning to the situations and events they experience:²² they therefore constitute a valuable heritage for social and educational research.

Among the various tools used to collect stories, the biographical interview²³ seems particularly effective in bringing the world of the interviewee to the surface as it guarantees ample freedom to the interviewed subject both in the choice of contents and in the sequence of topics to be discussed. The interviewer simply has an outline available which contains a series of topics that he/she wishes to touch on during the interview. Despite the fact that the contents to be analysed are therefore proposed by the researcher, they are not presented in the form of a set of fixed or standardised questions: both the form and the order of presentation of the questions-stimulus may vary depending on the specific interview situation. The interview outline is therefore limited to a promemoria function and is

¹⁷ The following contributions represent refreshing exceptions: S. Bellasai, *Dalla trasmissione alla relazione. La pedagogia della mascolinità come riposizionamento condiviso nella parzialità di genere*, in C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi (eds.), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Rome, Carocci, 2010, pp. 45-54; S. Ciccone, *Essere maschi. Tra potere e libertà*, Turin, Rosenberg & Sellier, 2009; S. Deiana, M. M. Greco (ed.), *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*, Assisi, Cittadella Editore, 2012; B. Mapelli, S. Ulivieri Stiozzi (eds), *Uomini in educazione*, Rho, Stripes, 2012.

¹⁸ R. Atkinson (1998), It. translation. *The life story interview. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Cortina, Milan, 2002; Bichi R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milan, Vita e Pensiero, 2002.

¹⁹ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Rome-Bari, Edizioni Laterza, 2007.

²⁰ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milan, Bruno Mondadori, 2001.

²¹ For an in-depth analysis of the concept of *sense-making* see K. E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Milan, Raffaello Cortina Editore, 1995.

²² J. S. Bruner, *La mente a più dimensioni* (1986), Italian translation. Rome-Bari, Laterza, 1988.

²³ In literature this type of interview can be found under a variety of labels: narrative, in-depth, motivational, focused, discursive, hermeneutic, non-standard, qualitative, free, life story, and life history. This is clearly a type of interview that still suffers from severe systematisation deficiencies even though there is now extensive literature on this research instrument in Italy. For further information see: R. Atkinson, *L'intervista narrativa*, cit.; R. Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milan, Vita e Pensiero 2002; D. Demazière, C. Dubar, *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche* (1997), Italian translation. Milan, Cortina, 2000; M. Olagnero, *Vite nel tempo. La ricerca biografica in sociologia*, Rome, Carocci, 2004; B. Poggio, *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Rome, Carocci, 2004; S. Mantovani, *L'intervista biografica*, in Ead. (by), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milan, Bruno Mondadori, 1998.

an extremely flexible and non-directive tool, designed so as not to hinder the spontaneous flow of the interviewees' thoughts. The biographical interview technique allows for gaining access not only to the personal world of the interviewee, but also to their social world. To quote Jedlowski: "If the social world is a world of meanings, how can you have access to it without confronting yourself with the ways in which people express these meanings, without confronting yourself with their voice? The voice of a person is a singular voice: but it always expresses something that reaches beyond itself"²⁴.

In this research the biographical approach is used for cognitive purposes, therefore it complies with rigorous scientific procedures throughout the various phases of the investigation: from the planning of the interview (research design, interview outline, sample selection, access to the field), to its management (biographical agreement between interviewer and interviewee, listening and intervention strategies during the interview), and transcription of the interviews (transfer from orality to writing as an interpretative act), up to the analysis of the texts produced.

In order to analyse the material collected I was inspired by the theoretical and methodological principles of the Grounded Theory²⁵. The theoretical node at the centre of this approach is that there is theory at the basis of sociological knowledge and that it constitutes the most systematic way to construct, synthesise and integrate scientific knowledge. The Grounded Theory consists of a systematic process of conceptualising and categorising the data collected during the research in order to produce theory. This method fits perfectly with the generative nature typical of the narrative analysis process, in which hypotheses and theories are produced and processed during the analysis. More specifically, the narrative analysis, which must be differentiated from the paradigmatic one – aimed at producing taxonomies and categories – is fundamentally oriented towards producing new stories. The product of research based on narration is in fact a new narrative in which the researcher – through understanding and interpretation – produces a new order and new meanings²⁶.

The interviews were conducted by drawing up a specific outline consisting of a set of topics that we wanted to address during the interview. The outline of the biographical interview takes on a special connotation: "It is a living instrument, which changes as the work progresses, following the entire process of knowledge"²⁷. Its two fundamental functions are to provide the framework for the interpretative model and to guide the researcher during the interviews.

Therefore, in order to conduct the interviews, I used an outline containing several central thematic nodes that I formulated during the interview in the form of questions and which were remodelled from time to time depending on the responses of the inter-

²⁴ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milan, Bruno Mondadori, 2000, p. 204.

²⁵ This expression is understood as the "discovery of the theory from the data"; it is a form of qualitative analysis that tends to directly produce the theory starting from the collection of empirical data. Its formulation dates back to the 1960s when Barney G. Glaser and Anselm Strass published the volume *The Discovery of Grounded Theory* (Chicago, Aldine, 1967), the Italian translation of which is now available: B. G. Glaser, A. L. Strauss, *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Rome, Armando Editore, 2009.

²⁶ For more in-depth information on the grounded theory in Italian, see: M. Tarozzi, *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci, 2008.

²⁷ R. Bichi, *L'intervista biografica*, cit., p. 66.

viewed subjects. I built an interview outline that was functional to two basic objectives. On the one hand it had to act as a guide for conducting the interviews by offering the constellation of topics that I was interested in touching on for reconstructing a coherent picture around the main topics from which the research idea itself stemmed, thus avoiding an excessive dispersion of the topics covered. On the other hand, the outline had to be sufficiently ductile to allow for opening to the ‘new’, to themes that emerged spontaneously during the interviews.

The outline was divided into three areas: a first area for the reconstruction of the training path from the secondary schools to high school, a second area that includes the time of choosing the academic study course and the experience gained at the university, and the third area dedicated to both professional and family projection in the future. The initial outline was as follows:

Previous educational experience

What memories do you have of secondary school?

How did you choose which high school to go to?

How would you describe your studies in high school, both in terms of academic performance and in relation to the atmosphere in class (relationship with classmates and professors)?

Can you remember any teachers who had a specific influence on your study path?

Are you satisfied with your choice of high school?

The university path

What made you decide to enrol in this course?

Why do you think so few boys/girls enrol in this study course?

How do you cope as a minority group in an almost entirely male/female environment?

Have you ever felt discriminated against as a male/female?

Are you happy with the choice you made? Would you repeat it?

The future

What work would you like to do “when you grow up”?

Do you think that as a male/female you will find it more difficult to find a place for yourself in a very feminised/masculinised work environment?

How do you imagine your life in the future?

The sample involved the three Tuscan universities in Florence, Pisa and Siena, in which the degree courses with a strong sexually based segregation were selected, in other terms, those having an overwhelming male or female presence among the enrolments. A sample of male and female students belonging to the minority group was selected from within these courses. Forty biographical interviews were carried out during the survey, of which eighteen were males and twenty-two females. The interviews were conducted with female students enrolled in engineering, computer science, geological sciences and technologies, earth sciences, oenology, nursery sciences, and physiotherapy, and with male students enrolled in children’s sciences, primary education sciences, nursing and caring, social service sciences, neuro and psychomotor therapy in the developmental age, and psychiatric rehabilitation. The interviews were carried out during the academic years 2012-2013, 2013-2014 and 2014-2015.

2.2 Why are there so few males in the education and caring professions?

In order to start exploring the professional imagination of young people in relation to gender discrimination, the following question was asked during the interviews: “Why do you think so few males enrol in this study course?”. Thanks to this point of reflection, the future teachers, educators, social workers, nurses and developmental-age therapists took the opportunity to pause and think about an issue which up until then they had either tackled too hastily or not considered at all.

An initial group of interviewees believed that the main cause of male educational and occupational segregation is determined by historically rooted cultural and family prejudices. In relation to the profession of teacher for example, the traditional concept of teaching as a vocation – or as an educational mission – is closely connected to the concept of mothering: teaching is configured as a sort of sublimated place of the maternal destiny in which women can exploit their “innate” gifts of gentleness, emotivity, solidarity, selflessness for caring, protecting, and understanding growing subjects²⁸. In this perspective, the profession of teacher ends up appearing “unacceptable” for a male because, following a dichotomous logic, these characteristics do not by definition belong to the masculine gender and even risk being detrimental to their personal identity. In this interpretative line we find the testimony of Francesco, a future teacher: «The problem in my opinion lies in Giovanni Gentile’s philosophy, it all stems from there. The teacher as a mother, the female sex as the weaker sex, the mother as the angel of the domestic hearth... These are all things related to the cultural context, especially in southern Italy where there is still this male-dominated culture with the man as the head of the family – the ‘strong sex’ – and the wife who in small towns is still frowned upon if she goes to work, or if she is not at home with her children. I find this shameful»²⁹. Marco, future nurse, adds another important element to the thesis of the learned nature of gender roles, focusing on the family. Here is an excerpt from his interview: «I don’t believe so much in the ‘nature’ of the gender, rather, I believe that one builds one’s own idea of male and female roles through experience, as well as through family life. For example, in my family there is a distinction of the gender roles in the family which, due to living it, becomes absorbed. The mother has always taken care of the children up to a certain age, then perhaps the father takes over more. The same applies to the elderly. For example, my grandparents fell ill on both sides of the family. My mother took care of her mother, while my father asked others to take care of the physical aspects of his mother, such as nursing, and referred her to a caregiver. Consequently, it’s a perpetuation. Then later maybe there will gradually be people who make different choices and who will act as a model»³⁰.

Within the motivations of cultural origin there is also a set of testimonies from a second group of interviewees who focussed on the lack of social recognition of professions such as teachers, nurses, and social workers. A widespread prejudice leads to the

²⁸ The concept of teaching as a ‘natural’ extension of the maternal role has been the focus of numerous debates on the professionalism of women teachers. Worth noting in particular are the following critical contributions: E. Lodini, *L’insegnamento: vocazione o professione?*, in «Scuola e Città», 3, 1990; S. Ulivieri, *Mater et magistra. La donna insegnante tra ‘maternage’ e professione*, in «La scuola se», 6-7, 1990; S. Ulivieri (ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Turin, Rosenberg & Sellier, 1996.

²⁹ I. Biemmi, S. Leonelli, *Gabbie di genere*, cit., pp. 169-170.

³⁰ Ivi, p. 170.

belief that certain activities related to the care and assistance of the person (washing, cleaning, nourishing) are “degrading” for a man, while – on the other hand – they are acceptable for a woman. Andrea, a future male nurse, puts it in a nutshell: «For some people it is difficult to accept cleaning a person, or assisting them or performing more... basic tasks. I know about some of my friends who wanted to do nursing and they didn’t do it because they knew it was hard at the beginning, you have to do even slightly degrading jobs, a bit repulsive, and they didn’t do it for that reason. Like the idea of cleaning the person or placing the catheter doesn’t attract them much... (smiles). And consequently, this profession disgusts them»³¹. Along the same lines we find testimonies that focus on the fact that women are more “naturally inclined” to look after children, especially if they are very small, and therefore it is “normal” for them to approach these areas professionally. It is an innate interpretation of gender differences according to which the different male or female characteristics are the result of natural predispositions rather than the consequence of cultural processes.

The debate between the cultural and the innate position is still open and is substantiated in some basic questions: Do women and men learn to be different, or should the responsibility for the differences be attributed exclusively to their inherited biological heritage? Are the differences in behaviour and personality determined by biological, genetic or hormonal data, or are they instead the product of cultural conditioning and environmental influences? In essence, are the differences between males and females innate or learned? With respect to this diatribe, the sample of students interviewed was rather compact on the cultural front, despite expressing doubts at times about possible different “predispositions” and “attitudes” of males and females.

A third group of interviewees fully supported the cultural hypothesis, stating that the reluctance of young men to choose certain study and work courses is simply due to the lack of adult male models to inspire them. The case of the teaching profession is exemplary: if during his schooling in kindergarten and primary school a child never comes across a male figure, he concludes that it is a profession suitable only for women. He automatically limits what Silvia Leonelli defines as the “field of thinkability”, that is, the range of hypothetical opportunities from inside which the subject chooses his own individual path: «The horizon of choices can really be open 360 degrees, or it can only seem that way, because what the subject sees are many well-trodden paths, which however risk being identified as the only ones. Some of the possibilities, which would also be available, are not even taken into consideration»³².

2.3 The “atypical” training choices are the consequence of life experiences (rather than the effect of a gender-sensitive orientation)

How is it possible to widen the horizon of thinkability of young men to include professions that are conceived as exclusively feminine in the common imagination? An answer emerges from the stories of the interviewees who represent the living proof of the fact that the widening of one’s gaze beyond the “gender cages” is possible, even if very

³¹ Ivi, p. 171.

³² Ivi, p.71.

laborious. Faced with the question regarding the reasons for an atypical training choice (“How did you decide to enrol in this degree course in which you belong to a minority group?”), the sample students reconstructed much more tortuous and tormented paths of study and life. In most cases, the idea of wanting to become a teacher, nurse, social worker or developmental-age therapist matured slowly, thanks to life experiences that led to a clear break with the past. Many respondents “discovered” that they wanted to become professionals in the education and caring sectors after having had extra-scholastic experiences (civil service, summer camps, after-school care, babysitting) that brought them closer to jobs that they had never previously considered possible. There is a “first” – in which we move forward through inertia, following paths already traced – and there is an “after”, in which we discover a new passion, in some cases a real vocation.

This is the case of Francesco, whose life changed course after an experience in the multi-ethnic neighbourhood of Belleville, Paris. From that moment he decided he wanted to be a teacher when he grew up: «When I finished high school I enrolled in the Arts Faculty in Sicily then I left because we moved from region to region, I dropped out of school, I went to England to work, then I returned to France, Paris, and travelled to various places. (...) Ten years have passed between leaving high school and enrolling in Childhood Education. At eighteen I had still not made certain decisions, I still had to have other experiences first. Then, by getting to know people, doing things and learning to know oneself, one also learns to know what one really likes. My experience in France, in the multi-ethnic Belleville district, was very significant. There were schools near where I lived and every morning, I used to watch the teachers who took the children of various ethnic groups outside. Male teachers! I saw some French children and then the rest were Algerians, Tunisians... It was wonderful. I enjoyed this multicultural atmosphere and so I was also fascinated by the profession of teacher. In fact, I even went to ask in these centres if I could work there. I have half a mind to go back there, to be a teacher!»³³.

Another exemplary case is that of Tommaso, who after obtaining his first degree and experimenting with various jobs, decided to accept a new challenge at a mature age by enrolling in the degree course in Primary Education because he understood that his path was that of teaching. Here is his story: «A person gave me a contact for a summer camp. And that gave me the chance to get to do what I should have done right from the start... There were also clues here and there that were to lead me down this path. It's just that – and I absolutely don't want to brag – but... I think younger children find me particularly appealing. I always find them on top of me! (smiles) Children, cousins, neighbours... I'm feel good when I'm with small children. And this thing came to light at this summer camp. What I felt in July 2011 is difficult to explain: I used to get up at half past six in the morning, returning in the afternoon at five, but I was happy (smiles). I said to myself: 'If I don't take this step here and now, I won't ever take it and if I don't take it, I know that I'll regret it for the rest of my life'. And then I went back to the university again, to study Educational Sciences. Five more years of study! But even now when I do the training, it's never a burden»³⁴.

³³ Ivi, pp. 134-135.

³⁴ Ivi, pp. 135-136.

Precisely because the choice matures progressively and sometimes in a painful way, when one finally makes the decision to enrol in a degree course that is atypical for the gender they belong to, this decision is firm, decisive, and passionate, and the academic performance also turns out to be very positive. Given that the motivation behind any learning process is a decisive element for successful training, we can affirm that gender cages are penalising and detrimental in both male and female school and academic pathways.

Activating orientation pathways aimed at undermining the cultural roots of gender stereotypes would therefore be an operation which is not only ethically correct, but also functional to the proper functioning of the entire educational and training system.

Bibliography

- Atkinson R. (1998), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Cortina, 2002.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori, 2001.
- Ballarino G., Checchi D. (eds.), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale, scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- Bellasai S., *Dalla trasmissione alla relazione. La pedagogia della mascolinità come riposizionamento condiviso nella parzialità di genere*, in C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi (eds.), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, 2010.
- Barone C., *Some Things Never Change. Gender Segregation in Higher Education Across Eight Nations and Three Decades*, in «Sociology of Education», vol. 84, n. 2, 2011.
- Bichi R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- Biemmi I., *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*. Roma, Edizioni Conoscenza, 2012.
- Biemmi I., Leonelli S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2017.
- Bruner J. S., *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari, Laterza, 1988.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Edizioni Laterza, 2007.
- Ciccone S., *Essere maschi. Tra potere e libertà*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2009.
- Dawson C., O'Connor P., *Gender differences when choosing school subjects: Parental push and career pull. Some tentative hypotheses*, in «Research in Science Education», vol. 21, n. 1, 1991.
- Deiana S., Greco M. M. (eds.), *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*, Assisi, Cittadella Editore, 2012.
- Demazière D., Dubar C., *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche (1997)*, Italian translation. Milano, Cortina, 2000.
- Diana P., Montesperelli P., *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Roma, Carocci, 2005.
- Glaser B. G., Strauss A. L., *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa (1967)*, Roma, Armando editore, 2009.
- Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- Jonsson J. O., *Explaining Sex Differences in Educational Choice. An Empirical Assessment*

- of a Rational Choice Model, in «European Sociological Review», vol. 15, n. 4, 1999.
- Leonelli S., *Costruzioni di identità e pedagogia di genere*, in M. Contini (ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma, Carocci, 2010, pp. 57-76.
- Lodini E., *L'insegnamento: vocazione o professione?*, in «Scuola e Città», 3, 1990.
- Lopez A. G., *Le donne ai margini della scienza: una lettura pedagogica*, Milano, Unicopli, 2009.
- Mantovani S., *L'intervista biografica*, in Ead. (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1998.
- Mapelli B., Ulivieri Stiozzi S. (eds.), *Uomini in educazione*, Rho, Stripes, 2012.
- Olagner M., *Vite nel tempo. La ricerca biografica in sociologia*, Roma, Carocci, 2004.
- Poggio B., *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2004.
- Romito M., *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini, 2016.
- Sartori F., *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- Schizzerotto A., *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Tarozzi M., *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci, 2008.
- Ulivieri S., *Mater et magistra. La donna insegnante tra 'maternage' e professione*, in «La scuola se», 6-7, 1990.
- Ulivieri S., *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.
- Ulivieri S. (ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.
- Weick K. E., *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1995

Sitography

- Almalaurea, *XX Indagine. Profilo dei Laureati 2017*, 2018. Available at: <http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2017> (last consulted on 9 September 2019).
- Istituto europeo per l'uguaglianza di genere EIGE (2015). *L'indice sull'uguaglianza di genere*. In <https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0216052itn.pdf> (last consulted on 20/09/2018).
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*. Eurydice Report, Brussels, Eurydice, 2013. Available at: <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/education-and-training-in-europe-2020-responses-from-the-eu-member-states/> (last consulted on 9 September 2019).
- Ministry of Education, University and Research, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente centrato sulla persona*, 2014. Available at: http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf (last consulted on 9 September 2019).
- Ministry of Education, University and Research -Statistics and Studies Office, *Le iscrizio-*

ni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione, 2017. Available at:

<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Le+iscrizioni+al+primo+anno+delle+scuole+primarie%2C+secondarie+di+primo+e+secondo+grado+del+sistema+educativo+di+istruzione+e+formazione/> (last consulted on 9 September 2019).

Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico

MICHELE CAGOL

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Libera Università di Bolzano

Corresponding author: michele.cagol@unibz.it

Abstract. This theoretical contribution is an attempt to provide a scientific framework for the Italian studies on emotional education of the last thirty years in the light of the recent proposals of the philosophy of emotions and of some neuroscientific lines of research. The article proposes a working classification of the various pedagogical perspectives in relation to the traditions of emotion theories (What are emotions?), to the issue of universalism (Do emotion categories designate natural kinds?), and, in particular, to the nature of the link between emotion and cognition/reason.

Keywords. Emotional education – theories of emotion – philosophy of emotion – affective neuroscience – emotion-cognition

1. Introduzione

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, emozioni e affetti si sono guadagnati un posto di rilievo nell'ambito della pedagogia italiana e, da allora e sempre di più, sono considerati elementi fondamentali e imprescindibili per la formazione, da tenere in considerazione nei percorsi educativi e in una prospettiva di ricerca¹. Emozioni, sentimenti,

¹ I principali studi pedagogici su emozioni e affetti pubblicati in Italia dagli anni Novanta sono i seguenti (si tratta di un elenco cronologico senza pretesa di completezza; la scelta del primo elemento è non-neutrale e, volendo, contestabile): M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992; F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1993; P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando, 1993; G. Petracchi, *Affettività e scuola*, Brescia, La Scuola, 1993; F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996; F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Roma, Armando, 1998; L. Tuffanelli (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Trento, Erickson, 1999; M.A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001; L. Perla, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, Brescia, La Scuola, 2002; B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Roma-Bari, Laterza, 2002; M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003; D. Dato, *La scuola delle emozioni*, Bari, Progedit, 2004, 2008²; I. Loiodice (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Bari, Mario Adda, 2004; M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2004, 2005³; B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Milano, Unicopli, 2004; M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina, 2006; B. Rossi, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci, 2006; M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008; M. Fabbri, *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli*

passioni e affetti hanno sempre avuto un ruolo cruciale all'interno dei processi educativi, ma – indicativamente prima dell'ultimo decennio del Novecento – non era stato esplicitato un movimento di pensiero in grado di riconoscerli, tematizzarli e di porli al centro di modelli teorici e operativi².

Il lavoro pedagogico contemporaneo è permeato di emozioni: queste possono sia rappresentare obiettivi di indagine sia costituire un obiettivo didattico (come abilità da sviluppare e incoraggiare); esse caratterizzano nel bene e nel male la relazione educativa; c'è da considerare inoltre la responsabilità emotiva dell'educatore. Come scrive M.G. Riva, «la scuola è un sistema relazionale, in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti»³. Qualsiasi possibile declinazione della relazione educativa avrà una colorazione emotiva. Risulta sempre fondamentale, quindi, come sosteneva M. Contini nel 1992, il ricorso ai saperi delle scienze che principalmente studiano la dimensione delle emozioni: «Il ricorso ai contributi della biologia, delle neuroscienze, della psicologia, per analizzare le funzioni e i significati dei processi emozionali e indagarne i problemi *prima* di considerarli dal punto di vista pedagogico e di indicare direzioni di superamento dei loro nodi problematici e direzioni di senso per la loro espressione-comunicazione 'costruttiva', dovrebbe risultare ovvio»⁴.

È compito della pedagogia, quindi, in quanto sapere riflessivo e critico, mantenere aperto uno spazio di indagine trasversale, che si possa costantemente riferire ai contributi delle scienze dell'educazione e alle proposte, ma anche ai dubbi, della riflessione teorica. La pedagogia, infatti, si caratterizza come un «*sapere critico*, che si sviluppa *tra* scienze e filosofia»⁵.

2. Tradizioni e teorie delle emozioni

Il filosofo della scienza Andrea Scarantino, nell'eccellente capitolo *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*⁶, traccia un albero genealogico delle teorie delle emozioni che, nel corso della storia, sono state proposte da filosofi, psicologi, neuroscienziati. Alla base dei tentativi definitori delle emozioni – delle risposte, quindi, che sono state date alla domanda “Che cosa sono le emozioni?” – l'autore propone che si

stili educativi, Pisa, ETS, 2008; V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, FrancoAngeli, 2009; A. Mannucci, L. Collacchioni (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, Pisa, ETS, 2009; D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Roma, Anicia, 2013; *Educare le emozioni*, numero monografico di *Pedagogia e vita*, 72, 2014; F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto (Pisa), Pacini, 2015; *Educare le emozioni. Contro la violenza*, numero monografico di *Pedagogia oggi*, 14(1), 2016; D. Dato, *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Bari, Progedit, 2017; L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina, 2017; L. Fabbri (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Roma, Armando, 2018.

² Cfr. F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, cit., p. 133.

³ M.G. Riva, *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti*. In *ascolto della vita emotiva*, in «*Pedagogia Oggi*», 2, 2015, p. 23.

⁴ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. 174.

⁵ F. Cambi, *La pedagogia generale oggi: identità e funzione*, in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci, 2017², p. 77.

⁶ A. Scarantino, *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016⁴, pp. 3-48.

possano individuare tre idee: le emozioni sono *sentimenti*, le emozioni sono *motivazioni*, le emozioni sono *valutazioni*⁷. Queste tre tradizioni, con importanti radici filosofiche e variegata sfaccettature all'interno di ognuna, identificano le emozioni, rispettivamente, con: specifiche esperienze cosce (concepiscono le emozioni prevalentemente come vissuti fenomenologici), specifici stati motivazionali (forze che spingono all'azione), specifiche valutazioni delle circostanze che provocano un evento (giudizi su oggetti)⁸.

Secondo Scarantino, La maggior parte dei teorici delle emozioni, attualmente, conviene, più o meno, su 15 punti:

1. gli episodi emotivi coinvolgono, almeno nei casi prototipici, un insieme di caratteristiche espressive, comportamentali, fisiologiche e fenomenologiche diagnostiche delle emozioni;
2. ogni caratteristica diagnostica ha una gamma di variabilità;
3. si possono fornire spiegazioni evolutive per almeno alcune emozioni e/o le loro componenti;
4. la maggior parte degli aspetti delle emozioni sono influenzati da fattori socio-culturali;
5. la sede fisica delle emozioni è il cervello;
6. le emozioni motivano le azioni in modi caratteristici;
7. le emozioni sono generalmente orientate all'oggetto;
8. le emozioni hanno una base cognitiva, costituita da altri stati mentali che esse presuppongono (es.: ricordi, percezioni ecc.);
9. le emozioni possono essere appropriate o inappropriate rispetto ai loro oggetti;
10. esistono diverse forme di appropriatezza per le emozioni (ad esempio, appropriatezza epistemica, morale, prudenziale);
11. le valutazioni (*appraisals*) possono aiutare a differenziare le emozioni;
12. le valutazioni spaziano da forme primitive a forme sofisticate di elaborazione delle informazioni;
13. alcune emozioni sono presenti anche negli infanti e negli animali non umani;
14. le emozioni possono essere in tensione con i nostri giudizi riflessivi;
15. le emozioni svolgono un ruolo funzionale in una varietà di ambiti (ad esempio, la deliberazione razionale, la morale, l'estetica)⁹.

Il consenso generale su questi punti è una buona notizia dal punto di vista scientifico. C'è però anche una cattiva notizia: «[...] we are apparently not much closer to reaching consensus on what emotions are than we were in Ancient Greece. [...] The emotion community continues to be divided on the nature of emotions, on the terminology suitable for describing them, and on the experimental techniques to study them»¹⁰. Il problema, suggerisce Scarantino, è che la maggior parte delle teorie delle emozioni che

⁷ Cfr. anche, per una sintesi e discussione in italiano, il primo capitolo (*Che cos'è l'emozione?*) di M. Menin, *Il fascino dell'emozione*, Bologna, il Mulino, 2019, pp. 13-40.

⁸ Cfr. A. Scarantino, *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, cit., p. 5 e F. Caruana, M. Viola, *Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze*, Bologna, il Mulino, 2018, pp. 20 e 24.

⁹ A. Scarantino, *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, cit., pp. 36-37.

¹⁰ *Ibidem*, p. 37.

rientrano in una delle tre tradizioni delle emozioni assume che le categorie emozionali del senso comune (rabbia, paura, gioia ecc.) designino generi naturali. Un genere naturale è una categoria all'interno della quale gli elementi possiedono delle proprietà comuni dalle quali è possibile ricavare le proprietà della categoria; ciò determina anche che le scoperte su alcuni elementi possano essere estese, per induzione, ad altri elementi della categoria. L'assunzione, quindi, è che si possa asserire "le emozioni sono *N*" oppure "la categoria emozionale designata dal termine italiano '*x*' è *N*", dove *N* sta per un certo tipo di struttura psicologica. Storicamente, *N* è stata sostituita con *sentimenti*, *motivazioni*, *valutazioni*. Questa formulazione presuppone l'*universalismo*: l'idea che una singola spiegazione delle emozioni (o di una categoria emozionale) possa andare bene per tutti i casi. Molto probabilmente le teorie delle emozioni *universaliste* sono inadeguate, per quanto possano dare ragione di alcune porzioni di dati empirici e quindi dirci qualcosa di rilevante in merito a che cosa siano alcune emozioni. Altre due possibili strategie metodologiche sono il *componenzialismo* («anche se tutte le cose che chiamiamo emozioni, rabbie, paure ecc., non possono essere catturate da una definizione comune (o da una teoria), i loro componenti potrebbero ancora avere una rilevante dimensione scientifica di similarità») e il *pluralismo* («la credenza che ci siano una pluralità di generi naturali all'interno della medesima categoria del senso comune»)¹¹.

L'*universalismo* sembra essere un'assunzione tacita e implicita per la pedagogia delle emozioni nel suo insieme. Sicuramente, il dibattito fra differenti strategie metodologiche in ambito emotivo e affettivo non costituisce una questione tematizzata dalla pedagogia. Abbandonare una prospettiva categoriale delle emozioni, e abbracciare invece, per esempio, la posizione del costruzionismo psicologico affettivo di James Russell e Lisa Feldman Barrett oppure la proposta pluralista che non esistano categorie bensì sotto-categorie emotive, e quindi sistemi multipli per la rabbia, la gioia, il disgusto ecc., significa indubbiamente doversi allontanare dall'immagine e dall'idea delle emozioni che è veicolata, per esempio, dal famoso film d'animazione *Inside Out* realizzato dai *Pixar Animation Studios* e distribuito da *Walt Disney Pictures* (2015, regia di Pete Docter e co-regia di Ronnie del Carmen) o dal fortunato *brand* de *I colori delle emozioni* di Anna Llenas.

Non è assolutamente facile stabilire in quale tradizione si collochino gli studi pedagogici sulle emozioni. Se, per esempio, possiamo ritrovare in Contini¹² diversi riferimenti che appartengono alla tradizione valutativa (Arnold, Lazarus, Leventhal), in Montuschi¹³, invece, sembra essere più forte il richiamo alla tradizione motivazionale (Darwin, Plutchik, Harré, Frijda); in Petracchi¹⁴, la tradizione motivazionale, nello specifico la teoria delle emozioni di base, è molto ben rappresentata (Tomkins, Plutchik, Ekman, Izard), accanto, comunque, a esponenti di teorie che rientrano nella tradizione valutativa (De Sousa, Lazarus, Rime & Scherer, Lyons). Mottana¹⁵ affronta l'ambito affettivo da una prospettiva prevalentemente psicoanalitica; Cambi¹⁶, invece, si riferisce a Freud e a Piaget

¹¹ *Ibidem*, pp. 37-38.

¹² M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit.

¹³ F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, cit.

¹⁴ G. Petracchi, *Affettività e scuola*, cit.

¹⁵ P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, cit.

¹⁶ F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, cit.

come a due modelli polari all'interno del paradigma dualista mente *vs.* affetti, e identifica tre superamenti del paradigma in Bateson e nella scuola di Palo Alto, nel pensiero femminista e in Bruner.

Con il volume *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, a cura di F. Cambi¹⁷, compaiono i primi riferimenti al volume *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* di Antonio R. Damasio¹⁸ e al costrutto psicologico dell'*Intelligenza emotiva* di Daniel Goleman¹⁹. Il primo, con una teoria neo-jamesiana divenuta molto popolare, si inserisce nella tradizione dei sentimenti; il secondo rende estremamente famoso per un largo pubblico (favorendo però anche alcuni fraintendimenti²⁰) il modello di Salovey e Mayer²¹. Da questo momento in poi, questi due riferimenti sono forse i più frequenti nella trattazione pedagogica sulle emozioni, e i più utilizzati. Queste prospettive ci portano ad affrontare il rapporto fra emozione e ragione/cognizione.

3. Il rapporto fra emozioni e cognizione

Forse, più che identificare il collocamento delle diverse prospettive pedagogiche in merito alle emozioni all'interno delle tre tradizioni o delle varie teorie dell'emozione, è importante comprendere il punto di vista pedagogico in riferimento a una questione più generale, paradigmatica: qual è il rapporto fra emozione e ragione (o fra sentire e sapere)?

Gregory Bateson, in *Verso un'ecologia della mente*, sosteneva che le idee sul rapporto fra pensiero ed emozione dovessero essere ripensate e che il tentativo di separare l'intelletto dall'emozione fosse mostruoso. Precisava poi: «Non dobbiamo essere sviati dal fatto che i ragionamenti del cuore (o dell'ipotalamo) sono accompagnati da sensazioni di gioia o di dolore. Questi 'ragionamenti' riguardano questioni che sono vitali per i mammiferi, cioè questioni di *relazione*, e intendo dire amore, odio, rispetto, dipendenza, ammirazione, adempimento, autorità, e così via. Esse sono fondamentali nella vita di qualunque mammifero, e non vedo perché questi calcoli non si dovrebbero chiamare 'pensiero', benché certo le unità di calcolo per le relazioni siano diverse dalle unità che usiamo per i calcoli sulle cose isolabili»²². Bateson sembra rivendicare, quindi, una dimensione cognitiva per l'emozione, la necessità di ripensare il rapporto interattivo fra emozione e cognizione, e una specificità anatomica dei sistemi emotivo e cognitivo.

Si tratta di un tentativo di superamento del cosiddetto "paradigma disgiuntivo", paradigma che prevede una netta distinzione fra sapere e sentire, fra mente e cuore, fra razionalità/intelligenza e sentimenti/passioni/emozioni. «Questa bipartizione ha segnato la storia del pensiero occidentale. [...] Secondo questo paradigma disgiuntivo, *sapere* e *sentire* sono stati tradizionalmente gerarchizzati e contrapposti: i sensi e le emozioni

¹⁷ F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, cit.

¹⁸ A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), trad. it., Milano, Adelphi, 1995.

¹⁹ D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* (1995), trad. it., Milano, Rizzoli, 1996.

²⁰ Cfr. M.A. Brackett, S.E. Rivers, M.C. Bertoli, P. Salovey, *Emotional Intelligence*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016⁴, p. 514.

²¹ P. Salovey, J. Mayer, *Emotional Intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», 9, 1990, pp. 185-211.

²² G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (1972), trad. it., Milano, Adelphi, 1977, pp. 482-483.

sono diventati gli antagonisti dell'intelletto, la passione e il sentimento hanno finito per coincidere con l'anti-ragione»²³.

L'idea che emozione e cognizione siano separate, opposte e in competizione fra loro ha origine con Platone. Il filosofo greco, localizzando le emozioni nell'anima, raffigura la *psyché* umana come un terreno di scontro e di battaglie. Scrive Lyons: «Plato saw both human moral perfection and mental health in terms of the triumph of cool reason over hot passion and desire. In consequence, Plato looked upon the emotions or passions as a wild, not easily controlled and potentially dangerous aspect of human psychology»²⁴. A questo proposito, è spesso citata la famosa metafora platonica della biga alata e dell'auriga.

Questo paradigma disgiuntivo ha avuto un'enorme influenza su filosofia, psicologia, economia cognitiva e comportamentale ecc. Nella maggior parte dei casi il sistema cognitivo, caratterizzato come deliberativo, lento, freddo, è stato reputato superiore rispetto al sistema emotivo/affettivo, automatico, veloce, caldo; in realtà, però, anche una prospettiva che attribuisce il primato all'emozione rimane all'interno di questo paradigma: possiamo avere, quindi, ragione vs. emozione oppure emozione vs. ragione. Questo paradigma è stato supportato dalle prime teorie anatomiche sul cervello. Il sistema/cervello limbico di MacLean, che si ispira al lavoro di Papez, prevede che esistano regioni cerebrali (filogeneticamente antiche) deputate alle risposte affettive di base. La neocorteccia, invece, sarebbe responsabile delle funzioni cognitive più elevate.

Il problema generale si biforca in due: esiste nel nostro cervello una differenziazione anatomica fra sistemi emotivi e sistemi cognitivi? Possiamo riconoscere una differenziazione e specializzazione funzionale? Si tratta di questioni ancora aperte. Scarantino sostiene che il dibattito in merito all'esistenza di circuiti neurali specializzati per le emozioni di base non abbia ancora trovato una soluzione²⁵. Lempert e Phelps, facendo riferimento a LeDoux, ritengono invece che processi affettivi e cognitivi non siano chiaramente separabili: «it has become clear that there is no unified system that drives emotion, and affective and cognitive processes are not clearly separable in the brain»²⁶. Adolphs e Anderson, nel loro recente *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*, riconoscono una specificità al livello dei circuiti e delle popolazioni cellulari: «It will turn out that there are no macroscopic brain structures dedicated specifically to emotions (fear is not “in the amygdala”), but that there is specificity nonetheless. The specificity is at the level of circuits and cell populations, a level of organization that requires modern neuroscience tools to visualize»²⁷.

Discutendo la famosa dicotomia proposta da Kahneman fra pensieri veloci e pensieri lenti (fra “System 1” e “System 2”) e le teorie cognitive del doppio processo (“Dual-process theories of cognition” o “dual-systems models”), Adolphs e Anderson riconoscono che in molti studi due delle caratteristiche del cosiddetto “System 1”, l'emozionalità e

²³ D. Bruzzone, *La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale*, in S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Milano-Torino, Pearson, 2017, p. 148.

²⁴ W. Lyons, *The Philosophy of Cognition and Emotion*, in T. Dalgleish, M.J. Power (a cura di), *Handbook of Cognition and Emotion*, Chichester, Wiley, 1999, p. 22.

²⁵ A. Scarantino, *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, cit., pp. 40, nota 15.

²⁶ K.M. Lempert, E.A. Phelps, *Affect in Economic Decision*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016⁴, p. 98.

²⁷ R. Adolphs, D.J. Anderson, *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*, Princeton and Oxford, Princeton University Press 2018, p. 11.

l'automaticità, co-occorrono e che una spiegazione evolutiva potrebbe essere l'antioriorità evolutiva del System 1 rispetto al System 2; ciò potrebbe supportare l'idea che gli stati emotivi siano più antichi e diffusi nella filogenesi animale²⁸. Inoltre, scrivono: «Conscious deliberation and emotion regulation, the ability to control the experience and/or expression of emotions volitionally, may be relatively unique to adult humans. [...] Automaticity is also more dominant as we go backward in human development. Adults have substantial control, children and infants do not»²⁹. Queste ipotesi di ricerca hanno una forte rilevanza per la pedagogia: se, infatti, siamo d'accordo nell'assegnare alla capacità di controllo dell'esperienza e/o dell'espressione emozionale un valore positivo, dobbiamo chiederci che ruolo e funzione abbiano (e debbano avere) l'educazione e la formazione nello sviluppo umano in relazione alla regolazione emozionale.

4. Emozioni e ragioni in pedagogia

In ambito pedagogico c'è accordo sul rapporto non-oppositivo fra emozione e ragione: che il dualismo debba essere problematizzato, non in un'ottica (tradizionale) di *aut-aut* o di conflitto, ma cercando di attuare, fra i due elementi dell'antinomia, tentativi di sintesi, integrazione, dialogo³⁰. La tesi di Damasio che la capacità di esprimere e sentire emozioni sia indispensabile per attuare comportamenti razionali³¹ viene sottoscritta esplicitamente o tacitamente da tutti. Immordino-Yang, allieva di Damasio, in ambito di neuroscienze affettive e educazione, ha evidenziato il ruolo di rilievo, cruciale, delle emozioni nei processi di apprendimento: «una rivoluzione all'interno delle neuroscienze ha ribaltato le prime idee secondo cui le emozioni interferirebbero con l'apprendimento, rivelando invece che emozione e cognizione sono supportate da processi neurali interdipendenti». Detto altrimenti, e in maniera più accattivante, «pensiamo profondamente solo alle cose che ci stanno a cuore»³².

C'è accordo generale, dunque, sul fatto che le emozioni siano fondamentali al fine della realizzazione della razionalità, che siano nodali per il buon uso della ragione, dell'intelligenza.

Non è sempre chiaro, invece, in ambito pedagogico, se e in che modo debba essere superato un dualismo non-antitetico emozione-ragione. Una cosa, infatti, è sostenere che processi emotivi e processi cognitivi interagiscano, che ci siano influenze reciproche, ma che siano distinti (nella versione forte di questa prospettiva la differenza fra emozione e cognizione sarà di tipo categoriale; nella versione debole le emozioni avranno solo alcune proprietà costitutive categoricamente distinte dalle proprietà cognitive). Un'altra cosa è ritenere che tali processi siano integrati e distribuiti all'interno del nostro cervello (nella versione forte non ci sarà quindi una vera differenza categoriale fra emozione e cognizione; nella versione debole saranno comunque distinguibili alcuni tratti e caratteristiche psicologiche che saremo disposti a definire "emotivi" o "cognitivi"). Un'altra cosa ancora,

²⁸ *Ibidem*, pp. 81-84.

²⁹ *Ibidem*, p. 85.

³⁰ Cfr. F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, cit., p. 53.

³¹ A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, cit., p. 9.

³² M.H. Immordino-Yang, *Neuroscienze affettive ed educazione* (2016), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2017, p. 14.

forse, è supporre (da una prospettiva filosofica o psicologica) l'esistenza di un'intelligenza delle emozioni o di un'intelligenza emotiva e assegnare, quindi, proprietà e caratteristiche cognitive e razionali all'emozione.

Al riguardo, negli studi pedagogici su emozioni e affetti si possono notare alcune polarizzazioni. Per I. Loiodice, la sintesi fra cognitivo e affettivo/emotivo deve essere pensata e situata in un contesto di relazioni: «Cognitività e affettività si configurano sempre più come dimensioni inscindibili tra loro, proprio in virtù di quell'unità interrelata che contraddistingue l'essere umano e che lo lega a sua volta alla cultura e alla società in cui vive, e quindi al *contesto* di vita e di esperienza»³³. Analogamente, M.G. Riva pone l'accento sulla relazione educativa come terreno d'incontro tra emozionale/affettivo e cognitivo³⁴.

F. Montuschi, con i costrutti di "alfabetizzazione affettiva", "competenza affettiva", "intelligenza affettiva", anticipa alcune prospettive che pongono l'attenzione sui nessi fra affettività e processi cognitivi, sulle componenti cognitive, comportamentali dei fenomeni affettivi e sul ruolo degli affetti nei processi decisionali.³⁵ G. Petracchi, invece, in un'ottica di interazione, all'interno della quale i due elementi del rapporto mantengono una loro specificità, rileva l'importanza di non misconoscere il ruolo dell'affettività all'interno delle dinamiche conoscitive e comportamentali³⁶.

L. Perla, attraverso una disamina di diversi studi scientifici sull'emozione, giunge a sostenere che emozione e cognizione sono «inscindibilmente connessi»³⁷. Anche F. Frabboni e F. Pinto Minerva individuano una «fondamentale continuità»³⁸ fra la sfera della ragione e quella dell'emozione. Questa concezione si può forse schematizzare con la frase di Piaget, tratta da *Psicologia dell'intelligenza* del 1947, citata dai due autori: «La vita affettiva e quella conoscitiva sono dunque inseparabili benché distinte»³⁹. F. Cambi, all'interno di una prospettiva interattiva che non nasconde e non semplifica i conflitti, evidenzia un processo dinamico (e formativo): «in ogni età le emozioni ci nutrono e ci governano, ma sempre sta all'io e alla sua coscienza regolarle, valorizzarle, integrarle nel loro pluralismo e nella loro conflittualità. Sotto la guida di una coscienza illuminata e resa feconda dalla cultura»⁴⁰.

M. Contini, all'interno della tradizione valutativa, sembra collocarsi più in una prospettiva integrativa: mette in luce gli elementi cognitivi delle (e nelle) emozioni e, citando Leventhal, sostiene esplicitamente: «emotion itself is a form of cognition»⁴¹. M. Fabbri rileva «l'intreccio e la profonda compenetrazione fra emozioni e conoscenza»⁴² e sposa

³³ I. Loiodice, *Le intelligenze del bambino tra i saperi e i contesti della formazione*, in I. Loiodice (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, cit., p. 8.

³⁴ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, cit.

³⁵ F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, cit. Cfr. anche Id., *L'intelligenza affettiva*, Brescia, La Scuola, 1974. Qui, più che mai, ma non c'è lo spazio, sarebbe opportuna una discussione e un approfondimento sulle distinzioni fra affettività, emotività, sensibilità (e passionalità).

³⁶ G. Petracchi, *Affettività e scuola*, cit.

³⁷ L. Perla, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, cit., p. 74.

³⁸ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 1994, p. 242.

³⁹ *Ibidem*, p. 254.

⁴⁰ F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, cit., p. 13.

⁴¹ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. 174.

⁴² M. Fabbri, *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, cit.,

una concezione della mente «in cui l'esperienza emozionale del soggetto risulta profondamente intrecciata con la sua attività cognitiva e con quell'insieme di operazioni che gli consentono di attribuire un senso alla realtà»⁴³.

B. Rossi ricalca, in qualche modo, la prospettiva di Bateson sopra citata (e riportata anche nel volume *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*⁴⁴); sembra adottare una prospettiva integrativa, rivendica la necessità di pensare ad affettività e razionalità non nei termini di antinomie e contrapposizioni⁴⁵ e, d'altra parte, evidenzia i pericoli del «ritorno all'emozione»⁴⁶. Si riferisce poi a Goleman e riporta la sua idea di due cervelli, due menti, due intelligenze⁴⁷ (un'idea che, in un certo senso, è sia integrativa sia dualista, in quanto integra emozione e cognizione nell'intelligenza emotiva e distingue intelligenza emotiva e intelligenza cognitiva). Anche D. Dato si inserisce nella prospettiva dell'intelligenza emotiva e ne analizza attentamente le abilità⁴⁸.

M. Baldacci analizza e discute, anche criticamente, la prospettiva degli stoici e della Nussbaum sulle emozioni (e, quindi, la tradizione valutativa e, nello specifico, la sua variante costitutiva⁴⁹). Parla esplicitamente di un «paradigma cognitivo delle emozioni»: gli assunti di questo paradigma possono costituire le basi per la formulazione di una pedagogia razionale delle emozioni⁵⁰. Anche L. Mortari sembra collocarsi all'interno della prospettiva dell'interpretazione razionale delle emozioni (delle sole teorie non scienziaste, però), con lo scopo di edificare una teoria dell'autocomprensione affettiva⁵¹. L'integrazione si realizza in un «pensare emozionalmente denso». L'autrice, d'altra parte, rileva un pericolo: «Nel rivalutare le emozioni, per il contributo che possono fornire alla comprensione dell'esperienza, bisogna però guardarsi dal cadere in quella posizione che, opposta a quella svalutativa, porterebbe a riporre una fiducia incondizionata negli atti del sentire, tanto da parlare di “intelligenza delle emozioni”. Si può invece affermare che gli atti affettivi sono razionali, dal momento che hanno un contenuto cognitivo; dipende poi dalla qualità di tale contenuto razionale se l'atto affettivo può definirsi ragionevole o irragionevole. Per stabilire se un atto affettivo è ragionevole e se, come tale, consente un'intelligenza dell'esperienza, è necessario valutare la sua componente cognitiva. Occorre infatti tenere presente che certe emozioni possono costituire un ostacolo a un agire giusto e con senso»⁵².

In conclusione, ci ritroviamo a condividere la posizione espressa da F. Cambi nel 1996 relativa alla necessità di un dibattito rispetto alla natura del rapporto emozione-ragione al fine di “correre” e “controllare” i rischi insiti nella «rottura culturale» derivata dall'abbandono del paradigma disgiuntivo, i rischi «di potenziare ottiche narcisistiche,

p. 20.

⁴³ *Ibidem*, p. 23.

⁴⁴ B. Rossi, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, cit., p. 51.

⁴⁵ B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, cit., p. 49.

⁴⁶ B. Rossi, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, cit., p. 61.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 53-54.

⁴⁸ D. Dato, *La scuola delle emozioni*, cit. e Id., *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, cit.

⁴⁹ Cfr. però i dubbi sulla tradizione valutativa in F. Caruana, M. Viola, *Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze*, cit., p. 24 (nota 4).

⁵⁰ M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, cit., pp. 109-112.

⁵¹ L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, cit., pp. 52-55.

⁵² *Ibidem*, p. 26.

di enfatizzare l'emotivo a scapito del razionale, di privilegiare uno *status* di precarietà, di fluidità endemica nel soggetto, deprivandolo dei suoi aspetti di volontà e certezza, di ordine e di verità»⁵³.

Bibliografia

- AA.VV., *Educare le emozioni*, numero monografico di «Pedagogia e vita», 72, 2014.
- AA.VV., *Educare le emozioni. Contro la violenza*, numero monografico di «Pedagogia oggi», 14, 2016.
- Adolphs R., Anderson D.J., *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2018.
- Baldacci M., *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente* (1972), trad. it., Milano, Adelphi, 1977.
- Brackett M.A., Rivers S.E., Bertoli M.C., Salovey, *Emotional Intelligence*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016⁴, pp. 513-531.
- Bruzzone D., *La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale*, in S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Milano-Torino, Pearson, 2017, pp. 147-164.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Roma, Armando, 1998.
- Cambi F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto (Pisa), Pacini, 2015.
- Cambi F., *La pedagogia generale oggi: identità e funzione*, in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci, 2017², pp. 15-82.
- Caruana F., Viola M., *Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze*, Bologna, il Mulino, 2018.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), trad. it., Milano, Adelphi, 1995.
- Dato D., *La scuola delle emozioni*, Bari, Progedit, 2004, 2008².
- Dato D., *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Bari, Progedit, 2017.
- Fabbri L. (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Roma, Armando, 2018.
- Fabbri M., *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Pisa, ETS, 2008.
- Fedeli D., *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Roma, Anicia, 2013.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

⁵³ Cfr. F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, cit., p. 38.

- Galanti M.A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* (1995), trad. it., Milano, Rizzoli, 1996.
- Immordino-Yang M.H., *Neuroscienze affettive ed educazione* (2016), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Iori V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Lempert K.M., Phelps E.A., *Affect in Economic Decision*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016⁴, pp. 98-112.
- Loiodice I. (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Bari, Mario Adda, 2004.
- Lyons W., *The Philosophy of Cognition and Emotion*, in T. Dalgleish, M.J. Power (a cura di), *Handbook of Cognition and Emotion*, Chichester, Wiley, 1999, pp. 21-44.
- Mannucci A., Collacchioni L. (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, Pisa, ETS, 2009.
- Menin M., *Il fascino dell'emozione*, Bologna, il Mulino, 2019.
- Montuschi F., *L'intelligenza affettiva*, Brescia, La Scuola, 1974.
- Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Mortari L., *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Mottana P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando, 1993.
- Perla L., *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, Brescia, La Scuola, 2002.
- Petracchi G., *Affettività e scuola*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2004, 2005².
- Riva M.G., *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in «Pedagogia Oggi», 2, 2015, pp. 21-39.
- Rossi B., *Pedagogia degli affetti*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Rossi B., *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Milano, Unicopli, 2004.
- Rossi B., *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci, 2006.
- Salovey P., J. Mayer, *Emotional Intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», 9, 1990, pp. 185-211.
- Scarantino A., *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016⁴, pp. 3-48.
- Scavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.
- Tuffanelli L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Trento, Erickson, 1999.

Assessing Learning to Learn through Rubrics and Authentic Tasks

DAVIDE CAPPERUCCI

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. The present paper outlines a research-training process carried out with a sample of primary and lower secondary school teachers aimed at assessing the key competence of citizenship learning to learn. For this purpose, an assessment model was developed called KC-ARCA Model (Key Competences – Assessment, Rubrics, Certification of Achievement Model) which was tested in an exploratory way within the schools involved in the research. The research-training group identified the competence of learning to learn as a sort of “core competence” able to develop learning and effective behaviours in several fields of action and study.

Keywords. learning to learn – assessment – key competences – rubrics – authentic tasks

1. Introduction

In recent decades, the construct of competences has been one of the most innovative issues within the framework of the scholastic curriculum¹. This process, which is still ongoing, has focused attention on the importance of learning outcomes rather than on contents and subjects, emphasizing not the teaching process, but rather learning gained by the students².

These changes have had an impact not only on curricular design, teaching methods and teaching organization but also on evaluation³. Therefore, it is necessary to use a variety of assessment tools able to detect not only a solid knowledge base but also the ability to apply it in real problematic situations. The aim should be to construct tools capable of detecting transversal skills such as problem analysis and problem solving, learning to learn and reflecting on one’s own experiences, exploiting the past ones

¹ OECD, *The definition and selection of key competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*, Strategic paper, 7 October 2002; M. Pellerey, *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010; P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003; B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2003.

² D. Maccario, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, Sei, 2012.

³ G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015; R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2012; R. Viganò, G. Brex, C. Goisis (Eds.), *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*, Milano, Franco Angeli, 2011.

to be able to experiment in new fields of action⁴. It is assumed to be a kind of assessment which focuses on both of solving problem processes and the products, and considers both the individual dimension of learning but also the ability to work effectively and cooperatively with others to achieve common goals, molded as an external evaluation tool, but which is also able to develop students' self-assessment and self-regulation, improving the teacher's feedback⁵.

2. Authentic assessment theoretical framework

The theoretical model that inspired this research is "Authentic Assessment" which aims at developing multidimensional methods of assessment able to overcome the rigidity sometimes attributed to the testing assessment⁶. In this case, the task of assessment is not intended to measure learning, but to provide information on the processes that generate learning and how the knowledge acquired is put into practice through effective behaviours inside and outside the school. Authentic assessment focuses on how the student builds up his/her own personal learning operating actively in different situations, rather than on standardization of the results. In so doing, it can also promote a new way of thinking of the assessment processes inside the school, referring to direct forms of performance assessment: authentic assessment doesn't assume any predictive or projective function, but evaluates the action produced directly in the field. Learning is seen as a product of contextualized knowledge accordingly, transferable in similar situations of use (*near transfer*)⁷.

Authentic assessment aims to provide feedback on products and processes of learning and allows to collect information related to the capacity of critical thinking, problem solving, metacognition, working efficiency and reasoning which are at the basis of learning to learn competence⁸. In order to obtain such results, it is necessary to use specific tools capable of going beyond the detection of accurate knowledge and describing the quality of the behaviours implemented in problematic situations we are not aware of. In this case, referring to the assessment rubrics may be useful⁹. To be able to detect

⁴ I. Vannini, *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Trento, Erickson, 2009; A. Nuzzaci, *Competenze, processi regolativi e valutativi. Insegnare ed apprendere*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

⁵ P. Lucisano, C. Corsini, *Docenti e valutazione di scuole e insegnanti*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 15, 2015, pp. 98-109.

⁶ D. C. McClelland, *The knowledge testing-educational complex strikes back*, in «American Psychologist», 49(1), 1994, pp. 66-69; H. Gardner, *Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing*, in B. R. Gifford, M. C. O'Connor (Eds.), *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1992, pp. 77-119; R. Glaser, L. B. Resnick (Eds.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1989.

⁷ B. R. Worthen, *Measurement and Assessment in Schools*, Reading (MA), Longman, 1992; C. I. Chase, *Contemporary Assessment for Educators*, Reading (MA), Longman, 1999; G. Wiggins, *The case for authentic assessment*, in «Practical Assessment, Research & Evaluation», 2(2), 1990, pp. 1-3.

⁸ J. Arter, L. Bond, *Why is assessment changing*, in 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.

⁹ H. Goodrich, *Understanding rubrics*, in «Educational Leadership», 54(4), 1996, pp. 14-17; D. Capperucci, *L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co.*, in «Form@re», 16(1), 2016, pp. 133-151.

the levels with which a child or young person can perform a performance, it is however necessary to create real or simulated situations to work concretely for solving significant problems, both operational and intellectual. In this case it is useful to refer to the so-called “authentic tasks” or “reality tasks”¹⁰.

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 achievements are not given by the accumulation of knowledge base, but are based on the ability to generalize, modeling, identifying relationships, transfer the acquired knowledge in real contexts. In this sense, assessment and certification of achievements are closely related to highlight how students’ knowledge has generated competences that can be used effectively in multiple contexts and learning situations¹¹. Also in this case, the competence of learning to learn can provide a fundamental contribution to the development of higher cognitive functions, such as reflection, analysis, meta-reflection, the formulation of questions and hypotheses, the formation of critical thinking and the argumentative one, necessary both in the study and in life contexts¹².

3. The in-field research

3.1 Research context

Over the last few decades within the Italian school system, the issue of competences has been supported by several regulatory measures¹³. Considering the most recent ones, an important contribution was provided by the *National Guidelines for curriculum*¹⁴, as well as by decree no. 139 of 22 August 2007 which clearly indicated the key competences of citizenship to be developed in the course of compulsory education¹⁵, recalling those provided for by the European Recommendation on key competences for lifelong learning of 2006, as updated in 2018.

As regards the assessment of competences, the Italian Ministry of Education has elaborated a national experimental document of assessment and certification of achievement that will gradually be extended to all primary and lower secondary schools¹⁶. The ministerial acts stated that the certificate of achievements is issued by the school at the

¹⁰ L. Darling-Hammond, *Performance assessment and educational equity*, in «Harvard Educational Review», 64(1), 1994, pp. 5-30; G. Moretti, A. L. Morini, A. Giuliani, *Promuovere e accertare competenze nelle classi prime di scuola primaria: il dispositivo “compito di realtà” in forma di simulazione*, in «Form@re», 17(3), 2017, pp. 149-161; F. Tessaro, *Compiti autentici o prove di realtà?*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione», 12(3), 2014, pp. 77-88.

¹¹ D. Hart, *Authentic assessment. A Handbook for Educators*, Menlo Park (CA), Addison-Wesley, 1994.

¹² R. E. Bennett, F. Jenkins, H. Persky, A. Weiss, *Assessing complex problem-solving performances*, in «Assessment in Education: Principles, Policy and Practice», 10(3), November 2003, pp. 347-365.

¹³ M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011; D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, Franco Angeli, 2016.

¹⁴ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo*, in «Annali della Pubblica Istruzione», s.n., Le Monnier, 2012.

¹⁵ See Decree no. 139, August 22, 2007 – Appendix no. 2.

¹⁶ See Act no. 3, February 13, 2015 and Decree no. 742, October 3, 2017.

end of the fifth grade of primary school and the end of the third grade of lower secondary school. It is delivered to the student's family and to the subsequent school or vocational training center. In this way, the step-by-step developmental and unifying nature of the first cycle of education is emphasized, assigning to the certification of achievement the function of promoting the continuity between different grades of schools and supporting students' efforts towards the attainment of school or vocational qualifications.

The achievements to certify are those described in the *Student Profile* of the national core curriculum¹⁷. They are referred both to subject competences and key competences of citizenship, many of which are based primarily on learning to learn.

The KC-ARCA Model was designed to respond to the need of schools to plan shared assessment tools that can evaluate a complex competence such as learning to learn.

3.2 Research methodology: objectives, questions, phases, instruments

The present research comes from the need of schools to develop a model for assessing the key competence of citizenship learning to learn, in order to consider the evolution in a perspective of continuity between primary and lower secondary school¹⁸.

The research objectives were:

1. choose and/or build assessment tools to learning to learn competences that are valid and reliable within the sample schools;
2. contribute to the professional development of teachers regarding the assessment of competences.

The research question was how to develop a methodological model that can support teachers in the assessment of learning to learn, so that it can be recognized in subsequent grades of schooling.

The research sample was represented by 7 schools in the province of Arezzo that established a network following a grant from the Regional Scholastic Office of Tuscany to carry out experimentations for innovation and improvement of teaching. The research was attended by 52 teachers (29 from the primary school and 23 from the lower secondary school).

The research was conducted through the following phases:

1. setting up of the research-training group: 7 teachers in charge (1 per school), 3 researchers from the University of Florence and 1 delegate from RSO Tuscany;
2. definition of the research design: sharing of the research methodology and of the tools to be used (rubrics and authentic tasks);
3. setting up of work groups aimed at constructing rubrics and authentic tasks on the competence of learning to learn;
4. peer review of the designed instruments;
5. socialization and dissemination of the evaluation tools designed within the schools involved in the research project.

One of the activities that most involved the research group before the definition of the survey design was to identify a shared definition of the competence of learning to learn. We started from the analysis of some studies developed within two different rese-

¹⁷ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, cit., 2012.

¹⁸ G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, Franco Angeli, 2018.

arch paradigms: a) the cognitive psychology paradigm which considers the mechanisms used to assimilate the knowledge base, and b) the social cultural paradigm which is focused on the process of learning embedded in social context¹⁹. In these perspectives, learning to learn refers to the ability to access, gain, process and assimilate new knowledge and skills, followed by the ability to critically reflect on the purposes and aims of learning. The definition of learning to learn also contains numerous references to how learning to learn is embedded in social relationship and the social context, for example, it refers to group work, “seeking and making use of guidance” and building on “life experiences”. For other authors it is a complex mix of dispositions, experiences, social relations, values, attitudes and beliefs that coalesce to shape the nature of an individual’s engagement with any particular learning opportunity of individual students²⁰. Learning to learn has to be seen also as “the ability and willingness to adapt to novel tasks, activating one’s commitment to thinking and the perspective of hope by means of maintaining one’s cognitive and affective self-regulation in and of learning action”²¹. It comprises various domains of skills and abilities that can be divided into cognitive skills and abilities, affective control skills and abilities, task acceptance²². Therefore, learning to learn is a process of discovery about learning. It involves a set of principles and skills which can help learners learn more effectively and so become learners for life. The belief that learning is learnable represents the core principle. It offers pupils an awareness about how they prefer to learn and their learning strengths, how they can motivate themselves and have the self-confidence to succeed, some of the specific strategies they can use, for example to improve their memory or make sense of complex information, some of the habits they should develop, such as reflecting on their learning so as to improve next time²³.

These studies were then compared with the provisions of the reference legislation and with the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC) and Decree no. 139, August 22, 2007.

In the first case,

learning to learn is the ability to pursue and persist in learning, to organize one’s own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups. This competence includes awareness of one’s learning process and needs, identifying available opportunities, and the ability to overcome obstacles in order to learn successfully. This competence means gaining, processing and assimilating new knowledge and skills as well as seeking and making use of guidance. Learning to learn engages learners to build on prior learning and life experiences in order to use and apply knowledge and skills in a variety of contexts: at home, at work, in education and training. Motivation and confidence are crucial to an individual’s competence²⁴.

¹⁹ C. Stringer et al., *What is social learning?*, in «Ecology and Society», 15(4), 2010, pp. 1-21.

²⁰ R. E. Deakin Crick, P. M. Broadfoot, G. L. Claxton, *Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project*, in «Assessment in Education», 11(3), 2004, pp. 247-272.

²¹ J. Hautamäki et al., *Assessing learning-to-learn: a framework*, Centre for Educational Assessment, Helsinki, Helsinki University/National Board of Education, 2002, p. 39.

²² *Ibidem*.

²³ E. Amalathas, *Learning to Learn in Further Education: A literature review of effective practice in England and abroad*, London (UK), The Campaign for Learning, 2007.

²⁴ European Union, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on*

The national legislation has adopted and adapted these indications identifying in learning to learn the ability to perform different actions, namely:

organizing one's own learning, identifying, choosing and using various sources and various information methods and of training (formal, non-formal and informal), also as a function of the time available, of one's own strategies and of one's method of study and work²⁵.

In view of the breadth of the processes underlying a complex competence and referring to McCormick's studies²⁶, the research group decided to break down the competence of learning to learn in specific indicators easier to be considered in the construction of specific rubrics and authentic tasks. For the first circle of education (from the age of 6 to 14) the competence has been made to coincide with the ability to: 1. self-evaluation; 2. identification and selection of information; 3. use of information and acquisition of a study method; and 4. organization of schoolwork.

4. Research products and results

Having established a shared definition of the competence of learning to learn, vertical work groups, made up of teachers of primary and lower secondary school have been set up for each indicator, so as to proceed to the construction of the instruments to evaluate it (rubrics and authentic tasks).

In a second step in order to share the tools and verify their reliability both internally and transversely to the various working groups, peer review groups were set up with the task of revising the products fostering the triangulation of point of views between teacher and researchers.

4.1 Setting up assessment rubrics

The assessment rubrics were designed to highlight the progression of the indicators considered in the different classes of primary and lower secondary schools²⁷. The descriptors identified have been considered as flexible reference to guide both the didactic planning for parallel classes and the assessment of the results at the end of each year.

Tables 1, 2 and 3 show some examples of competence descriptors for primary and lower secondary school classes referring to the following indicators: "Identification and selection of information", "Acquisition of the study method", "Self-assessment".

Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC).

²⁵ See Decree no. 139, August 22, 2007 – Appendix no. 2.

²⁶ R. McCormick, *Learning to Learn: Learning, Teachers and Schools*, in U. Fredriksson, B. Hoskins (Eds.), *Learning to Learn Network Meeting Report*, Report from the Second Meeting of the Network, 2006, pp. 38-42.

²⁷ C. Danielson, P. Hansen, *A collection of performance tasks and rubrics*, Larchmont (NY), Eye On Education, 1999.

	1 st Class	2 nd Class	3 rd Class	4 th Class	5 th Class
Competence descriptors	The pupil understands the global meaning of a message or a story	The pupil understands the global and partial meaning of a message or a story The pupil can identify and establish the sequence of the main information of a message or a story	The pupil understands the global and partial meaning of a message or a story The pupil can identify and establish the sequence of the main information of a message or a story The pupil identifies useful and accessory information	The pupil understands the global and partial meaning of a message or a story The pupil can identify and establish the sequence of the main information of a message or a story The pupil identifies useful and accessory information The pupil makes a distinction between direct and indirect sources	The pupil understands the global and partial meaning of a message or a story The pupil can identify and establish the sequence of the main information of a message or a story The pupil identifies useful and accessory information The pupil uses the sources to retrieve information, make judgments and decisions, motivating his/her choice

	1 st Class	2 nd Class	3 rd Class
Competence descriptors	The student uses the sources analytically to retrieve information, make judgments and make decisions, motivating his/her choice	The student uses and independently chooses the sources to obtain information and uses them in a knowledgeable way	The student uses and chooses the sources in an autonomous, responsible and critical way to retrieve information and re-elaborate it in a knowledgeable and personal way

Table 1 – Assessment rubric of “Identification and selection of information” in primary and lower secondary school

	1 st Class	2 nd Class	3 rd Class	4 th Class	5 th Class
Competence descriptors	The pupil masters the basic skills	The pupil consolidates and uses the basic skills	The pupil uses the basic skills and the information retrieved to reflect and asks questions The pupil expands learning strategies	The pupil uses the basic skills and the information retrieved to reflect and asks questions The pupil expands and uses learning strategies	The pupil uses the basic skills and the information retrieved to reflect and asks questions The pupil discriminates, chooses and uses the most effective learning strategies

	1 st Class	2 nd Class	3 rd Class
Competence descriptors	The student employs diversified learning procedures useful for the development of essential knowledge	The student uses diversified learning procedures useful for the development of knowledge through the method of analysis and synthesis	The student elaborates the contents in a personal and critical way, using the skills acquired in the various subject areas

Table 2 – Assessment rubric of “Acquisition of the study method” in primary and lower secondary school

	1 st Class	2 nd Class	3 rd Class	4 th Class	5 th Class
Competence descriptors	<p>The pupil can ask for help</p> <p>If guided, the pupil recognizes the outcome of his/her work at a global level</p>	<p>The pupil recognizes and communicates the difficulties encountered</p> <p>If guided, the pupil uses (sometimes asking for help) error recognition and self-correction strategies</p>	<p>The pupil recognizes and communicates the difficulties encountered, talking about his/her own work</p> <p>The pupil in a mostly autonomous way uses (sometimes asking for help) error recognition and self-correction strategies</p> <p>The pupil identifies new learning</p>	<p>The pupil recognizes and communicates the difficulties encountered, talking about his/her own work</p> <p>The pupil in a mostly autonomous way uses error recognition and self-correction strategies</p> <p>The pupil identifies new learning</p>	<p>The pupil motivates his/her own work</p> <p>The pupil uses autonomously error recognition and self-correction strategies</p> <p>The pupil identifies new learning and can use it in new contexts</p> <p>The pupil identifies, by describing them, the main strengths and weaknesses of the task performed, proposing possible procedural and executive alternatives</p>

	1 st Class	2 nd Class	3 rd Class
Competence descriptors	<p>The student explains his/her own work</p> <p>The student recognizes his/her own weaknesses and, if guided, knows how to use his/her own strengths</p> <p>The student autonomously uses strategies to recognize errors</p>	<p>The student explains and analyses his/her own work autonomously</p> <p>The student recognizes his/her own weaknesses and, if guided, knows how to use his/her own strengths to face a task autonomously</p> <p>The student autonomously uses error recognition and self-correction strategies</p> <p>The student chooses the most effective learning strategies, applying them to known situations</p>	<p>The student motivates his/her work in a knowledgeable way</p> <p>The student is aware of his weaknesses and can use strategies to deal with difficulties</p> <p>The student autonomously and consciously uses error recognition and self-correction strategies</p> <p>The student chooses the most effective learning strategies, applying them to new situations</p> <p>The student identifies new learning and knows how to transfer it from one context to another</p>

Table 3 – Assessment rubric of “Self-assessment” in primary and lower secondary school

4.2. Planning authentic tasks

According to Authentic Assessment theories it is necessary to consider the construction of specific authentic tasks for the assessment of competences²⁸. An authentic task:

1. Is based on real tasks and not on evidence which have a predictive value;
2. requires judgment and innovation, as it leads to the solution of problems that may have more than one right answer or multiple ways of solving the problems;
3. asks the student to participate in the construction of knowledge, identifying, recognizing and processing the main structures of the subjects;
4. requires the effective use of a *repertoire* of knowledge and functional skills to deal with complex tasks; not just to show the amount and extent of knowledge, skills and competences acquired, but to highlight the plasticity, integra-

²⁸ D. A. Archibald, F. M. Newman, *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in secondary schools*, Washington DC, National Association of Secondary School Principals, 1988; L. A. Shepard, *Psychometricians' beliefs about learning*, in «Educational Researcher», 20(7), 1991, pp. 2-16; R. J. Stiggins, *Student-centered classroom assessment* New York, Macmillan, 1994; E. Gredler, *Classroom Assessment and Learning*, Reading (MA), Longman, 1999.

tion, connectivity of knowledge among them and the surrounding reality; 5. gives the opportunity to select, repeat, test pattern of action, check resources, get feedback and improve performance by increasing levels of *mastery*²⁹.

Some authentic tasks designed for the assessment of the indicators of the competence learning to learn are exemplified below (Table 4 and 5) and they are declined in the rubrics illustrated in the previous paragraph.

<i>Competence</i>	Learning to learn
<i>Indicator</i>	Acquisition of the study method
<i>Authentic task typology</i>	In small group work create a printed and/or multimedia brochure for the exit in the historical center of the city and/or of the territory
<i>Recipients</i>	5 th grade primary school class – 1 st grade lower secondary class
<i>Activities</i>	a. collection of information through different sources (paper, multimedia, oral); b. selection of the sources based on the functionality and type of information; c. definition of diversified tasks and completion times among group members; d. selection, synthesis, individual and collective processing of information; e. production of a written and/or graphic report (also in multimedia format) (brochure); f. presentation to the class of each work; g. role playing: simulation of a tour guide for classmates and teachers; h. analysis in the small group and (later) at the class level of the strengths and weaknesses of the products (brochure and simulation)
<i>Products</i>	Paper and/or multimedia brochures; simulation of a tourist guide

Table 4 – Authentic task 1 – indicator “Acquisition of the study method” in primary and lower secondary school

²⁹ G. Wiggins, *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 1993.

<i>Competence</i>	Learning to learn
<i>Indicator</i>	Self-assessment
<i>Authentic task typology</i>	Self-assessment questionnaire or cognitive biography related to the realization of an individual and/or collective task
<i>Recipients</i>	5 th grade primary school class – 1 st grade lower secondary class
<i>Activities</i>	<p>Compilation of a questionnaire or construction of a cognitive biography</p> <p><i>"Answer the following questions. When requested, indicate how satisfied you are with your job (not satisfied, not very satisfied, quite satisfied, very much satisfied, delighted with)</i></p> <p><i>Was the task you have just realized difficult/easy? Explain the reason why</i></p> <p><i>Did you encounter any difficulties during the realization of the task? If yes, what were they? How did you solve them? Did you need to ask for help? Were the aids provided useful?</i></p> <p><i>What were the mistakes you made? Were you able to correct them? If yes, how?</i></p> <p><i>How and what would you improve on the final product?</i></p> <p><i>What do you like most about the work you have done? What least?</i></p> <p><i>What did you learn anew?</i></p> <p><i>How could you reuse what you've learned?</i></p> <p><i>What did you like most about working on the task that was proposed to you? What less?</i></p> <p><i>How did you feel during the entire performance of the task (at the beginning, during, at the end)?</i></p> <p><i>(in case of group work) Did you collaborate easily in solving the task? How did you set up the work at the beginning of the task? ...and how did you finish it? What choices did you make during the task? Were there any reasons for dispute among you? If yes, how did you overcome them (or were they not exceeded)</i></p> <p><i>Would you like to be engaged in a similar task again?"</i></p>
<i>Products</i>	questionnaire/cognitive biography and analysis of the answers

Table 5 – Authentic task 2 – indicator "Self-assessment" in primary and lower secondary school

4.3. Research group internal validation of the products

Once the planning of the assessment rubrics and of the authentic tasks was completed, the reliability and the degree of sharing among the participants in the research-training course was verified.

The following aspects were considered:

1. clarity and progression of the descriptors of the assessment rubrics;
2. the ability of the rubrics to discriminate qualitatively different behaviours with reference to the criteria of complexity, accuracy, extent, transferability of the expected actions;
3. validity and consistency of the descriptors of the rubrics with the types of authentic tasks proposed;
4. sustainability and viability of the designed authentic tasks.

To this end, a process of triangulation relating to the products and to the teachers' and researchers' point of views has been set up through peer review³⁰. The triangulation process was applied above all to the research results (the rubrics and the authentic tasks) and to the teachers' and researchers' point of view³¹, and was divided into two levels. In the first level, 4 peer reviewer groups were formed and were made up of 52 teachers involved in the research. The members of the four groups were selected randomly. The task assigned to the 4 groups was to review in parallel the rubrics and authentic tasks designed by the work groups other to the one they belonged to, highlighting, through a specific format, all the critical issues and changes to be made to the processed products. The second level of the triangulation process coincided with the establishment of a third reviewer group, made up of 16 reviewers, 4 for each of the 4 groups set up in the first level. This third group included school lecturers, primary and lower-secondary school teachers randomly selected from the 4 first level review groups.

The number of revision interventions done by the third group decreased by more than 86% compared to the total number of those carried out by the 2 groups of the first revision level, demonstrating a greater triangulation of the teachers' and researchers' points of view on the rubrics and authentic tasks quality. This data is also confirmed by other educational research based on a mixed methods approach³².

5. Conclusions

Learning to learn assessment is an ambitious challenge due to the breadth and complexity of this competence. However, within learning processes and in scholastic con-

³⁰ A. Bonaccorsi, *La valutazione della ricerca come esperimento sociale*, in «Scuola democratica», 6(3), 2012, pp. 156-165; D. M. Sluijsmans, S. Brand-Gruwel, J. J. van Merriënboer, R. L. Martens, *Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions*, in «Innovations in Education and Teaching International», 41(1), 2004, pp. 59-78.

³¹ R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2012.

³² W. E. Hanson, J. W. Creswell, V. L. P. Clark, K. S. Petska, J. D. Creswell, *Mixed methods research designs in counseling psychology*, in «Journal of counseling psychology», 52(2), 2005, pp. 224-235.

texts, it is so relevant that didactic research cannot avoid trying to investigate its constitutive aspects through survey tools built together with schools and teachers.

Despite the limits linked to the narrowness of the reference sample, the KC-ARCA model has set itself this priority objective and has represented a pilot project capable of stimulating the teachers to build new assessment tools and to a critical and more aware use of the rubrics and authentic tasks; the didactic research is working intensively to increase the degree of validity and reliability of such tools³³.

The added value of the research-training experience linked to the KC-ARCA model lies precisely in having broadened the range of teachers' assessment competences, looking beyond the fence of knowledge and subject skills, to project itself towards more inaccessible and little known paths such as those related to the development of transversal competences and learning to learn. The limits of the present research depend not only on the narrowness of the sample, but also on the external validity and the generalizability of the results that instruments such as those examined here are able to provide, but which are important since they may become heuristic devices able to widen the knowledge on the ways of competences construction and on how to evaluate their acquisition starting from the school context.

³³ T. Grange, *La pedagogia sperimentale. Riflessioni su alcune sfide, piste, cautele di ricerca in pedagogia sperimentale*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (Eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Roma, Studium, 2017, pp. 171-179; J. McTighe, G. Wiggins, *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

Silence and time: veiled energies in education

RITA CASADEI

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale– Università di Bologna

Corresponding author: rita.casadei@unibo.it

Abstract. Arguments about the experience of silence may seem contradictory, and perhaps they are. The intention of this contribution is not to give voice to silence, but to give body, weight and importance to silence in the educational experience, in relationships, in reflection, in thinking and acting. I start from the consideration of silence as the matrix of listening and therefore the matrix of a dialogue, not dialectical, but dialogical, with oneself, with the other, with the Cosmos. As a “matrix” that in-forms, silence contains idea and form, inspiration and creativity, thought and gesture; it takes shape as a space and time that constitute an aesthetic experience, full of knowledge and understanding, meaning and sense, intelligence and sensitivity. Giving body to silence allows us to illuminate the dimension not manifested – but generative – of the relationship and of a communication that is not only transmission and emission, but also listening and receptiveness. It means giving meaning to time, not only as a pressing urging of speed, but as a “in-between” within which to let something happen: a new meaning, a new sense, the discovery of an authentic relationship and a renewed action.

Keywords. silence – time – body – listening – communication

Introduction

First of all, I would like to underline that it is not my intention to discuss silence by treating it as a mere theoretical subject: it would not make sense and would be a contradiction; rather, I will bring a reflection on the significance of silence when it is an experienced condition. Starting from a theoretical survey, useful to measure how much attention on this theme touches the educational theory and practice, I will dwell more on considerations that are the result of research that includes study and practice, also in view of the contribution provided by philosophical-experiential thought of the extreme-eastern traditions. Rather than serve the ambition of defining silence – and its inseparable relationship with time – as a concept, I would like to give my contribution in the perspective of an invitation to accredit both – silence and time – as an experience, in the conviction that this can generate awareness of the depth of their educational potential and, therefore, transformative power. From an aesthetic perspective¹ – which also inclu-

¹ From the greek *aisthanomai* (αἰσθάνομαι), the aesthetics assumed as a constitutive dimension of pedagogy avoids the risk of an investigative attitude that deals only with structures-theories and that discards reality and life avoiding the practice that is an action of mind, body and emotion. Reality cannot be known, under-

des pedagogical issues – this means perceiving the need to realize it – in the recognition of its original presence and in the appreciation of an experience of beauty through it. Far from its meaning in a defective sense, the theme of *silence* allows us to better credit dignity, consideration and voice to what is ignored, neglected, misunderstood – recalling the need to listen and dialogue characterized by a know-how to leave others and give oneself *time*, such as pause, suspension, waiting, patience, possibility.

My intention is to devote a pedagogical consideration to silence and time, starting with a brief summary of what I mean, and then trying to explain its meaning with better ease and clarity, going forward with the work.

I invite you to think of *Silence* as an expression of energy-ability: to be able to abstain from the excess of word as overwhelming exhibition, but also comment and aggressive and offensive judgment. How to know how to act, create meaning and sense: to produce a word that realizes and reifies in action the value of the sense it brings. Equally, I invite you to think of *Time* as an expression of energy-ability: to know how to wait – in the complex sense of a place, in the disposition of waiting and attention; to know how to apply oneself with constancy, expressing stability in thinking, feeling and acting. Like knowing how to connect with one's own commitment and motivation: knowing how to open up to the encounter in a relationship that is also space and rhythm not already codified.

Drawing inspiration from the perspectives of the pedagogical thought² that has been questioning about the sense of time and the aesthetic sensibility as carriers for a deep existential planning, I will try to weave plots of investigation within which to outline a possible encounter with other³ philosophical-experiential perspectives. This is in order to enhance their legitimacy and possible contribution as complementary ways of self-training and education. Silence and time, conceived in their reciprocity, constitute a threshold and a necessary pause to penetrate the depth of the human existential dimension – through a *pause* in the perception of one's own life and from here dilate and deepen it in relation to an existence of life, of the world and of the cosmos.

«[...] every word says something only when it comes from silence [...]»⁴.

1. Silence and time in educational planning: care in thinking and care in acting

Pedagogical reflection and educational action, such as culture⁵ and coltivation, cannot be conceived outside of an interpretation of temporality⁶. Methodologically effecti-

stood, realized with a single organ, or only in one of its dimensions. This would compromise pedagogy as a science of education for the quality of life of the person and would prevent its expression in a human lifestyle.

² In particular, the reference is to the pedagogical models of Montessori, problematicism, phenomenology.

³ The reference will be to the studies carried out on the thought of Raimon Panikkar and Jiddu Krishnamurti both attentive to a reflection not ethnically centered, but careful to weave plots of confrontation and encounter with the contribution of the Far Eastern traditions as ways of knowledge and self-experimentation.

⁴ R. Panikkar, 1992, p.20

⁵ Pedagogy understood as culture and coltivation might underline its ethical-civil commitment to the promotion of healthy models of thought and action and to the service of a quality of life conceived in the universal sense, together with a concrete commitment to translate it into a style and conduct of life congruent, transformative and effective.

⁶ See G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma, 2004.

ve, in the definition of time, is the distinction mentioned by Contini⁷ in the three fundamental concepts of western philosophical thought: time *measured* in sequence and causality, time *experienced* as duration and continuum, time *projected* as narrative and possibility. These meanings, lit through a critical gaze, host concepts and attitudes accredited as fundamental by pedagogical discourse and educational practice: the assumption of responsibility and commitment against determinisms and rigid classifications; reciprocity and process oriented approach in relation to the perceived and in relation to the action of caring; the proactivity toward interpretative openings in regard to life experiences, such as the adventures of existential realization. From this perspective, it emerges that the scientific rigour in educational planning supports the conscious commitment to a further horizon that is not known, but in which one participates so that it can be declined as a personal transformation and full realization. The complexity of life-design requires careful consideration of the processes that lead to choice and implementation. And it is precisely with regard to this commitment that I intend to value “silent time” as an epistemic and praxeological criterion, in defense of a critical-reflexive-plural thought and an aesthetic-existential experience capable of reifying it⁸.

2. Silence. Silence prejudice, dominance, presumption.

Reflection comes from thinking of silence as the first form of a universal language. It belongs to all humanity the natural interval, the physiological pause that is placed between the moment of inhalation and that of exhalation, incipit, completion and connection of both; condition of inspiration and sharing. No one can escape the experience of breathing. And no one can deny that the word itself is breath – phonetically and semantically modulated – that it is nourished and carried by breath and that it generates a discourse that says the breath and the silence incorporated in it. So, silence, in spite of us, belongs to us; but this is not enough language to acquire meaning for us. Silence is a condition, I would not say absence of word, but essence of it. The saturated word is not communicative, but it is the one streaked with silence, which brings space for meeting, listening and the generation of new meanings and new realities. In saturation⁹ there is not “the other” and “the beyond”, because it is a mere emission of sound, noisy buzz of the abused word, of the word “known”; clamour of the anxiety of an appearance and an impression that misunderstand communication as a discourse-monologue, as an opportunity to prevail – to say more and better, with the intent to silence, exclude the other, and the beyond. Everywhere there is saturation of space with alleged messages that distract from wondering “Say what? For what? To who?” But more importantly, say as “testimony of what?” Can we really define communication as the compulsive production

⁷ M. Contini, Tempo, in Dizionario del lavoro educativo, (W. Brandani, S. Tramma), Carocci editore, Milan, 2014.

⁸ With regard to the need to better consistently match theory and practice see Frabboni, 2017.

⁹ This term is used in its general meaning of full limit, but also borrowing its most specific meaning in the chemical sciences for which saturation marks a condition in which transformation, combination and relationship between different elements is no longer able to take place. In this context we also mean the preclusion of an authentic, vivid and different look at reality and the bridle for a disposition willing to overturn stereotypes and dilate the dimension of the possible.

and consumption of messages – which seem inexorably to mark the relational style of our present time? Silence – as it is understood here – is not the voice of fear that abstains through indifference or hypocrisy, in the calculation of expediency. Silence is understood in its original nature, as a space-time in which to preserve and experience the rise and renewal of being there authentically. The space, the moment and the condition in which we can finely tune ourselves with the rise of every intra and inter-subjective relationship, always new and never routine¹⁰ From a pedagogical perspective – of intentionality, autonomy and planning – we should urgently feel the right and duty to realize this awareness and to make it real in the educational experience and therefore in life. By virtue of this perspective, it is obvious that it is not a question of mere definition or intellectual understanding, but of experimentation, reflection and the complete realization of the possible, the new and the not-yet. Education and existence as well are traced at every moment by the possible, by the unpredictable, by the not-yet. In the refusal of a foregone thought, of a superficial look and of a dull attitude in habit, it is necessary to interface with the richness of culture as a living material in lively transformation; culture as a plot and trace of an indefatigable awakening and re-destination of questions capable of revitalizing epistemology and praxaeology each time. If pedagogy bans the banal and trivializing logic of an incautious and outdated determinism, silence, like refraining from default answers, acquires that vital intensity for each new breath, idea, action and intervention; in the transparency of silence converges a gaze and a listening able to discern the unrepeatability, the uniqueness of each educational event. With reference to the paradigm of complexity that guides pedagogical research – its hermeneutics as well as its operative-ness – silence is configured as a key-word capable of unlocking that acute intelligence capable of making significant analyses and syntheses within complexity, without falling into false and reductionist simplifications of it, on the one hand, and into inconclusive speculations, on the other. Phenomenological reduction, understood as a possibility and process that calls the human being to an integral renewal, supports an argument of education to silence as a conscious practice of removing the obvious, and the anxiety for assertive defining. The *epoché* in an educational context suggests the importance of a radical experience of oneself, through a path of renewal, of «intellectual and moral purification»¹¹.

In this sense, consideration and exercise of silence are configured as a re-accreditation of an *epochè* that re-actualizes the search for meaning as sense and direction; a concrete condition not only to reflect, but to leave space and time to what has not yet had the opportunity to emerge. This is made possible in silence understood as a renewed disposition of thinking that does not horrify the experience of «emptiness» that is not characterized as simplistic nothing or surrendered nihilism, but as the ability to get rid of what prevents discernment and sensitivity to generate new interpretative and operational scenarios, as it is conceived by the eastern philosophy. In silence, assumed as the silence of habit, it is possible to give voice to what does not have it and visibility to details that the custom covers. Silence is not an abstention from uttering a word for its own sake, but an exercise in fine and creative energy. Silence generates attention, considera-

¹⁰ With regard to the concept of emptiness and its reading as awareness and creativity see J. Krishnamurti, *Libertà dal conosciuto*, Ubaldini, Roma, 1979.

¹¹ See Bertolini, 1990.

tion and respect. Silence generates kindness; a kindness that far from being affected in a manner aimed at calculation – and therefore precarious – is achieved as an existential disposition and posture grateful and free – and therefore stable. In the Montessori pedagogical model there is full pedagogical legitimacy in silence, as a gesture, as time, as self-control. Silence, freed from all impositive, sanctioning and coercive shadows, shines as an experience of care, attention, grace and stability. It shines as an intense and integral practice that allows to turn one's attention on oneself, on others, on things, on the environment; and from here to behave carefully oriented, wisely and consciously. The call to silence in Maria Montessori is also in an aesthetic key: the attention opens in its being contemplative observation, able to awaken an inner and cosmic knowledge¹².

Through the appreciation, enhancement and exercise of silence it is possible to educate:

- to educate for inspiration – in the consideration of the originality and creativity of the word;
- to educate for sharing – in the sense of a communication that welcomes and affirms the presence of the other;
- to educate to dialogue – in the dilation of a discourse that is not a mere exhibition of dialectic;
- to educate about the value of time – in transforming the urge for measurement into the ability to wait;
- to educate to the relationship with time – in the perception of space as an opening and not a delimitation to be calculated;
- to educate for observation – in the exercise of knowing how to stay in the suspension and in the happening;
- to educate at the rhythm – in the recognition of one's own space-time and that of others, in constant interaction and transformation.

3. Time. The interval at which something happens

Silence as a pause, generates a rhythm and also in this sense is indissolubly linked to a perception of time, as a dynamic event within which to dispose.

Educating in silence brings with it the ability to listen to what is produced in terms of rhythm. Rhythm is what occurs in taking and leaving the word, in welcoming and listening, in reflecting and generating thought, in accessing one's intimacy and in thinking together. Silence allows access to a different sensitivity regarding time: silence allows us to cross a threshold of time as a neutral condition able to restore order, clarity, ease for a different look at ourselves and the world. The possibility of observing is at one with that of generating the word as the realization of a new reality. In the silence of time it is possible to exercise those functions of thought – fine and complex – that belong to contemplating, considering, intuiting, creating, inventing and that often are silent and suffocated by the anxiety to assimilate, please, correspond, define, describe, repeat. In the silent time, as the moment before creativity, we can realize a very sophisticated process: to build a real connection between our thought and our action, suppor-

¹² See Montessori, 1951

ted by the question: “the word says and creates the reality I imagine and which I aspire to?” Silence is suspension, the ability to stay in time, not inert, but alert, attentive, shrewd, penetrating, intelligent. Conversely, in the torrential flow of complacent speech, of speech accommodated in consensus, a sparking insinuates itself, to be understood as a poor verbal accumulation in transformative thought and action. But it is also a shouting that folds in contempt and mockery of what is different. The discourse that ignores its silence is compressed in time and deprives itself of inspiration and produces exclusion; in the discourse saturated with habit, there is no room for welcome, for the affirmation of the presence of the other and of the *other*; there is no research, there is no energy or vigour for innovation. It is not possible to prefigure a beyond as a design field of the current, proactive tension towards a concrete transformation. The possibility and feasibility of transformation are not given where the field is already saturated, nor where the field is only an idea that fails to develop a practice. Silence and Time, taken as key-words in their web of interconnections, represent almost the formal synthesis of a relationship that is given as a condition, both of a theoretical thought and of an existential planning that does not expire in the stereotype, in the dogmatic assimilation, in the simplistic reductionism of the educational complexity. The references to Montessori’s thought, to pedagogical problematicism, to phenomenology and to Panikkarian thought are intended in the sharing of this shared commitment. Here I would like to give a little more prominence to the contribution of Raimon Panikkar, still little considered in the pedagogical field. Particularly significant is the commitment to hypothesize study and exercise to develop the ability to stand in the openness and complexity that are the basis of the search for meaning and the realization of the human. This healthy capacity is well in tune with the resolution to always build new directions of meaning, through a dialogical posture, rather than dialectical. This is why the consideration of the silence as a matrix of meaning and time as a suspension and opening to the unknown are crucial points for the formation of a healthy existential behaviour, not seduced by trivialization, but oriented to the enhancement of a plural vision on the world, taking into account diversity, valuing the existence of the unspeakable. Through dialogue boundaries between cultures, people and experiences can be redrawn into encounter and construction of a common time. In this sense, time is not only referred to the planning for life, but also referred to the leaving time to life so that it can be experienced within each one, so that each one feels the place of life, can accommodate it with body and spirit. In this sense, the aesthetic experience, according to the deweyan perspective as well, can be read as embodied learning, lived discernment, enlightened emotion. It is the activation of a high thought, word and gesture that can accommodate all differences; in this meaning silence and time are the condition and practice of a creative exercise of “cleaning up the future”: cleaning up the representations of the future to share the imagination of the new. Education is called to guarantee new space of research, new recomposition of existential postures that could be expression of possible new futures, making the path of research revolutionary. If silence also means the disarmament of prejudice, we could try to make it our own, not only as a paradigmatic reference, but as a concrete exercise: it is not enough to think of it to make it real, it is necessary to generate it. Anything real is the result of work that is idea rendered in a concrete, real form. The process of evolution from the level of abstraction to that of the concrete is “work”, exercise, commitment and orienta-

tion of a proactive and active energy. Inspiration nurtures mutual thought and gesture, idea and action. But also inspiration must be fed, revitalized, otherwise it risks exhausting its heuristic spark. Silence, like the suspended and shiny pause, is the space-time one that guarantees us the correct perspective for observation and the necessary field for action. Without silence, thought and word arise in asphyxia and lack the energetic range necessary for the origin of an authentic relationship; all the more so in the context of educational intentionality. Where there is a call to act and to think, the constitutive dimensions of the human being come into play: the mind, the body and the spirit. For each one, education is called to recognize equal dignity, in the consideration that full human fulfilment cannot prescind from a planning that authentically values their inviolable and profound interconnection. Conceiving silence as a potential for attention, liveliness and openness transforms the quality of the relationship with time and can generate a form of education in the energies that nourish life's meaning.

In experience¹³, it may not be a gamble to conceive of a relationship between silence and time in terms of a mutual interweaving made of intention and extension of pedagogical and existential meaning. The rich network of relationships can be summed up as follows:

- Silence and Time as generative energies of the unknown, creativity and freedom;
- Silence and Time as a measure in the relationship – respect as a left space that affirms one's own presence and dignity and that of the other/Other;
- Silence and Time as promoting attitudes of attention, listening, sharing – participation not as personalistic protagonism, but as sharing and pro-action;
- Silence and Time as an expression of a self-control that is confidentiality, composure, meditation, reflection, patience, trust.

4. The aesthetic experience in silent time

The qualities mentioned above are crucial in identity development as well as in the development of healthy relational dynamics. Both identity and relational dimensions are aspects of the same complex process of personal, infinite, dynamic and transversal growth throughout the course of existence. It is important to consider *Silence* and *Time* as experiences that teach everyone the value of “being”. A stopover that includes the body, the emotion and the mind. In the activity of the pause and of the posture¹⁴ it is possible to

¹³ From my perspective, pedagogical research must restore concreteness to the epistemological claim of mutuality between theory and practice. The results of my ongoing research (Casadei, 2017) – of a transformative and experiential nature – highlight the urgency of the reciprocity between theory and practice and the re-accreditation of two keywords: *laboratory* and *corporeity*. This leads to considering the interconnection of three types of knowledge to be developed in the training-transformation processes: declarative knowledge, procedural knowledge and comprehensive knowledge. The research moves along a theoretical-methodological and empirical path, marked by the following requirement: to understand the meanings and to experience them. This means a dialogical involvement of mind and body in the exercise of observing, representing, expressing. The results confirm the following training needs: a) *to train awareness about body gesture and attention movement*; b) *to be guided to improve awareness of body-mind-breath interdependence*; c) *to have access to concrete – practical – tools to refine self-reflection*; d) *to use laboratory training resources to explore and experience oneself*; e) *to refine reflective skills on what one does*.

¹⁴ In Italian language we refer to “sostare” (intended as “so-stare” being able to stay, being able to appreciate

enter into the closest and most radical condition to one's own being – cleared of any occupation, encumbrance or distraction – and experience the constituent dimensions of our human existential life: corporeity, thought, emotion, spirit. Moreover, it is possible to experience how these dimensions are crossed and supported by a breath – both individual and universal – that is the breath, without which we could not live. The breath is the voice of the body, which expresses its first need, but it is also the voice of thought and emotion that pronounce their state of excitement, discouragement, intolerance, joy, worry with sighs, puffs, anxieties and other tones more or less accentuated, but eloquent. Knowing how to stay is here understood as an orientation of life: of thought, of speech, of action. Educating in silence is here understood as a project to rediscover the relational nature of existence, as sharing and consideration. It's also an education to host life. To let oneself be met with amazement and to tune in with the sense of wonder are possible in the opening and in the opening of oneself. In the expression “to take a pause and a pose” it is possible to trace the meaning of *knowing how to be* that allows us to refer to its being an aesthetic experience: to perceive oneself as compact, intact, united with oneself in a posture that is at the same time open by virtue of the sensation of balance crossed by breath, sound, light, glance and thought. A knowledge that “knows” about perceptive capacity to express and appreciate that condition. The experience of staying is possible and can prove to be an opportunity to educate oneself in the awareness of a complex and enduring knowledge about oneself and about the vision of the world. This educational opportunity is possible in the silence of speech, gesture and time as conditions of maximum care for a clean environment, which invites the maximum expansion of perception aimed at grasping what would otherwise remain confused, covered, ignored. For this knowledge to consolidate, it takes time: in this case, time is understood as the ability to apply oneself in the exercise. It is important to regain a sense of time in relation to one's own learning and commitment; time also needs to be felt in terms of willingness to apply and devote oneself.

Speed is often mistaken for efficiency and productivity: I cannot confirm this equation as true. Rather, I believe that transformation is possible as long as time is devoted to it. In this sense, I am proposing an education that teaches us to devote time to silence, so that we can also feel a different relationship with time on which a better quality in our relationship with ourselves, with others and with life may depend¹⁵.

Giving space to silence and time means generating a pause that is not inert stasis, but movement and finesse in the search for meaning, just as in music the interval amplifies the expressive intensity. The absorption that is generated is not the cancellation of oneself or the other, but a condition of research, attention, interest, encounter and wonder. Silence is not absence, but presence, intense, alive. It's being in silence from the being of the silence. Silence is not the intolerant reaction to noise, but the original posture and disposition of the word that expresses being there in a new way, not alre-

the pause. The meaning is played also for its aesthetical extent)

¹⁵ The relationship, intra and inter-subjective, is here understood in its indissoluble link with self-care, as a radical formative question. The human being cannot be placed in a relationship extraneous to a conscious and healthy project of care that needs, in order to be authentic, a radical foundation in the *care on* «the triple value of psychological-ethical educational [...] functional to the condition of man today, as an interpreter of his profile of crisis and research, commitment to re-construction, the continuous construction of its own meaning». (Cambi, 2006, p. 59)

ady known: through positioning oneself at the rising of the authentic word, which evokes, means, inspires and creates. It is to stay in the act and in the moment of generating meaning, sense and direction to one's own existence, to one's relationship with the other, with the world. It is to stay in the choice as a conscious exercise, attracted, collected and at the same time open in the attribution of meaning; and to stay with ease, with respect to time as an event. Here I would like to recall the juxtaposition between body and time, between movement and becoming, between transformation and destiny that Demetrio captures and wisely argues in his *Philosophy of walking*, in which pace is an expression of time that hosts life, space for thinking and feeling it: silence is slowness, recollection and exercise of appreciation and self-knowledge¹⁶.

5. To take a pause and a posture: feeling the plenitude

In silence, which is also the ability to be quiet-minded and attentive-minded in time, it is possible to grasp the transformative potential of the word, thought and action that pedagogically forge a relationship. Space and time are needed to meet new meanings. Staying in generativity is knowing how to interface with the unknown, with being in its "not yet". It is an intense aesthetic experience that can open to the sense of the beauty of simplicity; a simplicity not ideal but experienced as a total experience of fusion, connection with oneself, the whole, the Cosmos¹⁷. In this intense aesthetic dimension of encounter there is space and time for wonder to be pronounced. An astonishment that as a flash of bewilderment and intuition can revitalize the sense of feeling, preserving us from the danger of mechanical thinking, univocally stated. Silence is to make room for wonder so that it can cleanse our future of representations and thereby educate an attitude to existence purified by habit and assimilation. To live is to turn with the art of life, the art of the passion to know things and to know them, to interpret them through the direct and vital experience, more than through the description for concepts and speeches¹⁸.

The concreteness of living reminds us of silent observation, of behavior streaked with silence that leaves that dynamic space of creation and creativity of a thought, a word and an action still new. Silence as a disposition and posture concerns not only the silence of the word, but also that of the body. Silence becomes the concrete posture of contemplation to communicate that to entrust oneself to the mystery is to discover life as a relationship, as a life to be lived and not to be described. In silence as a contemplative posture, a critical, dialectical but at the same time dialogical way of thinking can arise and consolidate, in which to see culture as the relationship between cultures and the plural, open and dynamic human identity. In silence we practice the "disarmament" of what prevents a dialogue that is not reduced to an exhibition of dialectical ability,

¹⁶ See D. Demetrio, 2005.

¹⁷ In this silent time of listening and meeting you can appreciate what connects us in an experience of aesthetic religiosity: the breath, the breath that goes through every living and existing form, which our classical philosophical tradition already recognized as *pneuma*-spirit. In this connection, I would like to refer to the following quotation: «The air connects us. It itself has a voice, we hear it when it hisses and thunders on stormy winter days. The air allows us to breathe and live. It's all that surrounds things and people and unites heaven and earth» (F. Frabboni - F. Pinto Minerva, 2014, p. 165).

¹⁸ See Raimon Panikkar, 2007.

paying attention that disarming reason does not mean arming emotion and disarming discourse is not arming silence! To educate oneself in silence is to forge oneself in the dynamism of existence, it is to dispose oneself proactively in the time of life and formation, to be able to feel one's own posture in the "thrown project", despite and thanks to its openness and indefiniteness¹⁹.

In the aesthetic experience, proactivity is exercised in creating meaning and appreciating the meaning that is revealed; in this proactivity, trust and courage are generated in the beauty of fullness. To live fully requires strength, courage and vitality. Human being feels fear, but can abandon it through the experience of beauty as an energy that gives impetus to the knowledge that matures through discovery and amazement to grasp the depths of life and existence.

Bibliography

- Bertin G.M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma, 2004.
- Bertolini P., *Lesistere pedagogico*, La nuova italia, Firenze, 1990.
- Cambi F., Olivieri S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- Cambi F., *Abitare il disincanto: una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino, 2006.
- Carson R., *The sense of wonder*, Harper-Collins, New York, 1998.
- Contini M., *Tempo* in W. Brandani, S. Tramma (a cura di) *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2014.
- Demetrio D., *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Demetrio D., *La vita schiva*, Raffaello Cortina, Milano, 2007.
- Fabbri M., *Sponde: pedagogia dei luoghi che scompaiono o che conducono lontano*, Clueb, Bologna, 2003.
- Fox M., *Educare alla meraviglia. Reinventare la scuola, reinventare l'umano*, La Meridiana, Bari, 2017.
- Frabboni F., F. Pinto Minerva, *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere, tra banchi e mondi ecologici*, Sellerio, Palermo, 2014.
- Frabboni F., *La mia pedagogia. Lungo le valli incantate dell'educazione*, ETS, Pisa, 2016.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2009.
- Krishnamurti J., *Libertà dal conosciuto*, Ubladini, Roma, 1979.
- Krishnamurti J., *Lettere alle scuole*, Ubaldini, Roma, 1983.
- Loiodice I., Olivieri S. (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari, 2016.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Milano Garzanti, 1951.
- Montessori M., *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*, a cura di G. Galeazzi, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, Ancona, 2006.
- Panikkar R., *Il silenzio di Dio. La risposta del Buddha*, Borla, Roma, 1992.
- Panikkar R., *Lo spirito della parola*, Bollati Boringhieri, Torino, 2007.

¹⁹ See M. Heidegger, 2009.

Illness, Narration and Healing: Women's Perspectives

ROSSELLA CERTINI

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

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

Abstract. The history of the illness is linked to the history of suffering and pain. Every historical period, every human event has been characterized by the explicit expression of ever new “pathologies” which over time have diversified and multiplied. Illness and suffering are not an “exasperation of sensations”, but tell the story of a body and a mind that together go through a multitude of experiences and try to reconstruct the meaning of a human story condemned by illness and, perhaps, to death. The meaning of the illness pass primarily through the “word” and there are many narrative strategies used to tell the painful experience that becomes a shared emotional experience. The female narrative is examined here as a research paradigm and the inner and emotional dynamics are highlighted. Self-care through storytelling

Keywords. Storytelling – Education – Illness – Woman – Care

The *ill body* has always been an object of inquiry and wonder. The experience of the *limit* is the prelude to the sentiment of the *end*: as Martin Heidegger often emphasized in his axiomatic reflections, all existence is confronted by that feeling of anxiety and suffering that accompanies humans in their terrestrial experience¹. Together with a sense of incredulity vis-à-vis an adverse fate, the fear of not knowing how to manage a new *form of the body* – and of the mind – marks the beginning of an *other* life, made up of discomfort, refusal and uncertainty. This process is recursive, cyclical, erosive and often transitional; it repositions the *ill body* at the center of experience and attention, showing that it is neither inexhaustible nor infallible as it rationalizes its possibilities in the space of physical and mental experience². In illness the body discovers that it is both victim and oppressor, with hostile and contrasting feelings: «If in a state of pain my body becomes the world for me, then we are in the presence of not only a polar reversal but also a radical existential disturbance. This is because I am surrounded by the world and not by my body, because my body is not the horizon on which my presence unfolds: *I am that body*»³. The illness that inhabits my body becomes part of my identity; this unexpected “guest” dramatically changes the phenomenology of becoming. «Every form of consolation is weakened in the face of pain because through this pain the individual is violently hurled into his or her finitude»⁴. In narrating the illness, in accepting the

¹ See M. Heidegger, *Introduction to Metaphysics*, New Haven, Yale University Press, 2000.

² See U. Galimberti, *Il corpo in Occidente*, Milan, Feltrinelli, 1987.

³ Ivi, p. 45.

⁴ S. Natoli, *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Milan, Feltrinelli, 1992, p. 22.

change and through rendering this experience problematic, spaces and practices of healing are created, which are simultaneously quite similar and dissimilar for each of us.

1. From Antiquity to the present: illness and human history

As Jacques Le Goff and Georges Minois have shown⁵, as far back as ancient Babylonian culture proto-medical science attempted to make sense of the discomfort and suffering that afflicted humans and often led to death. Documents from ancient Mesopotamia dating to the third millennium describe the setting up of hospitals and the use of surgical techniques; above all, though, this evidence speaks of medical knowledge conjugated according to two divergent approaches, both of which were marked by creative impulses: science and *magic*. Scholars show that as early as the Code of Hammurabi, composed just several centuries after the emergence of writing, the doctor, called the *asù*, figures prominently as a specialist in the observation and identification of various illnesses. The *asù* personally prepared and administered different potions taken from plants, buds, animals, etc. in the attempt to bring relief to patients or to heal them altogether⁶. But the most important question remained unanswered: why does the body get sick? «In the eyes of the population of Mesopotamia, physical ailments and illnesses were no more than manifestations of that omnipresent parasite of our existence which we might define as the ‘evil of suffering’, everything, that is, that occurs to hinder our legitimate aspiration to a happy life. [...] What is the cause for which we are burdened with illnesses of the body – but also of the mind and the heart – with that pain, affliction, privation and adversity that visit our lives, tarnishing and brutally interrupting our existence ‘before our time’? These questions are as old as humans, and every culture has tried to provide satisfactory answers to them in accordance with their particular circumstances»⁷.

Lacking accurate and certain medical knowledge, the peoples of Antiquity used *fiction* and *imagination* to explain – especially to themselves – the origins of *disease*, which almost always involved divine prophecies and curses connected to supposed immoral and heinous actions committed by women and men. It was often diabolical divinities who oppressed and punished humanity; without the means of resisting their brutality, ancient peoples had recourse to *magic*, inventing a series of practices, amulets and rituals that were able to *heal the ill body*, at least in intent.

Papyri from Egypt’s Middle Kingdom provide evidence of instances of laments and suicides on the part of persons who threw themselves in the path of crocodiles to escape the “effort of living”; likewise, the Psalms of Hebrew culture contain reflections linked to illness and death, expressing the desire for a premature end in the maternal womb, as in the case of Jeremiah. Greek philosophers and poets – from Hesiod to Theognis, from Homer to Sophocles and to Euripides’s splendid tragedy *The Trojan Women* – treat the theme of inner illness (and pain), which, in the opinion of several scholars today, can

⁵ See J. Le Goff, “Una storia drammatica,” in J. Le Goff and J-C Sournia (eds.), *Per una storia della malattia*, Bari, Dedalo, 1985; G. Minois, *Storia del mal di vivere*, Bari, Dedalo, 2005.

⁶ See J. Bottéro, “La magia e la medicina a Babilonia”, in Le Goff and J-C Sournia (eds.), *Per una storia della malattia*, op. cit.

⁷ Ivi, p. 16.

be linked to what we now call depression⁸. Human history is characterized by an extraordinary proliferation of reports connected to the distress felt by man in the face of the irrationality of pain and suffering. In more recent times – in particular since the mid-19th century – this field of inquiry has become more detailed and specialized, thanks above all to the emergence of new sciences able to probe the most hidden corners of consciousness and the soul. Physical pain is a reality which manifests itself in many visible forms; yet there is also the pain of *anxiety*, which silently corrodes and weakens the human will, rendering it helpless and irresolute in the face of the unceasing demands of the world. «My life began with dreadful melancholy and without spontaneity; from childhood my existence was disturbed to its deepest roots»⁹. Jean-Charles Sournia maintains that «illness does not have an existence in itself; it is an abstract entity to which humans gave a name. Starting from the discomforts of which a person complains, doctors create an intellectual notion that groups together symptoms from which the ‘ill person’ suffers, signs that an observer notices, anatomical lesions and sometimes a cause or origin: on the basis of these, a label is given which goes by the name of diagnosis, from which a treatment is developed which acts on the symptoms and possibly on the cause»¹⁰. In any case, illness leaves behind traces, a body that suffers the consuming effects of painful and conflictual events. This is the body that Virginia Woolf calls *this monster*: rather than respond to the joyful desires of life, it manifests its vulnerability through pain, mutilation and a changed perception of itself, as claimed by Charles Lamb in his essay “The Convalescent,” a work that Woolf knew well and appreciated¹¹.

All day, all night the body intervenes; blunts or sharpens, colors or discolors, turns to wax in the warmth of June, hardens to tallow in the murk of February. The creature within can only gaze through the pane – smudged or rosy; it cannot separate off from the body [...]; it must go through the whole unending procession of changes, heat and cold, comfort and discomfort, hunger and satisfaction, health and illness, until there comes the inevitable catastrophe; the body smashes itself to smithereens, and the soul (it is said) escapes¹².

Illness is understood as agony, as a weakness of our minds; it introduces the theme of death, a taboo topic; it sensitizes human feelings vis-à-vis the most common and reasonable way of living. «Because illness does not become joined to our bodies, it isn't a contingent disease but rather a mode of living – the most sublime and most difficult one, and for this reason the most beautiful»¹³.

Medical science, biology and all those fields that have always been concerned with providing a *cure* and an interpretation of illness from a clinical and pharmacological point of view are still today unable to describe the complexity of the painful and polymorphous experience of illness. «Humanity is maturing, or reemerging from oblivion, ready to tear the concept of life and health from the hands of biology, con-

⁸ For a detailed reconstruction of this topic, see G. Minois, *Storia del mal di vivere*, op. cit.

⁹ S. Kierkegaard, *Diario*, Milan, Rizzoli, 2000, paragrafo 974 (author's translation).

¹⁰ J-C Sournia, *Uomo e la malattia*, in J. Le Goff and J-C Sournia (eds.), op. cit., p. 399.

¹¹ «How sickness enlarges the dimensions of a man's self to himself! he is his own exclusive object». C. Lamb, *The Convalescent*, in «Last Essays of Elia», London, G. Bell and Sons, 1913, pp. 245.

¹² V. Woolf, *On Being Ill*, «The New Criterion», 4:1 (January 1926), pp. 32-33.

¹³ N. Gardini, *Postfazione*, in V. Woolf, *Sulla malattia*, ed. N. Gardini, Turin, Bollati Boringhieri, 2018, p. 64.

vinced that it has the exclusive right to do so. [...] Indeed man is not only a biological creature»¹⁴. This is an existence afflicted with the presence of an *unexpected guest*, one which is not benign (to paraphrase the thought of Umberto Galimberti), one which corrodes and transforms our perception of and relationship to reality, giving rise to a series of contrasting emotions and thoughts connected to pain and death. From Virginia Woolf to Freud, from Michel Foucault to Kristeva, writers have provided important reflections on the cellular and emotional degeneration of our bodies. They describe a process which confounds the relationship of familiarity that each of us has with his or her existence; at the same time, this process develops new abilities and sharpens sensibilities, allowing unexpected thoughts and emotions to reach the consciousness. Each existence characterized by illness tells a different story: it is our shared responsibility to know how to recognize and appreciate the intensity of these narrations, such that we are able to identify their *essential* points, from which potential healing strategies can be set in motion.

New fields of research dedicated to *narrative medicine* are making their appearance with increasing frequency. These areas aim to develop the «competence to recognize, absorb, interpret, and be moved by the stories of illness»¹⁵ in order to react to them appropriately. The narration of illness is important because it forces us *to adopt the point of view of the ill person*; it takes us into another dimension which no longer adheres to the dynamics of health and pleasure but rather transforms fear into a constant and pervasive feeling¹⁶. Within the feminine world, all of these points take on an even broader – and to some extent exceptional – array of features: because women have always fought against atavistic prejudices linked to inferiority, subjection and the incapacity to act and think independently, in illness they are forced to experience yet another of many defeats¹⁷. When ill, their bodies are further violated by mutilations which are at times inevitable, while their minds do not sufficiently react to pressures brought about by suffering (physical, psychological and social). Their *being-in-the-world* comes under heavy attack as a result of a persistent feeling of inadequacy – the pernicious legacy of a society dominated by male cultural models.

Through narration, whether written or oral, many women are able to give their feelings and emotions a physical presence: by acknowledging the force of words and by choosing their arrangement, they embark on a process of reconstructing themselves in a way that is both curative and thaumaturgic (at least in part). Narration contains an intentional dimension which is not only phenomenological but also extremely pragmatic; in narration are traced all the paths of the new feminine identity in *trans*-formation. Many are the examples of women who decide to recount their experience when faced with illness. Their aim is not only to leave a trace of what they have lived through, but also – perhaps – to look for someone who will listen to them and embrace their suffering without false pity or passive indulgence, someone who will instead give meaning to the moment of the encounter and the

¹⁴ T. Mann, *Dostoevskij, con misura*, in *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, Milan, A. Mondadori, 1997, pp. 871-872 (author's translation).

¹⁵ R. Charon, *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*, Oxford University Press, 2006, p. vii.

¹⁶ See Ivi.

¹⁷ See S. Ulivieri (ed.), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Milan, Angeli, 2014; S. Ulivieri and R. Pace (eds.), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Milan, Angeli, 2013.

exchange. Narration is an act of *healing* that requires multifarious forms of listening, given that it is made up of experiences and not abstract and empty gestures.

2. Narrating experiences in the discovery of feminine identity

In her essay on illness, Virginia Woolf states that «[w]e do not know our own souls, let alone the souls of others. Human beings do not go hand in hand the whole stretch of the way. There is a virgin forest, tangled, pathless, in each»¹⁸. This forest is an unknown place; it is a private space

– not public – and needs to be narrated to generate consciousness and awareness. Illness is one of those spaces: narration reconstructs the experience, not simply by putting events into chronological order but by shedding light on the relations of cause and effect which triggered its critical and tragic phase. To these are added the private thoughts of the patients: ill women reveal the sensations and sentiments connected to an empathetic process – necessary and extraordinary at the same time – in which the painful epiphenomenon definitively upsets their routines and the wellbeing of their bodies and minds.

Alda Merini wrote in her diary:

When I was admitted to a mental institution for the first time, I was in a certain sense still a child. Although I already had two daughters and some life experience, my soul was still simple and clean [...]. So I was a happy wife and mother, even if sometimes I showed signs of fatigue and my mind became sluggish. I tried to speak about these things to my husband, but he didn't seem to understand; and so my condition grew worse [...]. One day, exasperated by the all the hard work and continuous poverty and also – who knows – in the grip of the effects of the illness, I burst into a fit of anger. My husband couldn't think of anything better to do than call an ambulance, not foreseeing that they would take me to the mental hospital. But at that time the laws were explicit: in 1965 women were still subject to the will of men, who could make decisions for things that regarded their future. So I was admitted to the institution without realizing it [...]. Suddenly, all my relatives disappeared. In the evening, the bars of the ward were lowered, producing a hellish reaction in me. [...] I started kicking and screaming as loud as I could, with the result that I was tied down and bombarded with injections of tranquilizers¹⁹.

This passage captures a horrendous and painful life experience, a process of impossible healing, the inability to take care of the feminine world and of each woman before turning all attention to the diagnosed illness. The need to narrate in order to understand is made clear, to know and especially to build paths toward recovery and awareness, which are above all tools of knowledge and comprehension: «Narrative medicine – or medicine practiced with narrative competence – is [...] attuned to the individual patient, [...] generating and imparting medicine's knowledge, and cognizant of the responsibilities incurred by the public trust in medicine»²⁰. The accounts of women who live with illness are many: blogs, eBooks and social network pages tell important life stories of young girls and adult women who in the course of their lives have faced traumatic experiences connected to the onset of illness. Some speak of a body that is both *victim* and

¹⁸ V. Woolf, op. cit., p. 36.

¹⁹ A. Merini, *L'altra verità: diario di una diversa*, Milan, Bur-Rizzoli, 2000, p. 16.

²⁰ R. Charon, op. cit., p. 10.

oppressor – as we have already seen – and of the will to put back together and *repair* those material (and spiritual) fragments that for some time – or all of a sudden – have ceased to function. Through narration, many women are perhaps able to overcome the prejudice that an ill body is one that has nothing left to offer or tell; they may manage to deconstruct the fear of the unknown and accept the limits of experience, passing beyond that perceptual border that Freud called *taboo*, one which is imposed and constructed by the dominant society and culture.

As Simon Weil reminds us, without the sign of desire of the other, without cures able to recognize the subject in her irreplaceable particularity, without that grace of attention, human life is extinguished – it becomes ill and dies. [...] Human life is fueled by signs, and in this we can detect a great pedagogical lesson: true liberty in the face of illness does not consist in refusing the limitation, but in interpreting and accepting it²¹.

This process is no doubt complicated and difficult: it is anchored in that feeling of death which accompanies the ill in their daily lives and definitively compromises that intricate relationship between *logos* and *pathos*, leaving them disoriented and prey to a tragically *finite* view of their existence. In the same way that the mothers, wives and daughters of Troy grieve the end of their men and the death of their city – with incessant narrative rituality – so today women tell the stories of their illnesses with equal lucidity and emotion, bestowing humanity upon their profound anguish, which appears infinitely *inhuman*.

Fabiola De Clercq writes:

Several years ago I asked myself how I could lend a voice to this suffering, how I could amplify a desperate scream which was at the same time studiously suffocated behind an unpleasant mask of apparent invulnerability. It seemed easier and more direct to narrate fragments of my story. While writing I realized that analysis doesn't erase the memory of the wounds. It was easy to recall them; they were all close at hand, even if I had thought otherwise. I only had to tune back into those years to recover feelings, fears and emotions, to describe through writing a suffering that was terrible and dreadful in every sense²²

In the face of the neoplasms, chronic diseases, degenerative pathologies, mental illnesses and psychological disorders that severely and irreversibly afflict the world of women, what is needed is the development of therapeutic understanding, which indeed may well begin with narration and writing: those traces, those *scratchings* of the pen (to echo Jean-Paul Sartre), those voices can constitute the origin of a dense network of empathetic relationships, which are in fact of inestimable pedagogical value. Writing then becomes an act of *healing*, confession becomes *liberation*, in spite of the pain and anger, because they give expression to many unspoken doubts. By means of these techniques that recognize the Self who suffers, the patient can enter onto a path that recontextualizes the world and moves closer to life. Narration creates *sharing*: when the illness is shared, the pain, fear and shame are alleviated. As Rita Charon writes,

²¹ M. Recalcati, *I tabù del mondo*, Turin, Einaudi, 2018, p. 68.

²² De Clercq F., *Donne invisibili. L'anoressia, il dolore, la vita*, Milan, Bompiani, 2018, p. 6.

Medicine is itself a more narratively inflected enterprise than it realizes. Its practice is suffused with attention to life's temporal horizons, with the commitment to describe the singular, with the urge to uncover plot [...] and with an awareness of the intersubjective and ethical nature of healing. [...] As a living thing, narrative has many dimensions and powers. [...] [N]arrative does things for us, perhaps things that cannot be done otherwise²³

We can enter into contact with those existential disruptions, which for women are colored by infinite complexity in the wake of centuries of subjugation and humiliation, conditions which still today clearly persist in our own culture and beyond. Healing these afflicted women demands basic spiritual practices that rise from the metaphysical horizon and evolve into "noetic practices" aiming to construct a new identity, one that is more troubled but also stronger²⁴.

3. Words that heal: giving expression to the fear of the unknown

«Every woman responds to the crisis that breast cancer brings into her life, begining with the marks that plot the story of who she is and how she has lived her life»²⁵

Illness strikes at the woman's identity and at the general context in which she finds herself. The misery of the individual becomes a narration for all those who inhabit her world. By means of *words*, paths toward *healing*, *recovery* and *rebirth* are opened; they constitute an *ethical* approach which protects the woman – in her position *as subject/object of the cure* – from the casual character of improvised, unmotivated and useless treatments. Through the words of Alda Merini, we not only discover her illness but also move closer to her life, "uncovering" it such that we can make *choices*. We can either regard her narration as simple entertainment, or we can try to *feel* the pain she experiences, transforming words into *emotions that heal* – both the woman who writes and those who read her story²⁶. In the interesting volume edited by Cristina Malvi²⁷, a number of women narrate their experiences of confrontation with illness. These accounts contain stories of healing and desperation, of illusions and the bitter awareness of the inhumanity of fate; yet through all these *words* that arise from the profundity of their experiences, narration performs that noetic and pedagogical exercise necessary for better understanding themselves:

Narration as reflective practice, which generates awareness and creates that ontological connection between *logos* and *pathos*, which cannot be investigated in any other way. For Virginia Woolf, reflection on illness gives shape to *compassion*, which marks the *passage* between experienced and imagined life as well as the beginning of the progressive flowering of the blossoms of our existence. A patient of Rita Charon's confessed to her: «If only they knew. If only they knew how foreign I feel to myself. I am not myself. I

²³ R. Charon, op. cit., p. 39-40.

²⁴ L. Mortari, *Avere cura di sé*, Milan, B. Mondadori, 2009, p. 25.

²⁵ A. Lorde, *I diari del cancro*, in *Sorella Outsider. Gli scritti politici di Audre Lorde*, Il dito e la luna, Milan, 2014, p. 85.

²⁶ See F. Cambi; *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010; Id., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pisa, Pacini, 2015.

²⁷ See C. Malvi (ed.), *La realtà al congiuntivo. Storie di malattia narrate dai protagonisti*, Milan, Angeli, 2011.

have become a different person. I will never be the person I was»²⁸. This expresses the realization of a definitive change that is made explicit through intentional narration techniques, which are supported by as many thought processes.

Then, narration as a technique for uncovering inner darkness, so as not to create unrealistic expectations. In this case, narrative tension puts us face to face with a definitive and total transformation of the body and the mind. Another patient writes, «There's also the oncological question to deal with [...]. But I'm already facing that. In the meantime, I'm going to take a deep breath and get ready to get back into the world, to walk again on life's tightrope wire without a safety net»²⁹

Narration as a critical *re-thinking* of our *being-in-the-world*, the ability, that is, to connect our thoughts with the pragmatic side of human existence.

Narration as the telling of *emotions*, those vulnerable areas of our mind and existence which at the same time represent elements of *healing* through which we are able to build new paths of reconciliation between our minds and the space of our consciousness. Luigina Mortari maintains that «where there is life there is movement, vibration and bustle. If we activate the gaze of our minds, we discover that our interior space is never at rest, never empty or silent»³⁰. This is an emotional space in which our experiences coincide and intertwine and in which our affective lives take shape.

Narration is certainly a *vital force*, one that can deconstruct experience and identify possible strategies for recovery and rebirth, for ourselves and for others. «*Vital force* is the positive energy that is indispensable for the carrying out of every personal act»³¹ – especially during illness, a state in which each action of the ego is subjected to the anguish of suffering and the fear of death, which in turn trigger feelings of uncertain expectation and total anxiety.

Narration as *pedagogical practice*, both spiritual and worldly. This sense of the term is linked to pragmatism by Pierre Hadot, who following the teaching of Socrates recreates an idea of education which has its origins in the generative force of action and self-reflection. The *unexpected guest* does not introduce an imperceptible element into our lives – that semantic abstraction that we have already encountered – but rather a terrestrial movement that phenomenologically redefines all human dimensions. From a pedagogical point of view, narration means observing the events of our lives with an authentic gaze, recognizing in them the discordant moments that characterize change, the finitude of existence, and the need to struggle and react with lucidity and foresight.

Narrating illness becomes a pedagogical exercise that is perhaps necessary and inevitable, or at least very useful. Words leave traces and reveal the presence of a participatory community which supports the patient in the difficult experience of recovery and healing. Narration uncovers *taboos* and heightens the need felt by many women to sense that they are understood and acknowledged with regard to their inner anguish. The

²⁸ R. Charon, op. cit., p. 184.

²⁹ These are the words of a cancer patient taken from an Internet site dedicated to life stories of patients affected by neoplasms. There are a number of online sites on these themes, making it necessary to proceed with great caution in selecting documents only from the most authoritative and valid sources. From the blog *oltreilcancro.it*.

³⁰ L. Mortari, op. cit., p. 77.

³¹ Ivi, p. 142.

pedagogical impulse that accompanies the confessions and accounts of many sick and suffering women can become an important tool as they confront illness. This impulse lends substance to that sense of confused unease which poisons their existence, one which is increasing distressing but which contains a vital, fundamental objective – the incessant *search for meaning*.

Bibliography

- Borgna E., *Le emozioni ferite*, Milan, Feltrinelli, 2009
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Rome-Bari, Laterza, 2010 Cambi F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pisa, Pacini, 2015
- Cambi F; Campani G; Ulivieri S., *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, Pisa, ETS, 2003
- Camorrino A., *Il Malato e l'Immaginario. La malattia da segno di elezione a nuova forma di moralizzazione*, in «Im@go. A Journal of the Social Imaginary», online journal, www.imagojournal.it, no. 9, June 2017, pp. 104-125
- De Clercq F., *Donne invisibili. L'anoressia, il dolore, la vita*, Milan, Bompiani, 2018 Eco U., *Riflessioni sul dolore*, Bologna, ASMEPA, 2014
- Euripides, *The Trojan Women*, ed. Peter H. Burian, Oxford University Press, 2009 Freud S., *Totem e tabù*, Rome, Newton Compton, 1980
- Galanti A., *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*, Rome, Carocci, 2007
- Galimberti U., *Il corpo in Occidente*, Milan, Feltrinelli, 1987
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milan, Feltrinelli, 2007 Giovannini E., *Le donne e il dolore*, Falconara (An), ESG edizioni, 2019
- Heidegger M., *Introduction to Metaphysics*, New Haven, Yale University Press, 2000 Kristeva J., *Sole nero. Depressione e malinconia.*, Milan, Feltrinelli, 1989
- Le Breton D., *L'esperienza del dolore. Fra distruzione e rinascita.*, Milan, Cortina, 2014 Le Goff J., Sournia J-C., eds., *Per una storia della malattia*, Bari, Dedalo, 1985
- Lorde A., *I diari del cancro*, in *Sorella Outsider. Gli scritti politici di Audre Lorde*, Il dito e la luna, Milan, 2014
- Malvi C., ed. *La realtà al congiuntivo. Storie di malattia narrate dai protagonisti*, Milan, Angeli, 2011
- Mann T., *Dostoevskij, con misura*, in *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, Milan, A. Mondadori, 1997
- Mapelli M., *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*, Milan, Franco Angeli, 2013
- Merini A., *L'altra verità. Diario di una diversa*, Milan, Bur-Rizzoli, 2000
- Minois G., *Storia del mal di vivere. Dalla malinconia alla depressione*, Bari, Dedalo, 2005
- Mortari L., *Avere cura di sé*, Milan, B. Mondadori, 2009
- Natoli S., *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Milan, Feltrinelli, 2002
- Pini L., Restuccia Saitta L., *Diamo parole al dolore. La percezione del disagio e della difficoltà nella vita quotidiana delle bambine e dei bambini*, Franco Angeli, Milan, 2006.

- Recalcati M., *I tabù del mondo*, Einaudi, Milan, 2017.
- Ulivieri S., ed., *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Milan, Angeli, 2014
- Ulivieri S., Pace R. ed., *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Milan, Angeli, 2013
- Vannotti M., Gennart M., *Corpi e storia di vita. La sfida della malattia cronica.*, Alpes Italia, 2018
- Veronesi U., *Dell'amore e del dolore delle donne*, Turin, Einaudi, 2012
- Woolf V., "On Being Ill," *The New Criterion*, 4:1 (January 1926)

Anelli ricorsivi fra saperi e territori. Dalla frammentazione alla complessità

MAURO CERUTI

Ordinario di Logica e filosofia della scienza – IULM

Corresponding author: mauro.ceruti@iulm.it

ANNA LAZZARINI

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università di Bergamo

Corresponding author: anna.lazzarini@unibg.it

Abstract. The text aims at illustrating the relationship between the production of space and the production of culture, and reflects on its epistemological and pedagogical implications from the modern to the global age. From the separation of knowledge and disciplines, conceived as territories divided by clear borders, to mobility and network that draw new knowledge maps: the transition from fragmentation to complexity takes shape.

Keywords. Culture – Space – Borders – Mobility – Complexity

Tout converge dans le problème de l'espace
Henri Lefebvre

1. Il sapere moderno e i suoi territori

Vogliamo qui riflettere sulla circolarità della relazione fra spazializzazione e produzione culturale nello sviluppo della modernità e nella transizione d'epoca attuale, dall'età moderna al tempo della complessità¹.

La spazialità del mondo è il risultato di relazioni sociali, mediazioni individuali, costruzioni mentali o immaginarie, strutturazioni ambientali. Allo stesso tempo, in una circolarità coevolutiva, la spazialità plasma azioni, pratiche, modi d'uso, ma anche pensieri, immagini e simboli. Il mondo in cui viviamo emerge quale esito della «produzione dello spazio»².

Spazio e dimensione simbolica sono, in un anello ricorsivo, costitutivamente intrecciate. Lo spazio non è pura estensione, al limite caratterizzata da funzionalità pratica: è l'esito dell'attività formatrice dell'uomo, che in esso si stratifica. La spazializzazione è un'attività

¹ Cfr. M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina, 2018.

² Cfr. H. Lefebvre, *La produzione dello spazio*, Milano, Mozzi, 1978.

umana dipendente da pensieri, credenze, ideologie, immagini, interessi e poteri³. È culturalmente e socialmente vincolata. Ma anche la produzione culturale, anche le forme e le relazioni sociali sono, allo stesso tempo, effetti di una certa «produzione dello spazio».

«Leggere il tempo nello spazio»⁴ costituisce una delle modalità più penetranti per interpretare i caratteri e le trasformazioni di un'epoca. Si può leggere la storia proprio a partire dall'analisi delle matrici spaziali che in essa si dispiegano.

Interpretiamo il senso profondo dell'età moderna come un progetto (epistemologico, pedagogico, politico) di mediazione fra il locale e il globale, fra la limitata esperienza umana e i nuovi dilatati orizzonti del pianeta e del cosmo.

Questo progetto di mediazione si è sviluppato su molteplici scale. In particolare, è stato il prodotto e nello stesso tempo il produttore di una stretta correlazione fra l'epistemologia della scienza moderna e la rispazializzazione del pianeta avvenuta attraverso la logica e le strategie dello stato-nazione. I modi in cui nell'età moderna sono stati concepiti i saperi e le conoscenze del mondo sono alla base dei modi in cui sono stati concepiti i territori, i confini, le autorità delle istituzioni politiche. Ma vale anche il contrario: le rappresentazioni dello spazio e le pratiche territoriali hanno, a loro volta, potentemente condizionato l'organizzazione dei saperi e i modi di vedere il mondo.

L'origine e lo sviluppo dell'età moderna sono profondamente legati a mutamenti che interessano la dimensione dello spazio.

La modernità è nata, infatti, da due shock cognitivi, che hanno infranto lo spazio mentale, lo spazio geopolitico e lo spazio astronomico in cui viveva l'uomo europeo del Medioevo. Gli sviluppi della modernità riguarderanno soprattutto le strategie cognitive, culturali, pedagogiche e politiche volte a delineare un nuovo mondo, che si rivelerà molto più vasto e diversificato rispetto a quello precedente.

Il primo shock fu prodotto dalla scoperta della Terra. Nel trentennio che va da Colombo a Magellano, l'uomo europeo fece impreviste scoperte relative alla geografia terrestre, per le quali non esistevano né cartografie, né rappresentazioni mentali adeguate.

Il secondo shock fu prodotto dalle scoperte dell'astronomia. Si infransero le sfere di un "mondo chiuso", di un cosmo ampio, ma finito e dotato di un insieme numerabile di corpi e di luoghi celesti. Si aprì un nuovo universo, incomparabilmente più vasto, forse infinito, e soprattutto molto più popolato, pieno di nuovi oggetti dai comportamenti diversi e spesso bizzarri.

Le strategie affermatesi per affrontare questi nuovi mondi molto più vasti si sono basate su una scommessa epistemologica: individuare un metodo, una teoria, un punto di vista unitari, che consentissero di esplorare tutti gli spazi e tutti i tempi dell'universo o rispettivamente della Terra, passando in modo continuo dal locale della limitata condizione umana al globale dell'intero pianeta e dell'intero universo.

Nell'età moderna, la realtà è rappresentata geometricamente, come una tavola, come una gigantesca mappa. Lo spazio moderno è continuo, omogeneo, misurabile, isotropo⁵. La logica cartografica configura la Terra a propria immagine e somiglianza: la Terra è copia della mappa⁶.

³ A. Lazzarini, *Polis in fabula. Metamorfosi della città contemporanea*, Palermo, Sellerio, 2011, p. 112.

⁴ Cfr. K. Schlägel, *Leggere il tempo nello spazio*, Milano, Bruno Mondadori, 2009.

⁵ Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Origini di storie*, Milano, Feltrinelli, 1993.

⁶ F. Farinelli, *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Torino, Einaudi, 2003, p. 14.

2. Un solo punto di vista

L'origine della forma politica dello stato-nazione (invenzione moderna) è inseparabile da questa concezione dello spazio. La particolare spazializzazione dell'età moderna si delinea nella concezione del territorio e del confine dello stato. Lo spazio politico dello stato è il suo territorio. Nell'ambito dei suoi confini, lo stato esercita in modo assoluto la sua sovranità.

L'età moderna può essere interpretata come un progetto di spazializzazione politica, volta non solo a tracciare confini e fissare giurisdizioni, ma anche a riempire gli spazi di contenuti sociali. A questo scopo, è stata non solo costruita una struttura istituzionale e amministrativa. È stato messo in atto anche un grande progetto pedagogico, volto a formare mondi culturali e simbolici comuni per generare l'identità e la comunità nazionale. Si tratta di un processo di istituzionalizzazione che riguarda insieme le categorie dello spazio e del tempo.

Il ruolo dello stato-nazione europeo è caratterizzato da una funzione di mediazione⁷: la mediazione fra, da una parte, le numerose collettività locali e, dall'altra, lo scenario globale emerso a partire dall'età delle scoperte geografiche. Lo stato-nazione è situato a metà strada fra locale e globale. Il suo compito è stato quello di integrare individui e collettività entro reti e processi economici, politici, culturali, sociali propri della più ampia comunità nazionale. A questo scopo, il suo ruolo educativo è stato di primaria importanza. Lingua, letteratura, storia, miti, monumenti sono stati elaborati e diffusi per generare un patrimonio condiviso di significati, di narrazioni e di memorie.

Lo stato-nazione, accanto all'esercizio di questa funzione integratrice interna, ha svolto una funzione separatrice verso l'esterno. I confini statali, che ancora nel Medioevo identificavano ampie zone di sovrapposizione, diventano linee di demarcazione, con la funzione di separare giurisdizioni e di garantire controllo territoriale⁸. L'azione e la funzione dello stato nazionale rispondono a un «principio territoriale»: un'autorità politica si esercita su un territorio continuo al suo interno e contemporaneamente separato da confini netti e univoci rispetto agli altri territori. Sia i territori che le autorità politiche sono mutuamente esclusivi. Questa esclusività ha plasmato la nozione di cittadinanza dell'età moderna, caratterizzata da un legame inscindibile con i territori e con le autorità politiche definite appunto territorialmente⁹.

La sovranità coincide con lo *jus territoriale*: il carattere unitario di territorio, popolo e potere dello stato costituiscono il fondamento stesso della dottrina generale dello stato. La modernità stato-centrica si regge, dunque, su una coappartenza di stato e territorio.

3. Sovranità del confine

L'architettura geopolitica e giuridica dello stato-nazione si regge su una concezione del confine quale astrazione lineare e statica che garantisce la distinzione fra interno ed esterno, fra inclusione ed esclusione, e che è volta a garantire ordine. L'immaginario geo-

⁷ E. Morin, M. Ceruti, *La nostra Europa*, Milano, Raffaello Cortina, 2013, pp. 28-33.

⁸ Cfr. N. Brenner, *Beyond state-centrism? Space, territoriality and geographical scale in globalization studies*, in «Theory and Society», 28, 1999, pp. 39-78.

⁹ G. Bocchi, M. Ceruti, *Una e molteplici. Ripensare l'Europa*, Milano, Marco Tropea Editore, 2009, p. 45.

politico moderno riconosce nel confine il limite dell'autorità e della giurisdizione politica sovrana statale¹⁰.

Il modello societario moderno è fondato su apparati amministrativi e burocratici pesanti, sulla pervasività del controllo istituzionale, sull'omogeneità culturale della nazione e poi, successivamente, sul modello fordista di produzione.

Lo stato moderno esercita il proprio potere attraverso un'amministrazione razionale, burocratica, universalistica, che governa lo svolgimento della vita sociale. Lo stato, da un lato, mostra e rafforza il proprio potere dispiegando un'organizzazione politica e sociale il più possibile efficiente; dall'altro, costituisce esso stesso la condizione di espressione delle libertà individuali, che solo attraverso l'esercizio del suo potere universale possono reciprocamente regolarsi.

Accanto e parallelamente al "progetto territoriale" dello stato-nazione, la modernità ha conosciuto anche il "progetto territoriale" del capitalismo. Esiste infatti una stretta relazione e, a tratti, una vera e propria sovrapposizione fra lo spazio economico del capitalismo e lo spazio politico e giuridico, che in epoca moderna coincide con la forma politico-territoriale dello Stato.

Anche il capitalismo persegue, infatti, un progetto essenzialmente geografico, territoriale: esso è all'origine di una precisa produzione di spazio che configura lo sviluppo diseguale del paesaggio. Tale produzione di spazio si serve dei confini come elemento strutturante e gerarchizzante, come un vero e proprio «metodo del capitale»¹¹. I confini hanno avuto e hanno tuttora un ruolo cruciale nel disegnare una geografia dell'accumulazione e dello sfruttamento (si pensi anche solo alle politiche delle migrazioni).

D'altra parte, già a partire dall'età delle scoperte geografiche l'*experimentum maris*¹² aveva rivelato la sua radice economico-commerciale: la globalizzazione, fin dai suoi esordi, esibisce la sua natura "speculativa".

Da questo quadro emergono una epistemologia e una pedagogia "more-geometrico", stato-centriche e territorialiste, quale cifra dell'immaginario socio-politico e geografico moderni. Esse si fondano non solo sulla fissità territoriale, ma anche su un sistema di opposizioni binarie capace di configurare l'ordine sociale e politico moderno (dentro/fuori; centro/periferia; cittadino/straniero; superiore/inferiore; nord/sud; qui/altrove; identico/diverso, unità/molteplicità...). Assumono la separazione, l'opposizione, come principi di ordine capaci di configurare il mondo nonché la sua leggibilità. Sono con ciò anche all'origine di un concetto "territorializzato" di cultura e di sapere, quale esito di una comunità localizzata, distinta e separata dalle altre.

4. Unità globale e specialismo locale

Lo stato nazionale moderno si è posto dunque un compito di mediazione fra locale e globale, ed ha assunto il confine, inteso come linea statica e naturalizzata, come "marcatore" dei limiti della propria autorità e giurisdizione.

¹⁰ Cfr. C. Schmitt, *Il Nomos della terra. Nel diritto internazionale dello "jus publicum europaeum"*, Milano, Adelphi, 1991.

¹¹ Cfr. S. Mezzadra, B. Nielson, *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*, Bologna, Il Mulino, 2014.

¹² P. Sloterdijk, *L'ultima sfera. Breve storia della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2005, p. 48.

Allo stesso modo, la scienza moderna, con il suo nucleo di metodi e leggi invariabili, si è posta un compito di mediazione fra la mente umana e la diversità manifesta e sterminata del cosmo.

Lo spazio dei saperi della modernità si è proposto come unitario: tutti i saperi avrebbero dovuto accedere allo stesso metodo e allo stesso punto di vista, e avrebbero dovuto collaborare per esplorare ognuno una porzione differente di un “territorio” vastissimo ma omogeneo e unitario.

In una prima fase, gli scienziati e i filosofi del Seicento e del Settecento hanno espresso nella maniera più coerente questa idea di compattezza del sapere e correlativamente di compattezza del cosmo, sviluppando “filosofie naturali” volte a fornire una visione unitaria del sapere e del cosmo, pur nelle loro varie articolazioni locali.

Questa prima fase della modernità è entrata in crisi quando i contenuti della conoscenza e le regioni del cosmo si sono moltiplicati. Scienziati, filosofi, intellettuali compirono una ritirata strategica, da cui nacque la figura dello specialista. Lo sconfinato “spazio” del sapere e l’altrettanto sconfinato “spazio” del cosmo vennero frantumati in territori limitati da netti confini disciplinari.

Il cosmo manteneva la propria unitarietà. Ma, a un tratto, apparve troppo grande perché un singolo individuo o un singolo gruppo potesse anche solo tentare di intravederlo. La conoscenza si volse a diventare un’impresa collettiva e cumulativa, prodotta dalla collaborazione fra tanti individui e tanti gruppi, ognuno dei quali si sarebbe incaricato di esplorare una porzione sempre più ristretta dell’universo. L’efficacia di un metodo unico, di un punto di vista unico, attraverso cui conoscere i molteplici territori dell’universo, venne tuttavia ribadita. La giustapposizione dei singoli saperi locali è stata considerata una prospettiva epistemologica e pedagogica adeguata a restituire un panorama preciso e complessivo dell’“oggetto” globale.

Ideale conoscitivo è stata la possibilità di esercitare il controllo sui nuovi mondi riducendo l’eterogeneo all’omogeneo, filtrando l’infinito nel finito, tracciando mappe volte a dominare territori inaccessibili.

In questa fase della modernità si sono delineate le forme organizzative del sapere che sono rimaste indiscusse fino a tempi recenti¹³.

Sono state modellate le strutture epistemologiche e le finalità pedagogiche dell’università e della scuola europee, erigendo confini tra discipline, tra facoltà, tra dipartimenti, all’interno dei quali ognuno potesse operare da “padrone a casa propria”. Wilhelm Von Humboldt disegnò l’infrastruttura universitaria della società industriale, degli stati nazionali, delle discipline.

Questa fase della modernità ha fatto sorgere l’idea della inevitabilità della separazione funzionale, specificata poi nel modello dell’organizzazione fordista, nonché nell’urbanistica della metropoli modernista.

¹³ Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.

5. Lo sconfinamento dei saperi

La ritirata nello specialismo ha funzionato per oltre un secolo, dagli inizi dell'Ottocento al Novecento inoltrato. Poi, a sua volta, è andata in crisi per un nuovo e tumultuoso proliferare di oggetti e di conoscenze, che ha moltiplicato e differenziato ulteriormente il numero delle discipline e degli ambiti di ricerca. Questa crisi è in certo senso derivata da un processo di democratizzazione della conoscenza.

Quando le università, le scienze, le professioni erano appannaggio di élites ristrette, la coordinazione fra i singoli percorsi, fra le singole ricerche era garantita da rapporti interpersonali per lo più informali, che scavalcavano la ritualità delle regole. Ma quando il numero degli scienziati, degli specialisti, degli esperti è cresciuto a dismisura, la comunicazione fra loro si è rivelata ben più difficile. La condizione di essere "padrone a casa propria" si è irrigidita in una sorta di prigionia.

La frammentazione delle conoscenze e dei saperi ha prodotto alcune sorprese. A poco a poco, infatti, le conoscenze si sono sviluppate sempre più copiosamente all'interno delle varie discipline e hanno iniziato a parlare di mondi, di universi che presentavano attributi sempre più discordanti rispetto a quelli esibiti dall'immagine dell'universo nel suo insieme, lasciato sempre più sullo sfondo e dato per scontato quanto alla sua unitarietà. Gli specialisti più attenti hanno cominciato a interrogare specialisti di territori discosti o lontani dal proprio territorio di pertinenza. Hanno anche iniziato a "migrare", a "sconfinare", a esplorare direttamente territori disciplinari considerati eterogenei e separati dal proprio. Hanno cercato di comprendere se comportamenti e fenomeni del piccolo e confinato territorio da loro abitato si potessero intrecciare o potessero convergere con comportamenti o fenomeni di territori lontani.

Queste pratiche trasversali, interdisciplinari, transdisciplinari, hanno caratterizzato lo sviluppo delle conoscenze nel XX secolo, soprattutto nella sua seconda metà. I vari itinerari disciplinari si sono progressivamente intrecciati. Si è delineata una rappresentazione dei territori dei saperi e una rappresentazione dei territori del cosmo o del pianeta sempre più complesse.

I decenni antecedenti erano stati i decenni della frammentazione. Questi ultimi possono essere definiti come i decenni di una prima ricomposizione. Ma il sapere e il cosmo che emergono da questa ricomposizione appaiono molto diversi dal sapere e dal cosmo delle origini della modernità. I territori del sapere e i territori del cosmo moderni erano al proprio interno omogenei, caratterizzati da continuità spaziali e temporali. I territori del sapere e i territori del cosmo dei nostri giorni presentano al loro interno discontinuità, salti e soglie: la loro è una unità complessa. *Unitas multiplex*: unità nella diversità, diversità nell'unità. Metodi e concetti che valgono per certe discipline, per certe regioni del cosmo, non valgono più in altre discipline, in altre regioni del cosmo¹⁴.

Quando si è prospettato un metodo unitario per un universo altrettanto unitario, i rapporti fra i campi disciplinari sono stati considerati fissi e statici. Alla base della gerarchia stavano le discipline fisico-chimiche, che esprimevano le leggi di natura più generali e i concetti base attraverso i quali descrivere e conoscere il mondo. Le scienze del vivente e le scienze umane e sociali erano invece ritenute di minore generalità e precisione (con-

¹⁴ Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Origini di storie*, cit.

trapposizione fra scienze “hard” e scienze “soft”) e avrebbero dovute essere ridotte agli approcci scientifici di base.

Oggi si è delineato un sistema delle scienze policentrico e caratterizzato da approcci contestuali: non esistono metodi, concetti, linguaggi in sé e per sé più o meno fondamentali. Esistono metodi, concetti, linguaggi più o meno adeguati a un dato oggetto, a un dato ordine di grandezza, a un dato spazio, a un dato tempo, a un dato obiettivo, a un particolare osservatore... Così, nelle scienze fisiche sono apparse soglie spaziali o temporali al di sopra o al di sotto delle quali sono o non sono pertinenti certi approcci e certi concetti. E così, le scienze del vivente impongono approcci autonomi, per esempio di tipo storico ed evolutivo, che non hanno diretti corrispondenti nelle scienze fisico-chimiche: sono semplicemente diversi, non più o meno fondamentali.

Rappresentare il territorio dei saperi come una rete e non come una gerarchia ci porta a sottolineare l'importanza delle operazioni di traduzione e di circolazione dei concetti e delle teorie. Un sapere unitario è realizzabile solo attraverso continue operazioni di traduzione e di interpretazione reciproca fra punti di vista che sono irriducibilmente differenti perché si occupano di oggetti irriducibilmente differenti¹⁵. Per esempio, approcci storici ed evolutivi hanno mostrato di avere una inedita pertinenza anche per lo studio dell'universo fisico-chimico.

Le linee di separazione sono trasformate in aree di interazione. I confini sono terreno fertile per la creazione e l'innovazione. Si delineano vari tipi di “spazi cerniera”, di aree di interazione. Per esempio: i nuovi campi di ricerca a cavallo dei confini disciplinari tradizionali (biofisica, biochimica, sociolinguistica, psicologia sociale, e così via); i campi di ricerca prodotti dalle “migrazioni” di scienziati, dotati di una particolare *forma mentis*, da un territorio a un altro (è così che un gruppo di fisici seppe dare un contributo decisivo a una delle più grandi scoperte della storia della biologia, la scoperta del DNA); le discipline trasversali, che riformulano le relazioni fra discipline anche lontane, individuando aspetti comuni a oggetti dalla natura materiale assai diversa (per esempio le “scienze della complessità”).

In passato, l'ideale regolativo dell'unità del metodo, del linguaggio, del punto di vista è sembrato perseguibile. Oggi, appaiono in primo piano la diversificazione e, nello stesso tempo, non la separazione bensì la traduzione dei metodi, dei linguaggi, dei punti di vista, in un processo in divenire complesso. La rete dei saperi contemporanei non rappresenta un equilibrio stabile, ma crea continue relazioni locali e multidirezionali più o meno transitorie, il cui quadro complessivo muta costantemente¹⁶.

6. Un paradigma della mobilità

Gli scenari contemporanei mettono profondamente in discussione gli assetti istituzionali, politici, sociali e culturali che nei secoli della modernità sono sembrati acquisizioni definitive.

I territori che oggi abitiamo sfidano le forme tradizionali della vita associata, profondamente radicate in un luogo. Le relazioni sembrano potere rinunciare alla prossimi-

¹⁵ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, pp. 17-33.

¹⁶ Cfr. M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

tà spaziale. Lo sradicamento è un effetto reale prodotto dal progressivo superamento di vincoli territoriali.

Le forme dell'esperienza sono oggi iscritte entro dimensioni spaziali e temporali estremamente compresse: il ritmo di vita subisce una brusca accelerazione, mentre il mondo sembra rimpicciolirsi e ridursi a velocità di percorrenza o di connessione.

Il paradigma capace di descrivere l'esperienza odierna è quello della mobilità¹⁷. Persone, capitali, merci, informazioni, messaggi, simboli e immagini percorrono il pianeta a velocità variabili: l'attuale passaggio d'epoca è indubbiamente segnato da movimenti pervasivi e continui.

I flussi globali, nei loro incessanti spostamenti, costruiscono e ricostruiscono nuove formazioni sociali e culturali: tali mobilità materiali e immateriali organizzano le stesse matrici spazio-temporali dell'esperienza.

I territori appaiono radicalmente trasfigurati, ristrutturati dai flussi molteplici che li attraversano. E proprio tale metamorfosi dei luoghi è l'esito stesso della globalizzazione¹⁸.

Questa trasformazione dello spazio è resa possibile dalla reticolarità, che è la «produzione di spazio» più interessante e pervasiva del mondo odierno. I flussi di persone, merci, capitali, informazioni, immagini, simboli, attraverso molteplici connessioni fisiche e simboliche, disarticolano gli assetti precedenti, fondati sulla prossimità socio-culturale e sulla contiguità spaziale, e disegnano nuove configurazioni. Si generano nuovi spazi reticolari, caratterizzati dalla capacità di stabilire relazioni significative fra luoghi dislocati e lontani.

La corrispondenza (l'isomorfismo) fra configurazione territoriale e organizzazione sociale, politica e culturale, che aveva contrassegnato la modernità, appare oggi compromessa. I flussi interrompono la relazione fra individui, contesti sociali, territori, formazioni politiche (despazializzazione), ma contemporaneamente ricostruiscono nuove relazioni, connettendo spazi dislocati (rispazializzazione).

7. Nuove forme di prossimità

La transizione globale va interpretata come un complesso intreccio di processi di de-territorializzazione e ri-territorializzazione: l'indebolirsi dell'attaccamento al luogo, a comunità definite territorialmente, allo stato-nazione, si accompagna inevitabilmente alla creazione di nuove forme di prossimità spaziale e di identità, alla nascita di nuovi rapporti fra identità e luoghi, fra territori, saperi e poteri. Tali forme sono certamente caratterizzate da fluidità, instabilità e mobilità. Queste sono caratteristiche costitutive della condizione umana globale, e non aspetti congiunturali o epifenomeni passeggeri.

Nel contesto globale, si ridefinisce il ruolo dello stato-nazione. Oggi lo stato-nazione fatica a rappresentare il "contenitore" dei processi economici, sociali, politici e culturali, ma soprattutto a svolgere una funzione di mediazione fra locale e globale. Individui, capitali, merci, immagini, idee, simboli, informazioni varcano i confini territoriali, muovendosi su percorsi differenti. I sistemi di regolazione di questi flussi non appartengono

¹⁷ Cfr. J. Urry, *Sociology beyond Societies. Mobilities for the Twenty-First Century*, London, Routledge, 2000.

¹⁸ Cfr. A. Lazzarini, *Il mondo dentro la città. Teorie e pratiche della globalizzazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2013.

più al solo ambito nazionale, ma a una molteplicità articolata di scale di governo e di giurisdizioni¹⁹.

Dinamismo, instabilità e fluidità sono i tratti peculiari dell'attuale «rivoluzione dello spazio». Questa “rivoluzione” appare coerente con il contesto tecnologico, sociale e culturale di una «società in rete». Tuttavia, allo stesso tempo, un mondo in cui si moltiplicano e si intensificano mobilità e interconnessioni globali produce il paradosso di una inedita proliferazione e differenziazione di confini, materiali e immateriali, fisici e simbolici.

Le dinamiche geostoriche che stanno ridisegnando il nostro presente spingono a immaginare un mondo affatto nuovo. Tuttavia, persistono tracce del vecchio mondo, del suo modo di rappresentarsi e farsi racconto. Oggi appare impossibile delineare, quale modello di rappresentazione del mondo, una matrice spaziale unitaria, che si esprima in una serie di polarità oppostive, in una concatenazione statica e lineare di scale (interno/esterno, urbano/rurale, centro/periferie, locale/globale, unità/molteplicità...).

In modo scomposto, mobile e disordinato, altri ordini spaziali (complementari o finanche conflittuali) si sovrappongono al vecchio sistema stato-centrico.

Lo stato-nazione mantiene funzioni geopolitiche importanti, non è affatto destinato a scomparire in un prossimo futuro, ha ancora un ruolo decisivo nella promozione dei processi globali.

Piuttosto, le sue funzioni si vanno ridefinendo in modo significativo. Il territorio e l'autorità dello stato vengono riconfigurati, attraverso nuove articolazioni di «territori, autorità, diritti», che disaggregano poteri dello stato-nazione e li riarticolano attraverso combinazioni diverse, a volte instabili²⁰.

L'aspetto più interessante è la natura duplice di questi “movimenti”. La rottura di alcuni dispositivi di connessione non corrisponde alla perdita di ogni nesso possibile (come vorrebbe la “grande narrazione” della condizione postmoderna e globale²¹). La disarticolazione va di pari passo con una ri-articolazione. Viene meno la linearità causale del nesso, ma la relazione si ristrutturava entro equilibri nuovi, più fragili e mobili.

La globalizzazione sfida piuttosto la pretesa di esclusività dello stato: il potere e le giurisdizioni dello stato sono negoziati continuamente entro sovrapposizioni scomposte di scale locali, transnazionali, internazionali e globali.

La globalizzazione, quindi, mettendo in discussione la rappresentazione dello stato quale contenitore statico di fatti socio-politici, chiede un nuovo paradigma che si confronti con l'articolazione incessante fra dinamiche territoriali e dinamiche dei flussi, tipiche del capitalismo delle reti, con relazioni più fluide e mobili fra territori e processi culturali.

¹⁹ Cfr. N. Brenner, *New State Spaces. Urban Governance and the Rescaling of Statehood*, Oxford, Oxford University Press, 2004.

²⁰ Cfr. S. Sassen, *Territorio, autorità, diritti. Assemblaggi dal Medioevo all'età globale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

²¹ Cfr. M. Sheller, J. Urry, *The New Mobilities Paradigm*, in «Environment and Planning A», 38, 2006, p. 210.

8. De-territorializzazione della cultura

In questo quadro, le migrazioni costituiscono un fatto sociale, politico e antropologico straordinariamente potente nel configurare lo spazio globale²². Le migrazioni superano la geografia politica degli stati-nazione, articolando, attraverso movimenti scomposti e imprevedibili, spazi transnazionali.

I confini si spostano, si differenziano, si disseminano ovunque. Lo spazio globale, pertanto, prende forma non certo come un 'mondo senza confini', ma come un contesto segnato da una straordinaria proliferazione dei confini, che si muovono e si moltiplicano²³. Non si tratta solo dei confini geopolitici, posti ai limiti esterni degli stati-nazione. I movimenti migratori riarticolano e attraversano i confini antropologici legati all'etnia, al genere, alla classe sociale.

Si sta delineando una progressiva erosione del nesso fra territorio, pratiche socio-culturali e spazio politico. Sembra consumarsi rapidamente il legame fra appartenenza territoriale e costruzione identitaria, che faceva dell'abitare in un luogo un processo di elaborazione di identità sociale e culturale, un percorso individuale e collettivo di riconoscimento e di radicamento.

La de-territorializzazione della cultura è uno dei contrassegni del mondo contemporaneo.

La costante mobilità dei flussi disegna «nuovi panorami»²⁴, che trascendono le unità culturali omogenee e compatte degli stati-nazione. Entro questi nuovi panorami, la vita sociale, politica e culturale appare profondamente trasfigurata. I flussi globali, nei loro incessanti movimenti, sono segnati da crescenti «disgiunture», all'origine della tensione fra omogeneizzazione ed eterogeneizzazione culturale.

In particolare, proprio i luoghi, intesi come esito materiale di dinamiche culturali, sono al centro di questa trasformazione. È in questo senso che possiamo parlare di "multilocalità" come caratteristica degli scenari contemporanei.

La distintività culturale di un luogo si è trasformata radicalmente. In alcuni casi, si arricchisce di molte importazioni culturali provenienti dall'esterno; in altri casi, viene a sua volta smantellata e confezionata per l'esportazione.

Una straordinaria quantità e varietà di conoscenze, saperi, culture, che i nuovi mezzi di comunicazione mettono quotidianamente a disposizione, si diffonde in ogni angolo del pianeta. Attraverso la tecnologia, l'istruzione di massa, gli spettacoli, lo sport, la pubblicità, la moda, il turismo, il consumo, una straordinaria circolazione di saperi, immagini e simboli travolge la vita quotidiana, la produzione, il commercio, i costumi e le culture.

In seguito alle migrazioni di individui e comunità e soprattutto in seguito alle migrazioni di idee e linguaggi, i luoghi divengono un complesso patchwork di culture e di identità che a loro volta producono nuovi confini, nuove aree di sovrapposizione, nuovi conflitti.

La de-territorializzazione ha un impatto sociale e politico dirompente sull'immaginario, ridefinisce le formazioni culturali della tradizione, produce identità culturali più com-

²² Cfr. M. Ambrosini, *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Bologna, Il Mulino, 2008.

²³ A. Lazzarini, *Cittadinanze in movimento. La costruzione della cittadinanza al tempo della globalizzazione*, in «Ricerche di storia politica», Bologna, Il Mulino, 1, 2017, pp. 57-68.

²⁴ A. Appadurai, *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, Roma, Meltemi, 2001, p. 52.

plesse e trans-locali. La produzione di località è segnata da una inedita complessità sociale, culturale e politica: essa si esprime in una realtà multiforme, caleidoscopica e plurale²⁵.

Proprio tale eterogeneità culturale, conoscitiva e linguistica dovrebbe essere “tradotta” e praticata all’interno delle istituzioni educative e formative, che dovrebbero riconfigurare uno spazio cognitivo non inteso come un territorio chiuso entro confini disciplinari fissi, ma come una rete dinamica di relazioni fra persone, modalità di apprendimento, contenuti, linguaggi, vissuti e storie²⁶. Alla moltiplicazione e alla dilatazione dei contenuti, dei ritmi e dei metodi di apprendimento, che il mondo globale rende continuamente e immediatamente disponibili, la scuola dovrebbe offrire contesti in cui immaginare e praticare inedite connessioni e interrelazioni fra i saperi, fra le esperienze, fra i linguaggi. E, tuttavia, siamo ancora lontani da queste prospettive.

Queste straordinarie trasformazioni investono i saperi, la loro produzione e organizzazione, la loro modalità di trasmissione. Eppure le istituzioni educative e formative, la scuola e l’università, faticano a riconoscere e comprendere questi cambiamenti e ad adeguarvisi. Esse perseverano, infatti, in una impostazione “territoriale” che interpreta i confini fra discipline, fra oggetti di studio, fra approcci, come linee di demarcazione, come veri e propri recinti. D’altra parte, questa stessa impostazione “territoriale” propria delle istituzioni culturali si esprime sul piano politico attraverso anacronistiche chiusure identitarie, comunità difensive, costruite intorno a principi immunitari.

Proprio le trasformazioni che interessano la cultura e la società, e si esprimono nelle complesse rispazializzazioni globali, mostrano che è necessario muovere verso una prospettiva pedagogica ed epistemologica che fugga frammentazioni, territorializzazioni, appropriazioni definitive, che rifiuti totalizzazioni identitarie e, invece, sappia rigenerare relazioni, interconnessioni fra saperi e culture, possibilità di conflitto e nuove narrazioni. Un tempo iscritti entro ordini spaziali saldi e confini statici, i saperi sono scompagnati da questi movimenti, da queste trasmissioni e incessanti traduzioni. Movimenti, divergenze, connessioni e traduzioni divengono chiavi di volta euristiche sul piano epistemologico, come anche sul piano politico.

²⁵ In una prospettiva pedagogica, si veda F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2008; F. Pinto Minerva, *L’intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

²⁶ Su questi temi si è aperta da tempo una rinnovata riflessione, che riguarda il nucleo epistemologico e gli orientamenti più attuali della ricerca pedagogica e didattica, alla luce delle teorie della complessità e delle recenti trasformazioni socio-culturali. Si vedano, in particolare: F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci, 2017; F. Cambi, M. Piscitelli, *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell’insegnamento*, Roma, Armando, 2005; F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

L'Arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita

ANTONELLA COPPI

Ricercatrice di Musicologia e storia della musica– Libera Università di Bolzano

Corresponding author: Antonella.Coppi@unibz.it

Abstract. In Italian schools, we often attend meetings of artists with the teacher, especially because in kindergarten and primary schools, the tendency is to assign to a “specialist” the curricular and extra-curricular activities of visual expression, theatre, music, drama and choreography: those activities are considered to be too specific to be taught by a teacher considered a “generalist”. This work offers a reflection on the role and identity of the artist-teacher in Italy today, to identify the critical urgencies, the relationship with institutions, limits and potential. Today, all these issues go beyond a single disciplinary field to address a broader concept of culture and, inevitably, of the human being. Moving from a reflection on the need to develop more carefully the creative experiences in the formal contexts of our country, this contribution aims to offer a first approach to the roles and identities of the artist-teacher in Italy today, to identify the critical urgency, the relationship with institutions, limits and potential.

Keywords. Arts Education – Artistry – Creativity – Artistic Citizenship – School

Imagination is more important than knowledge generally. For knowledge is limited to all we now know and understand, while imagination embraces the entire world, and all there ever will be to know and understand.

Albert Einstein

Introduzione

Di recente abbiamo assistito ad una sensibilizzazione della scuola nei confronti dell'insegnamento delle arti, sia come obiettivo formativo specifico, che come strategia educativa trasversale. Anche nei contesti non formali e informali, la pratica educativo-artistica ha assunto un ruolo sempre più presente a livello sociale e culturale.

Tale implementazione, oltre a contribuire in modo significativo allo sviluppo di nuovi strumenti di integrazione culturale e inclusione sociale, ha dato avvio ad una interessante riflessione su come intendere la pratica delle arti oggi nei contesti formativi, ripensandone i processi, i prodotti, i ruoli e le identità legati a filo doppio con le prassi educative e i linguaggi. Nel contesto formale, il MIUR ha dato attuazione, nel 2017, al Piano delle Arti, introdotto con la L. 107/2015 (L. della “Buona Scuola”), che per la prima volta nel nostro Paese ha stimolato connessioni tra enti formativi, educativi e del terzo settore.

Ancora, comunque, nonostante questi sforzi, per l'educazione alle arti non si può parlare di progetto educativo verticale che inizi dall'infanzia e approdi alla scuola secondaria di II grado, che coinvolga anche la formazione degli insegnanti "generalisti" della fascia 0-10, e quelli "specialisti" provenienti dalle accademie d'arte, di danza, dai conservatori, capace di intrecciare saperi e abilità artistiche per la co-costruzione di una identità individuale, culturale e di comunità.

Mi riferisco alle abilità e alle conoscenze delle quali ogni individuo e il sistema educativo necessita per sviluppare quella competenza artistica che nei paesi anglofoni prende il nome di *Artistry*, competenza creativa, che sta nella natura delle abilità e della applicazione dell'abilità stesse. In una prospettiva estetica, *Artistry* indica l'uso immaginifico di un'abilità (Armstrong, 1996), in cui l'oggetto diviene d'arte se fruito in senso estetico. In chiave formativa, l'arte è da intendersi come la «[...] sapiente realizzazione di una concezione immaginativa che conferisce all'oggetto un interesse estetico». *L'Artistry* può trovare stimolo da una guida, da un maestro, da un custode di quella che Dewey chiama immaginazione originale, che include e mescola quel sottile equilibrio e complessa armonia tra le parti fondanti del prodotto artistico. *L'Artistry* si differenzia dalla maestria tecnica, dove il talento e l'immaginazione creativa non sono indispensabili, ed è anche diversa dall'esercizio della fantasia, che non è accompagnata da un'adeguata facilità tecnica: con *Artistry* in educazione ci riferiamo al livello individuale di abilità artistica che si accresce con la formazione, la pratica e l'esperienza. Sebbene in Italia assistiamo ad un coinvolgimento degli artisti "specialisti" che entrano nelle scuole per supportare le insegnanti curricolari per un periodo limitato e solitamente integrati nell'ambito di uno specifico progetto, in USA e in UK, la figura professionale coinvolta è quella del *Teaching Artist* (TA). Il *Teaching Artist*, l'artista-insegnante, unisce una specificità artistica con una professionalità didattica maturata con la formazione e l'aggiornamento, oltre che con la propria esperienza sul campo.

In Italia, ad oggi, la maggior parte degli artisti impegnati nelle scuole come insegnanti di discipline artistiche provengono da una specifica formazione, che spesso non comprende aspetti pedagogico-didattici. Nonostante questo, la necessità di trovare spazi di lavoro, spinge gli artisti ad integrare l'attività professionale con l'insegnamento, sperimentando le tipiche "contraddizioni" di una professionalità che influisce sull'identità professionale, sia come insegnante di discipline artistiche, che come artista professionista (Dallari, 2009). In altri casi l'insegnamento diventa per molti artisti una vera e propria scoperta, ricca di soddisfazioni dal punto di vista didattico (Piatti, 2006). Rimane altresì innegabile, che questa doppia personalità possa sollevare una sorta di "conflitto" di ruoli, che nel tempo allontanano l'artista dalla scuola, o l'insegnante dalla sua arte.

In ordine alla prospettiva educativa, assistiamo ad un ritorno alla prassi esperienziale, le cui premesse si ritrovano nelle teorie di importanti pedagogisti come Pestalozzi, Herbart, Froebel, Dewey: a loro si deve ricondurre il rifiuto dell'insegnamento tradizionale astratto e nozionistico a cui si oppone il richiamo alla concretezza degli apprendimenti, l'attenzione ai processi di sviluppo fisico e mentale degli alunni e quindi ai loro bisogni ed interessi. Se in passato la prospettiva educativo-artistica ha sostenuto la tradizionale trasmissione di un sapere lineare, cumulativo e verticalistico, oggi possiamo sperare in strategie didattiche che trasformino l'apprendimento delle arti da atto passivo-nozionismo a processo attivo in cui apprendere dall'esperienza. "Far proprio con la men-

te”, come ricordava Piaget, significa elaborare l’informazione per co-costruire la propria realtà, per stimolare la parte creativa di ogni persona, come tendenza a realizzare se stessi e le proprie potenzialità e capacità di vivere del proprio talento.

Se, dunque, possiamo definire il *Teaching Artist* come «[...] *a practicing professional artist with the complementary skills, curiosities and sensibilities of an educator, who can effectively engage a wide range of people in learning experiences in, through, and about the arts*» (Booth, 2009), l’*Artistry* che lo contraddistingue si può ricondurre a quella irrinunciabile pratica riflessiva connessa al fare arte, che stimola il pensiero e che inevitabilmente impatta sugli individui e sulle comunità, attraverso anche l’intuizione e la curiosità aperte dalla intensa attività creativa, fantasiosa, a volte inquietante, ma difficile da ignorare, perché connessione indissolubile alla comprensione umana.

1. Per una nuova stagione di “cittadinanza artistica” nella scuola italiana. Il Piano delle Arti

Musica e danza, teatro e cinema, pittura, scultura, grafica delle arti decorative e design, scrittura creativa entrano a pieno diritto nel Piano dell’Offerta Formativa delle scuole di ogni ordine e grado. Questo è quanto introdotto dalla L. 107/2015 (Legge della “Buona Scuola”), che prende il nome di Piano delle Arti. La visione culturale di questo documento riguarda l’accoglimento, la definizione, la promozione di una piena cittadinanza artistica e creativa, di cui sono destinatari le allieve e gli allievi della scuola italiana, in un ampio respiro europeo.

In questa dimensione normativa, si è previsto che tutti gli alunni possano sviluppare creatività, senso critico, capacità di innovazione attraverso la cultura, la pratica diretta delle arti, la conoscenza diretta e il rilancio del patrimonio storico e artistico del nostro Paese. Il Piano prevede un programma di interventi con validità triennale che in taluni casi viene supportato economicamente del MIUR (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca), di concerto con il MIBACT (Ministero per i Beni e le attività culturali e per il turismo) e che contiene una serie di misure volte ad agevolare lo sviluppo dei temi della creatività nelle scuole, grazie all’introduzione di figure specialistiche, risorse e personale. Nello specifico, il Piano prevede alcune attività ritenute strategiche, quali¹ ad esempio, il sostegno alle istituzioni scolastiche e alle reti di scuole, per realizzare un modello organizzativo flessibile e innovativo come laboratorio permanente di conoscenza, pratica, ricerca e sperimentazione del sapere artistico e dell’espressione creativa. Il Piano, infatti, si identifica come supporto alle reti di scuole impegnate nella realizzazione dei temi della creatività, con un orientamento artistico-performativo, dedicando particolare attenzione al primo e secondo ciclo di Istruzione. Inoltre, il documento prevede lo sviluppo delle pratiche didattiche atte a favorire l’apprendimento di tutti gli alunni e le alunne e di tutti gli studenti e le studentesse, con attenzione alla valorizzazione delle differenti attitudini di ciascuno anche nel riconoscimento dei talenti attraverso una didattica orientativa. Questa promozione delle reti di scuole, dei poli a orientamento artistico e performativo, dei partenariati con i soggetti del sistema di istruzione e del terzo settore per la promozione dei temi quali la creatività e la co-progettazione, costituiscono elementi innovativi per il nostro sistema di istruzione. Il Piano delle Arti, infatti, si pone

¹ http://www.scuola7.it/2018/102/docfinali/82_spadolini_arti.htm

come strumento di sviluppo verticale e trasversale delle conoscenze ed abilità individuali, richiamando anche la condivisione di risorse laboratoriali, strumentali e professionali definibili nell'ambito di accordi quadro con enti ed istituzioni.

Altro elemento nuovo portato dal Piano, è il richiamo alla promozione di percorsi di conoscenza del patrimonio culturale e ambientale dell'Italia e delle opere di ingegno di qualità del Made in Italy². In questa dimensione è, dunque, sollecitato il potenziamento delle competenze pratiche e storico-critiche, relative alla musica, alle arti, al patrimonio culturale, al cinema, alle tecniche e ai media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, con una specifica indicazione al potenziamento delle conoscenze storiche, storico-artistiche, archeologiche, filosofiche e linguistico-letterarie relative alle civiltà e culture dell'antichità, temi che raramente in passato si potevano rintracciare nelle programmazioni curriculari delle scuole.

Tale obiettivo risulta essere recentemente recepito dalle istituzioni museali e da molti altri luoghi di cultura che hanno predisposto accordi con le scuole per agevolare l'accesso e la fruizione da parte di alunni/e, studenti e studentesse di musei, mostre, concerti e spettacoli.

Quanto emerso fino ad ora, ci porta ad una concezione di scuola "rinnovata", rivolta alla formazione dell'individuo come cittadino artisticamente formato sia in termini di co-conoscenza delle manifestazioni artistiche, sia in un'ottica di espressività della società nella quale egli è immerso (Elliot et al., 2016). Le arti, quali linguaggi espressivi universali, sono strumenti utili allo sviluppo di processi linguistici e conoscitivi, del pensiero critico, della metacognizione, di profili affettivi e degli stati emotivi: ecco che la scuola può rappresentare in questa dimensione, un vero e proprio laboratorio di crescita integrata e corale di facoltà umane, dove la conoscenza, l'abilità, la riflessione, l'espressività sono elementi che si alimentano vicendevolmente in una circolarità virtuosa.

Nel Piano è anche indicato che ogni istituto possa articolare singoli progetti o specifici percorsi curriculari anche in "verticale", nell'ambito della alternanza scuola-lavoro o con iniziative extrascolastiche, in collaborazione con altri soggetti pubblici e privati che operano nel campo artistico e musicale, prevedendo l'incentivazione di tirocini e stage artistici di studentesse e studenti all'estero e promozione internazionale di giovani talenti, attraverso progetti e scambi tra istituzioni formative artistiche italiane e straniere, con particolare riferimento ai licei musicali, coreutici e artistici³.

Seppur il decreto attuativo della legge sia pervenuto con due anni di ritardo, e le scuole abbiano faticato a partire, il Piano costituisce un modello nuovo nel nostro Paese: finalmente è dato conto di quanto lo studio e la pratica dei linguaggi artistici, la conoscenza e l'apprendimento pratico delle tecniche di produzione ed espressioni delle arti, siano esperienze irrinunciabili e costituiscano una elaborazione di forme personali di rappresentazione della realtà individuale, capaci di dare una lettura attiva e critica del reale e dell'individuale anche nei contesti di apprendimento, creando una vera e propria autobiografia "artistica" intesa «[...] come atto di ascesi, che comporta un chiarimento di sé» (Cambi, 2002).

² https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=5&art.versione=1&art.codiceRedazionale=17G00068&art.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&art.idGruppo=2&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=0

³ https://www.miur.gov.it/documents/20182/243844/La_Buona_Scuola_Approfondimenti.pdf/c52f6685-5ed2-41c0-9320-68fa0e548f51?version=1.0

Infine, il documento richiama il tema relativo al potenziale aggregativo dell'arte in termini inclusivi, cioè come possibile occasione per lavorare sulla co-costruzione e ricostruzione identitaria, in un momento come quello attuale, in cui i flussi migratori costituiscono un fenomeno di grande impatto e sottoposto ad evoluzioni e cambiamenti estremamente veloci, verso i quali la scuola e la formazione hanno un ruolo primario in termini di integrazione culturale. Si deve però prendere atto, che le teorie e gli studi pedagogici pare non siano per ora sufficientemente in grado di creare una base scientifica, un fondamento teorico univoco e condiviso sul rapporto esistente fra processo d'inclusione ed espressioni artistiche. E proprio in questa dimensione si colloca lo sviluppo dei processi linguistici, conoscitivi, del pensiero critico, in una prospettiva metacognitiva.

Quanto sin qui rilevato, di fatto non costituisce una novità: era già presente nelle filosofie pedagogiche della prima metà del Novecento, quando John Dewey affermava che le attività d'arte fossero lo strumento più efficace per far emergere l'energia creativa racchiusa nel bambino (Dewey, trad it. 1951) e che l'arte non dovesse essere considerata come un'esperienza a se stante ma da accostare alla psicologia dei singoli individui e alle realtà socio-culturali da cui scaturisce. Guardando all'Italia, nello stesso periodo Maria Montessori elaborava un analogo concetto di "esperienza artistica", in cui il fare e l'azione rappresentano la manifestazione esterna del pensiero:

Lo studio dello sviluppo psichico del bambino è intimamente connesso con lo studio dello sviluppo del movimento della mano... (omissis)... l'intelligenza del bambino raggiunge un certo livello, senza far uso della mano; con l'attività manuale egli raggiunge un livello più alto, ed il bimbo che si è servito delle proprie mani ha un carattere più forte. (omissis)... se, per condizioni particolari di ambiente, il bambino non può far uso della mano, il suo carattere rimane ad un livello molto basso, resta incapace di ubbidienza, di iniziativa, pigro e triste... (Montessori, *La mente del bambino*, p. 152).

Tale richiamo alle attività manipolative, espresso dalla Montessori, è presente anche negli orientamenti del Piano delle Arti come esperienza manipolativo-sensoriale, tipica della produzione artistica, e del ruolo centrale che essa assume in chiave evolutiva. In merito, Maria Montessori sosteneva che l'attività artistica fosse una forma di "ragionamento" e che "percezione visiva" e "pensiero" fossero connessi in maniera inscindibile. Nella sua interpretazione, il lavoro creativo, nel suo evolversi coinvolge capacità cognitive, quelle che esprime un bambino quando, assorto a dipingere, scrivere, danzare, comporre, altro non fa che "pensare" con i propri sensi.

Infine, nel documento la funzione di crescita e sviluppo individuale nell'ambito dei profili affettivi e degli stati emotivi della "persona" trova uno spazio ben definito, richiamando la necessità di sviluppare negli alunni la costruzione di un "gusto" estetico di bellezza e armonia", concetti cari alla pedagogia costruttivista e che Howard Gardner nel nostro secolo richiama come irrinunciabili esperienze di bellezza, ragione precipua «per essere vivi, per desiderare di restare vivi, per condividere la gioia di vivere con altri» (Gardner, 2011, p. 191).

Le arti, dunque, assumono un ruolo fondamentale nello sviluppo individuale e sociale, intervenendo come strumento di aggregazione: la dimensione sociale dell'educazione artistica diviene strumento di relazioni, di scambio e di reciprocità, offrendosi come spinta per rafforzare il senso di appartenenza e di identità. Erik Erikson, nel cele-

bre saggio *Infanzia e Società* (1950), richiama alcuni di questi aspetti quando suddividendo lo sviluppo dell'individuo in otto fasi (di cui le prime quattro sono relative al periodo dell'infanzia), utilizza le nozioni di sviluppo cognitivo, emozionale, sociale e motorio. Egli sostiene, in estrema sintesi, che i bambini devono poter compiere numerose esperienze in ciascuno di questi quattro ambiti per diventare adulti "sani, felici e produttivi" (Erikson, 1950).

In questa prospettiva nel Piano delle Arti le scuole italiane trovano un importante strumento per alimentare e rafforzare la cultura artistica delle nuove generazioni, offrendo esperienze formative che leggano attivamente e creativamente il reale per favorire l'integrazione dei linguaggi artistici in un'ottica transdisciplinare, che valorizzi e coinvolga i sistemi culturali del nostro territorio.

2. Arte e Creatività: *Artistry* come strumento per apprendere

L'arte in generale è da intendersi come la [...] sapiente realizzazione di una concezione immaginativa che conferisce all'oggetto un interesse estetico.

Armstrong, op. cit., p. 382.

Quando pensiamo all'arte, immaginiamo qualcosa che accresce la consapevolezza attraverso forme di espressione universali nelle quali si manifesta la creatività come prerogativa propria dell'uomo. I benefici intrinseci dell'arte includono le opportunità di sviluppare oltre alla creatività, anche l'immaginazione, di sperimentare emozioni e di offrire modi efficaci per esprimere pensieri, conoscenze ed abilità individuali, perché, «*there is an artist imprisoned in each one of us. Let him loose to spread joy everywhere*» (Russell, 1967). Come ricorda Vygotskij nel suo *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, la creatività altro non è che la naturale attitudine a immaginare, combinare, modificare e realizzare qualcosa di nuovo (Vygotskij, trad. it, 1990). Essa si caratterizza come un tratto distintivo presente tanto nel bambino quanto nell'adulto. Se per Piaget la creatività rappresenta una delle caratteristiche dell'intelligenza, per Guilford essa è riconducibile ad una facoltà mentale connotata dal pensiero divergente. Tale orientamento si ritrova anche in Bruner, che connette la creatività alle abilità di *problem-solving*. In questo senso possiamo parlare di creatività come «qualsiasi atto che produca una sorpresa produttiva, cioè una modificazione concreta, inaspettata, dell'uomo, che quindi può essere definito creativo» (Dallari, M., Francucci, 1998, p.80). Inteso come pensiero divergente, il tema della creatività è presente anche in Dewey, il quale ne vede la connessione ad una forma specifica dell'intelletto, tesa al superamento di vincoli imposti dal contestuale e contingente.

Tutto questo rimanda alla creatività non come prerogativa propria dell'arte e in generale delle discipline cosiddette espressive. Tuttavia, il "fare arte" sin dalle prime età della vita dona all'individuo in crescita la possibilità di porre in essere ciò che per Bruno Munari è l'essenza stessa della creatività, ossia la capacità del soggetto di realizzare ciò che la fantasia ha concepito e l'invenzione trasformato in progetto. Esplorare le mille possibilità offerte dall'immaginario e dal creativo è uno dei modi migliori per vedere concretamente prendere vita la fantasia, l'immaginazione, la tecnica: tutto questo potrebbe essere riassunto in un solo termine, *Artistry*. Utilizzato per la prima volta in UK nel

1795 (Lupton, 1765) ad indicare il virtuosismo musicale, oggi il concetto di *Artistry* è impiegato in tutto il mondo ed utilizzato nei contesti più differenti.

Il termine inglese può ricondurci ad una traduzione letterale, “artisticamente”, che invece non ne indica il significato reale. *Artistry* è l’individuo stesso, la sua arte, la sua prassi, la sua esperienza e non è esclusivo. Si differenzia dalla maestria tecnica, dove il talento e l’immaginazione creativa non sono indispensabili ed è anche diversa dall’esercizio della fantasia, che non è accompagnata da un’adeguata facilità tecnica: con *Artistry* ci riferiamo al livello individuale di abilità artistica innata che si accresce con la formazione, la pratica e l’esperienza (Booth, 2009). L’*Artistry* dunque è una “capacità” colta ed emergente che permette all’individuo di integrare la maestria con l’originalità che emerge dall’esperienza artistica. Questa integrazione è resa possibile dallo sviluppo di un sofisticato sistema di conoscenze ed abilità integrate: nello specifico campo educativo, esse si identificano con quelle specialistiche di una espressione d’arte le quali si devono mescolare con quelle pedagogiche, didattiche, relazionali, comunicativo-espressive e che hanno bisogno continuamente di essere aggiornate. Si tratta, dunque, di intendere l’*Artistry* come sviluppo delle capacità individuali di pensare artisticamente l’esperienza, anche in prospettiva professionale: all’estero maggiormente che in Italia, questo profilo professionale specifico si identifica con il *Teaching Artist*.

3. L’Arte per tutti. La mediazione del *Teaching Artist*

L’uso del termine “*Teaching Artist*” come lo intendiamo oggi, ha preso avvio in USA negli anni ‘70 a New York City, grazie ad un gruppo di artisti che hanno reinterpretato la pratica artistica diffondendone i “segreti” in contesti di frontiera sociale e culturale. Seppur l’esperienza ha radici rintracciabili sin dai primi decenni del ‘900 nelle periferie delle nascenti metropoli inglesi, il termine, indica qualcosa di differente dall’insegnante di educazione artistica o dal *community artist*, che pur rimangono figure professionali ancora attive oggi in tutto il mondo: *Teaching Artist* è un artista professionista che porta la sua arte, le sue tecniche, i suoi linguaggi espressivi ad essa connessi nei contesti formativi, principalmente in quelli non formali ed informali, ma oggi anche in quelli formali, dove sia rilevata la necessità di una didattica d’arte innovativa. Il *Teaching Artist* (TA per brevità), offre esperienze attive e partecipate per tutti. Come per “creatività”, “insegnante”, “amico”, anche per il termine TA non è facile identificare una definizione univoca e condivisa in ambito internazionale, proprio per la sua varietà di sfaccettature. Nei paesi anglofoni il TA si avvale di un riconoscimento professionale nel tessuto educativo e sociale di quasi cinquanta anni di presenza nei contesti formativi.

Per la prima volta il termine fu utilizzato da June Dunbar, co-fondatrice ed ex presidente del famoso Lincoln Center Institute di New York negli anni ‘70 che da oltre trent’anni si avvale di un *Department of Education* dedicato all’esperienza artistica in prospettiva educativa, che supporta le scuole della metropoli e offre occasioni di formazione artistica a tutti i livelli: il *Teaching Artist* nel contesto attuale “incarna” una professionalità capace di guidare alla scoperta dei segreti dell’arte nella propria dimensione pratica tutti i partecipanti (Munari, 1977), stimolando e facilitando il contatto con i valori della cultura, della scienza, della morale, dell’etica, dell’integrazione, dell’inclusione.

Il TA si pone, dunque, come facilitatore nel contesto formativo, capace di avvalersi di metodi di lavoro appropriati alla diffusione di un apprendimento sempre più trasformativo, volto a risvegliare l'interesse e la curiosità, l'originalità delle concezioni e lo sviluppo della creatività, il contatto emotivo diretto con i partecipanti di qualsiasi età, mantenendo sempre viva la "fiamma" e l'entusiasmo dell'amore per l'arte. Il TA identifica la sua arte come nuovo ed efficace modello espressivo aperto al cambiamento in un'ottica trasformativa. Dagli Usa alla Gran Bretagna e successivamente al Nord Europa, la figura del TA ha sollecitato un interesse deciso anche da parte della comunità scientifica internazionale, portando nell'ultimo decennio all'organizzazione di convegni internazionali promossi in Europa, come quelli del 2012 e 2014 di Oslo e alla I conferenza Internazionale italiana: *Teaching Artist Italy* (2019). In questa recente occasione, artisti, insegnanti, studenti universitari, membri delle istituzioni si sono interrogati sulle pratiche artistiche come strumento di insegnamento, e sulle necessità di sviluppare strategie innovative del fare arte. Le teorie e concetti relativi all'arte come disciplina sottolineano le necessità di innovazione in cui versa la didattica e la formazione all'arte in Italia come strumento irrinunciabile di co-costruzione della nostra identità.

4. Conclusioni

Raymond Williams (1961) ha scritto che siamo nel bel mezzo di una lunga rivoluzione, una rivoluzione in cui gli individui stanno lentamente acquisendo il potere di espressione di sé e stanno affermando i diritti di uguaglianza. Anche se il cambiamento sociale e culturale è ancora lento e disomogeneo ed incontra resistenze significative per molti motivi, l'alfabetizzazione e l'educazione sono tutt'altro che universali e le idee di uguaglianza rimangono escluse da molti campi: oggi non possiamo sottovalutare quanto l'essere creativo e l'essere parte di una "cittadinanza artistica" possa di fatto contribuire sentitamente ad orientare lo sviluppo socio-culturale di un Paese, soprattutto se tale cambiamento avviene attraverso la scuola poiché, come ricorda M. Gennari «è la scuola il più potente centro istituzionale di educazione e istruzione nelle società contemporanee, e al suo interno va portata una pedagogia della formazione e dell'educazione estetica che, sul piano della didattica "attraverso" l'arte, colmi il temibile vuoto culturale presente nella società e nelle generazioni più giovani» (Gennari, 2014). Dall'infanzia alla fanciullezza, dalla preadolescenza alla maturità, nelle scuole di ogni ordine e grado può prendere corpo un laboratorio di idee, conoscenze e culture relative all'arte in ogni sua forma. Ciò non per apprendere, imparare o perfino consumare, bensì per vivere l'arte, in primis, nella scuola. L'arte concepita quale esperienza interiore. L'arte intesa come forma estetica. L'arte e la creatività come spazio e strumento nella formazione dell'individuo sin dalle prime età della vita, per stimolare quella espressione affettiva che siamo soliti chiamare emozione (Sellari, 2011) e della quale sempre di più non si ha esempio vero, concreto, fruito senza filtri o schermi interattivi. Se fin dai primi anni di vita l'attenzione a tali abilità rendesse possibile mettere a disposizione il tempo necessario ad ogni bambino e bambina per dedicarsi liberamente alle attività creative ed artistico-espressive, avvalendosi di materiali idonei all'espressione artistica, di certo l'uso di tali linguaggi diverrebbe naturale, quasi come quello di apprendere una lingua madre (Gordon, 2011). Purtroppo oggi ancora non è così, nonostante gli sforzi che già intorno alla metà del secolo scorso

ponevano lo sviluppo della creatività attraverso l'arte come capacità di espressione e confronto tra gli individui, indipendentemente dalle loro origini culturali.

In questa realtà la tendenza è quella di rintracciare le radici in un costrutto sociale nel quale, negli ultimi cinquant'anni, l'educazione artistica è passata da un'attenzione marcata a livello di comunità (*community art-based*) ad un'educazione maggiormente orientata ai contesti nei quali l'arte è prodotto individuale (Ladson-Billings, 1995; Okia-kor & Ford, 1995): oggi la conoscenza e l'abilità artistica stanno cambiando prospettiva, muovendo verso temi non solo autoreferenziali ma rivolti anche ad altre funzioni come quella dell'inclusione, dove la coordinazione motoria, la rappresentazione grafica, la manualità fine, il suonare, il danzare, lo scrivere si offrono come mezzi di espressione per tutti, nuovamente interpretati come stimolo della fantasia e della creatività volti a contribuire alla co-costruzione di "legami" nuovi e collaborativi del "fare arte insieme", momento unico capace di esteriorizzare tutta la sconfinata interiorità dell'essere umano (Elliot, et al. 2016).

In ogni bambino c'è un artista.

Il problema è capire come rimanere artisti diventando grandi.

Pablo Picasso, 1904.

Bibliografia

- Armstrong J., *Artistry*, in «The British Journal of Aesthetics», 1996, 36(4), pp. 381-389.
- Becker H. S., *Art as collective action. Art and Society*, Readings in *The Sociology of the Arts*, 1989, pp. 41-54.
- Booth E., *Seeking definition: What is a teaching artist?*, in «Teaching Artist Journal», 2003, 1(1), pp. 5-12.
- Booth E., *The Music Teaching Artist Bible*, New York, Oxford University Press, 2009.
- Booth E., *The History of Teaching Artistry: Where we come from, are, and are heading*, 2010, <http://ericbooth.net/the-history-of-teaching-Artistry/> [ultima consultazione 15.09.2019]
- Booth E., *The music teaching artist's bible: Becoming a virtuoso educator*, Oxford, University Press, 2009.
- Bortolott A., Calidoni M., Mascheroni S., & Mattozzi I., *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza, 2002.
- Cambi F., *Formarsi con l'arte*, in Giosi M., (a cura di), *Attraversare i mondi dell'arte*, Bologna, Clueb, 2012.
- Cambi F. *Saperi e competenze*, Bari, Laterza & Figli Spa, 2014.
- Cappa F., *Introduzione*, in Dewey, J., *Esperienza e educazione*, (revisione e traduzione), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Cappa F. *Introduzione. Il gesto formativo dell'esperienza teatrale*, in Barba E., *La corsa dei contrari. Antropologia teatrale*, Edizioni di Pagina, pp. 9-43, 2019.
- Coll H., & Deane K. (Eds.). *Music and the power of partnerships*. National Association of Music Educators, Reston, Virginia, (USA), 2008.
- Coppi, A., *Community Music. Nuovi orientamenti pedagogici*, Milano, Franco Angeli,

- 2017.
- Custodero L. *Artistry in the Classroom: Tc and YANY celebrate a unique teaching artist certificate program*, 2017, Retrieved from: <https://www.tc.columbia.edu/articles/2017/june/tctac-program/> [ultima consultazione 15.09.2019].
- Daichendt G. J., *Redefining the artist-teacher*, in «Art Education», 2009, 62(5), pp. 33-38.
- Dallari M., *Arte e Didassi*, In P. Bertolini, (a cura di), *Sulla Didattica*, La Nuova Italia, 1994, pp.195-238.
- Dallari M., Francucci C., *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, p. 80
- Dallari M., *L'arte per i bambini*, in C. Francucci, P. Vassalli, (a cura di), *Educare all'arte*, Milano, Edizioni Electa, 2009, pp.19-20.
- Dewey J., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Dewey J., *L'arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Dewey J., *Educazione all'arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Doyle E., *Artistry in the Classroom: Tc and YANY celebrate a unique teaching artist certificate program*, 2017, Retrieved from: <https://www.tc.columbia.edu/articles/2017/june/tctac-program/> [ultima consultazione 15.09.2019].
- Dozza L. XVI. *Nuovi modelli dell'apprendere/insegnare all'università. Laboratori in rete partecipati con la comunità*, Società Italiana di Pedagogia, p. 165.
- Elliott D., Silverman M., & Bowman W. (a cura di), *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*, Oxford, University Press, 2016.
- Emery L., *Believing in artistic making and thinking*, in «Studies in Art Education», 1989, 30(4), pp. 237-248.
- Erikson E. *Childhood and society*, New York – London, W.W. Norton Company, 1950.
- Favella C., *Identità, espressioni artistiche, immigrazioni: per un'estetica dei processi d'inclusione*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 2011, vol. 9.2, pp. 245-250.
- Frabboni F., Wallnöfer G., Belardi N., Water W., *Le parole della pedagogia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.
- Gallese V., *Arte, corpo, cervello: per un'estetica sperimentale*, in «Micromega», 2, 2014, pp. 49-67.
- Gardner H., *Verità, bellezza, bontà*, Milano, Feltrinelli, 2011.
- Gazzaniga M. S., *Human: The science behind what makes your brain unique*, New York, Harper Perennial, 2008
- Greene M., *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*, New York, Columbia University Teachers College Press, 2001.
- Graham M. A., Goetz Zwirn S., *How being a teaching artist can influence K-12 art education*, in «Studies in Art Education», 2010, 51(3), pp. 219-232.
- Lupton C. *Resolution-making in the Diary of Thomas Turner 1754-1765*, in «Boswell's London Journal», F. A. Pottle, New York, 1950, p. 7.
- Martini, B., *Formare ai saperi: per una pedagogia della conoscenza* (Vol. 64), Milano, Franco Angeli, 2005.
- Mead, G. H., *Mente, Sé e Società*, Firenze, Giunti Barbera, 1972.
- Minerva, F. P., Frabboni F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari, Gius. Laterza &

- Figli Spa., 2014.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2013 (versione on-line), p. 150.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2013 (versione on-line), p. 158.
- Munari B., *Fantasia*, Roma, Laterza, 1977.
- Nattiez J. J., *Proust as musician*, Cambridge, University Press, 1979.
- Piatti M., *Cultura musicale e professioni*, in Cambi F., Tamburini F. (a cura di), *Educazione e musica in Toscana. Dieci anni di attività musicale. Nuove proposte formative e professionali*, Roma, IRRE Toscana-Armando, 2006.
- Rabkin N., Reynolds M., Hedberg E. C., Selby J., *Teaching artists and the future of education: A report on the teaching artist research project: Executive summary*, Chicago, NORC at the University of Chicago, 2011.
- Russell B., "1967". *Last Essay*, in Mon, R., (a cura di). *The Independent of London. The 25th anniversary of the Russell Archives*, London, Oxford University Press, 1967.
- Sellari G., Matricardi G., Albiero P., *Il ruolo della musica nello sviluppo dell'empatia nei bambini: Costruzione del percorso educativo "Musica e BenEssere" e valutazione della sua efficacia*, in «International Journal of Psychoanalysis and Education», 2011, 3(2), pp. 17-35.
- Sintoni C., *Linguaggio grafico-pittorico e comprensione musicale nella scuola primaria*, in «Musica Docta», 2017, 7(1), pp. 141-160.
- Taylor F., Barresi A. L., *The arts at a new frontier: The national endowment for the arts*, Springer Science & Business Media, 2013.
- Ulivieri S., Calaprice S., Traverso, A., *Formare Educatori e Educatrici. Il ruolo della Pedagogia italiana*, in «Pedagogia oggi», 2017, 15(2).
- Ulivieri S., Binanti L., Colazzo, S., Piccinno M., *Scuola Democrazia Educazione*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2018.
- Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma-Bari, Editori Riuniti, 1990.
- Ziemen, K., *Inklusione*, 2017. Disponibile online all'indirizzo: www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.php. [ultima consultazione 04.09.2019]

Eroica e poetica pedagogica

MARIA D'AMBROSIO

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

Corresponding author: maria.dambrosio@unisob.na.it

Abstract. The “nourishment”, the relationship, the encounter, the relationship with the origins, are investigated in the writing and recognized as a vital necessity, whose ways and forms are looked over but whose outcomes remain unpredictable. Moving and going through one's own existence as a Wandering, even the questions relating to one's origins weaken and become more significant instead those relating to heroes and 'masters', to those generative encounters, which constitute the pragmatic plastic of becoming and figuration of a romantic heroic and pedagogical poetic. A reflection that intersects the questions of the contemporary becoming, of the post-human, which recognizes in the journey still the metaphor of a formation conceived as a transformation and as a path/process that passes through the encounter with the other and can change itself in somewhere else.

Keywords. Forming relationship – mastery – pedagogical metabolic – wandering – nourishments

Hunding
*Meraviglia e feroce storia
tu annunci, o ospite audace [...]*

Sieglinde:
*Ma racconta ancora, straniero:
dove vive adesso tuo padre?*

R. Wagner, 1870, *La Valchiria*, Primo atto, scena seconda

1. Una premessa con molti interrogativi. Sulle origini e l'altrove.

Chi sono gli eroi dei nostri tempi? E quali le gesta eroiche degne di essere esibite e raccontate perché altri le possano prendere a modello, se ne possano nutrire? Interrogativi, questi, che si incrociano con la considerazione che gli incontri, i legami, le relazioni formanti sono quelle che ciascuno trova nel venire al mondo e poi sono anche quelle che si vanno cercando e costruendo per fare del mondo la propria casa. Interrogativi che aprono alla pluralità degli eroi, e dei padri, e dei miti, o degli dei e che, come personaggi wagneriani, provano tragicamente a sottrarsi alla inevitabilità del destino ad aprire alle questioni del pedagogico divenire. Il 'nutrimento', la relazione, l'incontro, il rapporto con le origini, resta necessità vitale, mentre quel che cambia sono i modi e le forme della relazione

‘nutriente’ i cui esiti restano non prevedibili. Se cambiano i modi e le forme della relazione, non muta però la necessità dell’incontro con i ‘maestri’ e delle *Affinità elettive*¹. Affinità elettive² e alchimie che combinano e ricombinano il processo formante e costituiscono il principio di un sapere pedagogico e della sua matrice bio-educativa³ da cui emerge anche la riflessione che qui si intende animare. Una riflessione che interseca le questioni del divenire contemporaneo, del post-umano, che riconosce nel viaggio ancora la metafora di una formazione pensata come trasformazione e come percorso/processo che passa per l’incontro con l’altro e può mutarsi in altrove. Una riflessione, dunque, che diventa elogio dell’esplorazione – dei *parkour* senza tracciati predefiniti – che riconosce la metodica del *Wanderung* come fondante, per una certa formazione e per una relativa prospettiva pedagogica.

Ripercorrendo con Cambi le immagini e le metafore del viaggio e del viaggio come formazione, infatti, giungiamo a riconoscere nella romantica eroica pedagogica il nucleo tematico per un sentire contemporaneo attento anche alle questioni metateoriche di un possibile *congegno del discorso pedagogico*⁴ che emerge in forma di pratiche e di posture metodologiche. Se della formazione intesa come viaggio viene colta la dimensione esplorativa è perché osserviamo che «la [...] *Wanderung* romantica attuò un altro tipo di viaggio, fondato sull’errare, il vagabondare, che implica la volontà di fuga, la ricerca dell’altrove, l’attenzione alla differenza. E la *Wanderung* si attua ricercando spazi-altri, società-altre, uomini-altri: si scopre la Montagna e il suo sublime, il Popolo e la sua naturalità/storicità, il Semplice; come poi si scoprirà la Città quale spazio di erranza, con il suo polimorfismo umano e sociale, con i suoi “passaggi” (Benjamin) e con i suoi “ventri” (Zola), con la ricchezza dei luoghi e dei tipi umani»⁵. Muovendosi e attraversando la propria esistenza come erranza, anche gli interrogativi relativi alle proprie origini, si indeboliscono e si fanno più significativi invece quelli relativi agli eroi e ai ‘maestri’, a quegli incontri generativi, che costituiscono la plastica pragmatica del divenire. In questo senso, «Le categorie della Partenza, dell’Esplorazione, dell’Incontro, dell’Assimilazione, dell’Approdo e, pertanto, del costante Rinnovamento, valgono sia come categorie strutturali sia come archetipiche: si sintonizzano sia sulla formazione come processo, sia sui processi tradizionali di formazione (riti di passaggio-fiaba-miti), offrendo un paradigma sottile per comprendere l’atto e il senso, ma anche la matrice e la tradizione della formazione»⁶. Il processo trasformativo è tale quando è in grado di rimettere tutto in gioco, di attivare nuove connessioni, così che proprio il concetto di passaggio/rinnovamento, insieme a quello di esplorazione/incontro, aprano alla possibilità di un differente approdo e restituiscano nuovo senso alla partenza, seppure intesa come origine, paternità, appartenenza. La partenza non è una sola, dunque. Principio generativo diventa l’incontro e la possibilità

¹ Titolo del quarto romanzo di Johann Wolfgang Goethe (1809).

² Il titolo del romanzo di Goethe che «dal Dizionario di fisica di F.S.T. Gehler, vuole alludere a quel particolare fenomeno chimico per il quale due elementi associati, sotto l’azione simultanea di due altri elementi dotati di particolari proprietà, si scindono, associandosi con i due ultimi e formando, per legge di reciproca attrazione, due nuove coppie» (Dizionario Treccani).

³ Per una introduzione alle scienze bio-educative Cfr. E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, *Introduzione alle scienze bioeducative*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

⁴ F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986.

⁵ Id., *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, in «Studi sulla Formazione», 2, 2011, p. 161.

⁶ Ivi, p. 168.

che questo attivi nuovi orizzonti per la formazione di ciascuno. Il discorso sulle origini, dunque, così come quello del destino, è messo 'tragicamente' in crisi e dal suo crollo ne emerge quello relativo agli incontri e ai passaggi. Ecco allora che gli interrogativi posti in avvio risuonano fortemente drammatici e carichi di quella tensione totale che non può essere 'liquidata' ma utilizzata proprio per restituire senso alle relazioni educative e a quell'agire orientato pedagogicamente di cui ciascuno ha necessità per metter mano alla propria formazione.

Insieme a quegli interrogativi, e in piena era dell'accesso e della connessione (quasi fossero una nuova religione), ci si chiede ancora quante siano le soglie da varcare e quanti i mondi nei quali entrare e muoversi, alla ricerca di chi 'faccia luce' o di una stella sulla cui scia mettersi in cammino. Interrogativi cui nessuno, apparentemente, sembra dare risposta perché non si trova più nessuno ad aprire varchi o a indicare la chiave di accesso o ancora nessuno in grado di aiutare a distinguere una stella da una chimera, un divo da una divinità. Sembra tutto così accessibile, a portata di mano, che ciascuno in maniera autonoma e individuale possa bastare a se stesso per fabbricarsi una identità, una conoscenza, un mestiere o una 'posizione', secondo un criterio moderno o sur-moderno di mobilità e di partecipazione. Ma, anche solo a guardare i dati PISA OCSE⁷, il peso degli analfabetismi emerge come dato strutturale che imporrebbe di ripensare l'accessibilità, la connessione, e la partecipazione, come forme di cittadinanza cui formalmente e informalmente c'è sempre bisogno di formare e di essere formati. È da qui, dunque, che ripensiamo alle domande poste come premessa per muovere verso una eroica e poetica pedagogica in cui la maestria del maestro sia misura di quella dell'allievo, a segnare una reciprocità che dà alla relazione una sua vitale mobilità.

2. Nel mezzo: dell'aprire varchi. Spaziature e con-siderazioni sulle pratiche maestre.

Per una pedagogia centrata sulla maestria di maestro e allievo e quindi per una postura epistemica di matrice relazionale, emerge come necessario formare al sentire, all'explorare e conoscere se stessi, perché coincide con la necessità tutta umana di completare e integrare quello che la genetica e la sociologia sembrerebbero pre-determinare. Dato un codice genetico e l'unità familiare e sociale in cui si viene al mondo, si tratta di attivare e risvegliare la complessa macchina-corpo che siamo per aprirsi ad altri orizzonti nei quali muoversi e di cui nutrirsi, per mimare questo o quel gesto, riprodurre suoni, dare un nome e una forma con cui figurarsi il mondo o mettere in scena pensieri dal profondo e condividere memorie, e poi anche per allungare il passo, spostarsi, allontanarsi. Si tratta di apprendere codici per essere in grado di «scrivere spazi»⁸ e di utilizzare gesti, suoni, nomi e forme che il mondo ci offre per risignificarlo proprio come spazio nel quale in-scriviamo la nostra presenza. Si

⁷ PISA – acronimo di *Programme for International Student Assessment* - è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) oggi alla sua settima edizione (PISA 2018) che coinvolge più di 80 Paesi. PISA è la più grande indagine internazionale nel campo dell'educazione che ha come oggetto di indagine gli studenti quindicenni. Valuta la preparazione degli studenti ad affrontare la vita adulta; rileva le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e in ambito finanziario; raccoglie informazioni di contesto sulle pratiche educative nei paesi partecipanti. (www.oecd.org/pisa)

⁸ Cfr. R. Marone, *Spazi scritti*, Melfi, Libria, 2004.

tratta di nutrire il cognitivo così che trovi spazio nell'azione, cioè nella sfera pubblica di quel cognitivo, per disegnare l'insieme azione-pensiero-azione come un tutto che si muove e unisce realtà e artificio attraverso la funzione simbolica del linguaggio. L'unità/identità/soggetto, anche quando si dà come 'origine', è già parte di un processo plurale e sociale che fa emergere il fenomeno della crescita e della formazione come un territorio di mezzo tra il biologico e il culturale che si manifesta nell'agire-apparire del linguaggio. Il linguaggio è gesto, azione trasformativa, che prende corpo attraverso la varietà dei suoni, delle forme, che fa del mondo quella 'casa' dentro cui l'essere può abitare perché *medium* esso stesso per la comunicazione tra corpo-soggetto e corpo-mondo. La dimensione simbolica del linguaggio non può fare a meno della sua medialità fisica che rende ciascuno artigiano intento ad affinare gli strumenti-linguaggio ed essere in grado di 'prender voce' e abitare quella 'casa'. A questo proposito, mi viene incontro spesso l'immagine dello scultore di fronte al masso da scolpire: la sua maestria sta nel mediare tra la propria spinta a lasciarvi traccia riscrivendo la materia, e la 'durezza' della materia stessa, la resistenza offerta eppure poi vinta dall'abilità della mano, dalla tecnica, dalla plastica mobilità appresa per rispondere alle necessità che la materia offre nell'incontro col progetto/idea e il suo autore. Ciascuno impara le tante scritture con cui farsi autore/poeta/architetto/maestro perché esistere è utilizzare i propri gesti/scritture come opera/*medium* capace di contenere l'atto trasgressivo della trasformazione che connette concreto e astratto, sé e Altro e il Sé come un Altro⁹, ne muta e ne riconfigura limiti e confini, riconoscendo che «il gioco della pedagogia non si gioca a due, viaggiatore e destinazione, ma a tre. Il terzo posto interviene, qui, in quanto soglia del passaggio. Di questo uscio, spesso, né l'allievo né l'iniziatore conoscono il posto o l'uso»¹⁰. L'uso degli strumenti-linguaggio richiede abilità che si acquisiscono nella pratica quotidiana, come nella ripetizione del lavoro in bottega: dove cioè ciascuno passa da una meccanica a una poetica dei gesti e delle pratiche per diventare artigiano/designer capace di modellare pensieri¹¹ e dare loro forma di cose. E come a bottega, il maestro e l'allievo lavorano insieme a realizzare ciascuno la propria specialità che produce un 'terzo spazio': il "terzo posto" è la spaziatura operata per mezzo del *medium* e dove ci si può realizzare come "terzo-incluso"¹², senza che la dimensione individuale perda quella collettiva che ne è l'origine e la condizione del divenire, e senza che l'oggetto perda il suo rapporto con il soggetto che l'ha prodotto e con il contesto da cui è emerso. È il gioco vitale del prendere forma e dell'oltrepassare andando di soglia in soglia, de-centrandosi e dando corpo a quella oscillante spaziatura che serve ad aprire nuove 'vie' al *singolare plurale*¹³.

Le diverse forme dello 'scrivere', e di in-scrivere nello spazio/mondo-di-vita, sono tracce in filigrana della matrice di appartenenza ad una comunità, non sono innate ma dati incorporati e incarnati grazie ad un processo di apprendimento che fa di ogni atto del conoscere un ri-conoscere, e consente ad ogni vivente di interagire con l'ambiente e quindi di strutturarsi e organizzarsi per vivere. D'altronde lo sanno bene anche gli studiosi di Intelligenza

⁹ Cfr. P. Ricoeur, 1990, *Sé come un altro*, tr. it., Milano, Jaca Book, 1993.

¹⁰ M. Serres, 1991, *Il mantello di Arlecchino. Il "terzo istruito": l'educazione dell'era futura*, tr. it., Venezia, Marsilio, 1992, p. 29.

¹¹ M. Carpo, *The second digital turn. Design beyond intelligence*, Boston, MIT Press, 2017.

¹² Cfr. M. Serres, 1991, op. cit.

¹³ J.L. Nancy, *Essere singolare plurale*, tr. it., Torino, Einaudi, 2001.

Artificiale che parlano di *machine learning* e *deep learning*¹⁴ e studiano il modo di insegnare alle macchine ad imparare. Insegnare ed apprendere sono la sostanza dell'Umano, innanzitutto come vivente, come organismo la cui natura chiede di dotarsi di strumenti per mediare il rapporto con il mondo per poi poterlo anche immaginare: occhio, orecchio, pelle e bocca e naso sono i terminali di un sistema, quello nervoso, che attiva un processo in cui la materia, per via elettrica e chimica, si trasforma in immaginazione/pensiero e spinge a tornare alla materia da cui ha preso origine, per mutarla e lasciar traccia della propria 'presa'. Il corpo dunque è quel dispositivo attraverso cui metter in atto l'esplorazione e praticare una pedagogia della relazione i cui esiti sono mutevoli se si considera l'identità e la realtà come processi sempre in divenire attraversati da una reciproca spinta che si muove come nel rapporto tra calligrafia e scrittura. La fatica di apprendere una mobilità adeguata a incorporare la scrittura come *medium* di un pensiero che si fa parola e prende forma di segno grafico, dice dell'artificio e della formazione necessaria a compiere tale artificio per mettere in comunicazione il dentro con il fuori e quindi per approssimare l'intenzione all'azione. Fare del corpo un dispositivo per comunicare e quindi per esistere, corrisponde al naturale processo di incorporazione di una tecnica che trasformi quel corpo da macchina desiderante a sistema vivente autopoietico in divenire. L'interconnessione tra *bios* dell'organismo vivente e suo ambiente fa del *bios* stesso una categoria 'impura' perché aperta, per necessità, al fuori del mondo e a quei dispositivi tecnici che incorpora producendo conoscenza. La pratica è maestra, potremmo dire. Prima ancora di arrivare a riconoscere un *learning-by-doing*, per esercitare ed esplorare le differenti possibilità di cui si è portatori c'è bisogno di lasciare spazio ad una formazione continua che richiede di voltarsi e spostarsi di continuo per scegliere le stelle a cui tendere. In questo senso, dal de-siderare si passa al con-siderare: più che farsi guidare da una stella prefissata, si guarda alle molte stelle possibili; maestra allora è la ricerca, la divagazione, lo spostamento e lo spaesamento, da cui si emerge con nuovi ed altri punti di riferimento, con nuova luce, altri fuochi, generativi per sé e per il proprio mondo-di-vita.

3. La messa-in-opera dell'artigiano del Sé.

...il punto è un'entità chiusa in se stessa, piena di possibilità.

[...] se noi apriamo la capsula del papavero (che è, in definitiva, un punto sferico ingrandito), così bella, liscia e levigata come avorio, scopriamo in questa calda sfera delle miriadi di freddi punti azzurro-grigi, che obbediscono a un piano di composizione e portano in sé la latente quieta forza generatrice proprio come il punto pittorico

Wassily Kandinskij, 1926

Nell'elogio del *Wanderung*¹⁵, il concetto del punto come «entità piena di possibilità» che porta «in sé la latente quieta forza generatrice proprio come il punto pittorico», ci

¹⁴ Per una introduzione alle questioni sottostanti il machine learning e il deep learning, si veda: G. James, D. Witten, T. Hastie, R. Tsishirani, *An introduction to Statistical Learning. With Application in R*, New York, Springer, 2013.

¹⁵ Cfr. F. Cambi, *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, cit.

fa pensare, insieme a Kandinsky, l'importanza della struttura 'puntuale' della materia e della materia di cui siamo fatti, per riconsiderare la pratica come maestra e intenderla come punto di passaggio e *medium* carico di possibilità e di forza generatrice per chi si forma per divenire formante (del Sé). Se guardiamo alla pratica come maestra, vuol dire anche introdurre la tecnica come dimensione e 'attrezzatura' da acquisire per divenire artigiani del Sé e del proprio mondo-di-vita. C'è bisogno, cioè, della tecnica e quindi di un maestro d'opera e della sua maestria per *abitare* lo spazio Formante¹⁶. Il come si fanno le cose, governare il loro processo ideativo e produttivo, apprendere e riconoscere la tecnica che presiede alla loro realizzazione, costituisce quel nodo di conoscenze e competenze che vanno collocate nelle cosiddette *life skills* e che costituiscono l'impalcatura e la postura esistenziale di chi da formato si appropria del proprio essere formante.

La formazione al tempo della formazione continua (anche se questa spesso suona solo come slogan) diventa il *focus* centrale perché si possa conoscere e agire andando verso quello che Jullien chiama *ignoto dell'incontro*¹⁷. Antica *paideia* o moderna e romantica *Bildung*, la formazione è questione trasversale alle ere, alle politiche, alle architetture, alle tecniche e alle tecnologie. Il maestro e l'allievo cambiano nome, obiettivi, pratiche, strumenti, *setting*, ma restano le due posture con cui ciascuno si percepisce e si muove nel mondo per rispondere alla necessità di nutrimento/apprendimento richiesto al *process* dell'essere che è vivente: *living creature*¹⁸. Nutrimento e apprendimento sono necessità del vivente di cui non può sfuggire però anche la dimensione sociale, politica, mondana, simbolica, che rende possibile l'attivazione e il costante orientamento del processo del vivere che chiede senso oltre che forma. La socialità e le relazioni che la rendono possibile sono l'intelaiatura attraverso cui il vivente, pur nella traiettoria di una possibile autonomia e "padronanza" di sé, abita e rigenera gli ambienti nei quali si va formando e situa il suo divenire. Il legame organico che dal ventre materno si estende al 'mondo' e alla sua pluralità multiforme e post-organica, fa del corpo di ciascun vivente una macchina sensibile che si organizza per fare di quel legame il dispositivo attraverso cui si struttura l'interazione: il prendere e il dare che disegnano, come una danza, lo spazio che si fa corpo e il «corpo che si fa spazio»¹⁹.

Al tempo degli ambienti intelligenti del post-umano, è possibile riguardare alla lettura tecno-euforica che a partire dagli anni '90 del secolo scorso ha festeggiato le tecnologie elettroniche e digitali come il compimento di una luminosa modernità e la rivincita del sentimento dell'Io sul sentimento del Noi, per chiedersi se non sia nello spazio del TRA che l'Io si compie – come agente autonomo potremmo dire²⁰ – senza dover liquidare il Noi e accogliere, senza "fusione", "l'ignoto dell'incontro". Molto lontani dalla prima oralità²¹ e dalla forza centripeta della comunità, ci si può sentire figli maturi della scrit-

¹⁶ M. D'Ambrosio, *Verso lo spazioFormante intercodice multiagente autonomo. Progettare ambienti di apprendimento generativi*, in «Metis», 2, 2016.

¹⁷ F. Jullien, *Alterità*, Milano, Mimesis, 2018.

¹⁸ J. Dewey, 1934, *Arte come esperienza*, tr. it., Palermo, Aesthetica, 2009.

¹⁹ O. Carpenzano, L. Latour, *Physico. Tra danza-architettura*, Torino, Testo&Immagine, 2003.

²⁰ Cfr.: O. Carpenzano, M. D'Ambrosio, L. Latour, *e-Learning. Electric Extended Embodied*, Pisa, ETS, 2016; M. D'Ambrosio, *La stratificazione multisensoriale della macchina letteraria. Una metodologia intercodice*, in E. Corbi (a cura di), *La literacy in lettura. Prospettive pedagogiche e didattiche*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016.

²¹ Cfr. W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 2014; E. Havelock, *La*

tura e della stampa, così come dell'esito della loro elettrificazione, digitalizzazione e spettacolarizzazione, e così a qualcuno, oppure proprio a molti, è sembrato di poter 'liquidare' le relazioni e le appartenenze e poter gridare alla libertà oppure ad una singolare liberazione 'evolutiva'. Al suo opposto c'è chi ha messo in guardia dai diabolici e apocalittici pericoli delle macchine, allontanando la possibilità di una posizione terza da orientare ad un 'uso consapevole delle tecnologie'²² e al recupero della 'medialità' del *medium*, necessaria all'essere manchevole dell'Uomo per poter comunicare e generare interazione con l'altro. Una necessità che fa della tecnica la dimensione specie-specifica dell'uomo che, pertanto, è per natura 'artificiale': si dota di quei dispositivi che estendono e potenziano i sensi e le funzioni corporee con cui agisce sul mondo rendendolo proprio mondo-di-vita e costruito sociale ad alto contenuto d'immaginario.

In questo scenario il pensiero di Jullien irrompe a ricordare che nel TRA si costruisce il soggetto e la sua possibilità di incontrarsi con l'altro, di fare comunità, di integrare, senza assoggettare né doversi assoggettare. Infatti quello che qui propongo è di collocare in quel TRA l'importanza del *medium* e del sempre più complesso sistema di *media* che rende possibile, e in forme sempre diverse di contatto, la comunicazione, l'incontro, l'interazione. Una visione antropologicamente fondata che restituisce centralità all'Uomo rispetto alla Macchina e guarda alla necessità di un Nuovo Umanesimo Tecnologico e Digitale²³. Nel nome del progresso, nuovo mito eretto ad apparente riscatto dell'individuo per la conquista della sua individualità, infatti, si è guardato alle tecnologie come agli strumenti con cui compiere un ulteriore disancoraggio da scuole, maestri, contesti, apprendimenti, e individuare nella creativa espressività il fine ultimo di una esistenza pensata come esibizione e autoaffermazione. L'ignoto viene soffocato dall'istantaneità della reazione al 'contatto', nella ricerca di una risposta im-mediata, senza 'cornice' a orientarne il senso e la decisione, e perciò figlia di un pensiero senza corpo e senza respiro, ancora troppo lineare, che non ammette possibilità di errore o di alternativa perché compie un suo destino. Il digitale e l'effettistica da fotoritocco/taglia-e-incolla sembra avere legittimato una ulteriore deriva autoreferenziale che tiene da parte la necessità della transazione²⁴, e il suo portato epistemologico e metodologico, mentre la tattilità e l'interattività del digitale restano potenzialità, del mezzo e di chi lo usa, ancora poco esplorate e poco legittimate, come poco esplorato e legittimato il corpo e la dimensione senso-motoria del conoscere di cui è luogo e *medium*. Come se la rivoluzione elettrica non fosse ancora stata integrata in un quadro socio-tecnico ed epistemico da cui far emergere il digitale e la logica non-lineare come paradigma di riferimento. Per certi versi c'è ancora resistenza a considerare l'elettricità come la matrice di una rivoluzione che ha fatto da base materiale e culturale per la non-linearità e quindi per il paradigma narrativo²⁵: nonostante alla svolta narrativa si sia accompagnata quella supportata dalla 'rete' e

musa impara a scrivere, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2005.

²² V. Moretti, N. Cotugno, M. D'Ambrosio, A. Strazzullo, M. T. Turtoro, *Il coltello e la rete. Per un uso civico delle tecnologie digitali*, Roma, Ediesse, 2015.

²³ M. D'Ambrosio, *Per un Umanesimo digitale. Apprendimento e formazione al tempo del web 3.0*, in «Scienze e Ricerche», 47, 2017.

²⁴ M. D'Ambrosio, *La transazione come pratica dell'agire formativo. Dall'ipotesi bio-culturalista di Bruner allo sguardo fenomenologico-ermeneutico*, in F. Chello (a cura di), *La formazione come transazione*, Napoli, Liguori, 2013.

²⁵ Per il paradigma narrativo, cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2005; M.

dalle neuroscienze, sembra ancora dominare la logica lineare e causale e la sua rassicurante programmazione predittiva contro la progettazione per emergenza²⁶.

Da *L'educazione estetica* di Schiller (1794) all'*Arte come esperienza* di Dewey (1934) sembrava tracciata una *estetica della formazione*²⁷ in grado di restituire totalità al divenire del Sé e del mondo e capace di governare le innovazioni tecnologiche in chiave di consapevolezza e responsabilità e di ridurre l'*economia libidinale*²⁸ e il mito onnipotente della macchina. Il paradigma narrativo²⁹ aveva fatto parlare di una 'svolta' e fornito le basi bio-psico-socio-culturali per riannodare l'Uomo al Mondo, come per il ragno con la ragnatela. Proprio come per il ragno con la ragnatela, si è reso possibile leggere la relazione Uomo-Mondo come reciproca e costitutiva dell'uno e dell'altro, e generativa, la relazione reciproca, di una tessitura mobile e plastica che corrisponde all'architettura mobile e plastica dell'intero sistema nervoso nel suo complesso. Tale architettura coincide con l'immagine della rete e dell'infrastruttura tecnica su cui si basa il World Wide Web, la rete Internet, e recupera come sempre attuale la dimensione rizomatica e la pratica che fa coincidere l'essere con il tessere³⁰. Dunque guardare alla ragnatela più che al ragno, quindi all'oggettualità di una relazione generativa, è proprio di una postura che consente di ricentrarsi sulla medialità dell'opera/prodotto rispetto al produttore e al contesto, così da riconoscersi in quel materialismo il cui interesse non è per il 'reale' ma per la sua 'corruzione' perché ogni oggetto è altro, è simbolo, ha funzione di *medium* appunto, se è usato per conservare e poi rivelare e condividere delle tracce di cui è segno.

Con Havelock si possono ripercorrere proprio alcuni nodi del passaggio dalla cultura orale alla civiltà della scrittura per rileggere con lui Platone e osservare che

I poeti erano stati gli educatori della Grecia. [...] la letteratura greca aveva avuto carattere poetico perché la poesia aveva svolto una funzione sociale, quella di conservare la tradizione in base alla quale i Greci vivevano e di istruirli in essa. E tale tradizione non poteva essere che insegnata e memorizzata oralmente. Era precisamente questa funzione didattica e l'autorità connessa che Platone metteva in discussione³¹.

In altre parole si tratta di riconoscere che «il fine della poesia orale, quella omerica, era creare una versione memorizzata delle tradizioni civiche e sociali e dell'attività di governo»³². Il suono e lo spazio condiviso attraverso la ritmica poetica sono apparsi, sin da Platone, come una forza esercitata dalla tradizione per uni-formare le generazioni a venire. Ma qui, anche alla luce dei più recenti *cultural studies*³³ e della loro matrice teo-

D'Ambrosio, *Attori Scene Autobiografie. Per un approccio narrativo ai media e alla formazione*, Napoli, Liguori, 2004.

²⁶ R. Pfeifer, J. Bongard, *How the Body Shapes the Way We Think*, A Bradford Book, MIT Press, 2007.

²⁷ Cfr. M. D'Ambrosio (a cura di), *Media Corpi Saperi. Per un'estetica della formazione*, Milano, Franco Angeli, 2006.

²⁸ Cfr. J. F. Lyotard, *L'economia libidinale*, trad. it., Pgreco, Milano, 2013.

²⁹ Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit.; Id., *La ricerca del significato*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992; J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1981.

³⁰ Nello specifico del rapporto tra essere e tessere, il riferimento qui è alla poetica di Maria Lai e della sua produzione artistica.

³¹ E. Havelock, *La Musa impara a scrivere*, cit., p. 11.

³² Ivi, p. 18.

³³ Facciamo risalire i Cultural Studies alla fondazione nel 1964 del Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) presso l'Università di Birmingham, diretto da Richard Hoggart. Dal 1969, e per il decennio succes-

rica insieme agli studi di neuroscienze e di *embodied cognition*³⁴, si mette in discussione la funzione meramente trasmissiva della poesia orale così come delle forme sonore del comunicare. In particolare, attraverso un approccio fenomenologico, si riconosce che la materia sonora spazializza la relazione e offre un supporto alla possibilità di suonare e di ri-suonare, così da focalizzare materialmente quello che concettualmente traduciamo in termini di reciprocità, e quindi di interazione e non di trasmissione, che in-forma la possibile relazione. L'ascolto dunque è ciò che può emergere dal fenomeno del suonare e risuonare che sostanzia la relazione in quanto tale. Lo specifico della materia sonora sta nel fatto che qualsiasi fenomeno acustico, pure se agito con obiettivi trasmissivi, si dà come restituzione, mutata, di ciò che ha 'toccato' e incontrato. In questo senso, lo studio delle culture orali ci interessa perché dice della matrice attraverso cui le comunità hanno fondato e reso praticabile la dimensione relazionale – necessaria questa alla possibilità della comunità di sopravvivere e di crescere. Il mezzo acustico e sonoro della comunicazione, così centrale nelle culture orali, ci sollecita a considerare la dimensione tattile del comunicare e quindi a sottolineare che a partire dal *medium* vocale e sonoro l'incontro umano è fenomeno fondato sull'interazione: su un corpo a corpo inter-mediato da differenti materie-veicoli che modulano la relazione rendendola praticabile, seppure in forme sempre diverse che costituiscono anche forme diverse di fare comunità.

La possibilità della comunità di sopravvivere e di crescere è anche la fatica di crescere, di farsi maestri e autori della propria esistenza, di scegliere i miti e gli eroi da cui farsi guidare per poi esplorare e tracciare altre possibili traiettorie: la fatica e l'impegno con cui si interrompe un flusso che sembra già direzionato e pre-destinato sono 'segno' di una necessità tutta umana di dar forma e riempire di senso quello che chiamiamo vita e dentro cui c'è spazio per l'*homo faber* e la sua *vita activa*. C'è spazio ma non è detto che ciascuno ne occupi una parte e se ne faccia cittadino, abitandolo. In questo spazio chi si distingue è il maestro, non l'esperto, non l'opinionista, non l'*influencer*, non il venditore né il manipolatore, ma il maestro: quello che ciascuno deve trovare dentro di sé servendosi di questo o quell'*exemplum* da incorporare e attualizzare per prender parte al *convivio* e, come con Dante, partecipare alla 'beata mensa' (della cultura e della scienza mediata dalla forma volgare) e nutrirsi di sostanza più sottile e di "luce nuova" per "coloro che sono in tenebre". Ecco dunque emergere il 'fuoco' della riflessione che si intende animare qui a proposito di media e mediatori di cui, in questo come in ogni tempo, ci serviamo per sapere, conoscere, esistere.

sivo, il CCCS viene diretto da Stuart Hall. Con Shaun Moores lo studio etnografico riferito alle pratiche di consumo si estende ai media perché «riconoscere le proprietà distintive dei media è essenziale, poiché i media differiscono dagli altri oggetti materiali della vita quotidiana, nonché l'uno dall'altro, e tuttavia sono proprio le relazioni tra gli usi dei media e una serie di pratiche che li accompagnano a dover essere indagate» (S. Moores, *Media, luoghi e mobilità*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 161).

³⁴ Nell'ambito di tali studi ricordiamo che «La storia della cultura umana, e quindi della stessa mente dell'Uomo, è segnata infatti costantemente e marcatamente da processi di elaborazione acustico/visiva relativa a suoni/immagini *naturali* (in quanto frutto di acquisizione ed elaborazione del segnale acustico/luminoso attraverso i processi percettivi e cognitivi del soggetto senza l'uso di protesi non biologiche) ed *artificiali* (quali, nel settore della visione, l'arte pittorica e la scrittura mentre, nel settore relativo alla percezione ed elaborazione acustica di un segnale/informazione, le esperienze della vocalità e della pratica musicale) sviluppati nella loro peculiarità di *devices per processare, memorizzare e comunicare informazioni*» (R. Toscano, *Neuroni specchio in musica tra embodied cognition e conducting*, in «Scienze e Ricerche», 50, 2017, p. 12).

4. Fabbricar ad arte: tra performance e tecnomondo. Per una estetica della formazione.

E quest'è l'una inaffabilitade di quello che io per tema ho preso; e conseguentemente narro l'altra, quando dico: Lo suo parlare. E dico che li miei pensieri – che sono parole d'Amore – 'sonan sì dolci', che la mia anima, cioè lo mio affetto, arde di potere ciò con la lingua narrare; e perché dire nel posso, dico che l'anima se ne lamenta dicendo: lassa! Ch'io non son possente. E questa è l'altra ineffabilitade; cioè che la lingua non è di quello che lo 'ntelletto vede compiutamente seguace
Dante, Convivio, III, III, 14-15



Maria Lai, *Invito a tavola*, 2004

L'inesprimibilità. Una grande questione. Anche per Dante che scrive, e scrive di Scienza e scrive di Amore, sapendo che «la lingua non sa esprimere compiutamente il pensiero»³⁵. Ascoltare, udire, sentire, patire, vedere risplendere, non sono sufficienti a tradurre il 'dato' originario in 'fatto' capace di esprimere ciò che la mente ha 'visto'. Dante chiama in causa la 'fabbrica del rettorico': il maestro, quello che sa trovare le forme e i linguaggi in grado di fare da 'mediatori' e 'parlare' con ingegno per *mettere in opera la verità*.

La sfida del maestro è come quella del fabbro che forgia la materia, e vince l'inesprimibilità chiamando in gioco la 'fabbrica', la tecnica, o il 'sublime tecnologico', diremmo con Mario Costa³⁶: perché per vincere l'inesprimibilità ed esercitare il 'potere' delle parole sul-

³⁵ Così spiega in nota Piero Cudini nell'edizione del *Convivio* da lui curata per Garzanti editore, 1980-2011.

³⁶ M. Costa, *L'estetica dei media. Tecnologie e produzione artistica*, Lecce, Capone Editore, 1990; Id., *La disumanizzazione tecnologica. Il destino dell'arte nell'epoca delle nuove tecnologie*, Milano, Costa & Nolan, 2007.

le cose è necessario far riemergere l'artificio e il suo artefice come segni del nesso scienza-tecnologia. Il conoscere è azione, gesto rigenerativo dell'oggetto da parte del soggetto. Dal conoscere al far conoscere, poi, il passo non è breve ma richiede maestria, va guidato utilizzando i *media* più opportuni ed efficaci. Già con Dante e il suo magistrale *Convivio*, le questioni estetiche, e quindi le questioni della forma e della tecnica per forgiare l'oggetto-opera, acquistano importanza perché restituiscono dicibilità ed esistenza alla realtà e alla profondità, alla sfera dell'interiorità, rendendo la sapienza un 'affare' materiale e sociale. Oggi parliamo di questo come di *tecno-mondo* e lo vediamo abitato dal *postumano*, eppure, dal mito alla fiaba passando per ogni artificio simbolico e finzionale, abbiamo esperienza in ogni tempo delle diverse forme di mediazione e di ri-mediazione messe in atto dall'opera attraverso la sua consistenza/materialità o 'materia estetica'³⁷ al servizio di una conoscenza sensibile e quindi di una conoscenza disvelata e possibile. La conoscenza non si dà come spettacolo ma come opera che media il rapporto tra soggetto e oggetto e allo stesso tempo ne costituisce 'emergenza': dall'incontro tra soggetto e oggetto (della conoscenza), mediato da questo o quel *medium*, ciascuno fa esperienza del dato come fatto. Dallo sguardo dell'altro sulla cosa-realtà-mondo, io accedo e 'metto mano' a mia volta alla cosa-realtà-mondo (da conoscere). Si estendono le possibilità dell'esperienza del mondo e della sua costruzione ma rimane di fondo la necessità di agire, più che di contemplare. Fosse pure attraverso il *coding*.

La digitalizzazione del reale, la sua smaterializzazione come effetto della tecnica sul mondo e del linguaggio sulla materia, offre, infatti, una consapevolezza che Mario Costa³⁸ fa risalire a Giambattista Vico e in particolare al suo *De antiquissima italorum sapientia* (1710): «Il principio del *verum et factum convertuntur* sposta, com'è noto, il criterio della ricerca dall'ambito del 'dato' a quello del fatto' e la filosofia vichiana, più rigorosamente, avrebbe dovuto aprire a una filosofia della tecnica e non a una filosofia della storia»³⁹. La tecnica è individuata come la cifra specie-specifica dell'uomo e del suo rapporto con il mondo-reale-naturale. Il mito della 'natura umana' si scontra con quello dell'uomo e della tecnica, con l'*homo faber* o *homo technologicus* diremmo, e fa emergere la necessità tutta umana di incorporare la tecnica nella organica necessità di fabbricar mondi. Se ogni dato è trasformato in 'fatto', la conoscenza ne emerge come costruzione (sociale)⁴⁰ ad opera di esperti in produzione di *tecnomondi*, e gli esperti si qualificano per la capacità tecnica di produrre il mondo, di manipolare dati, e non per la quantità di dati in possesso. In questo senso, il modello di conoscenza e l'epistemologia pedagogica di riferimento non può essere né la trasmissione dei dati né la loro riproduzione/copia. Dall'attivismo di John Dewey al costruttivismo di Jerome Bruner potremmo risalire ad una genealogia pedagogica che è anche epistemologia perché nel far coincidere la dimensione del conoscere con quella del fare, si qualifica l'azione come categoria strettamente connessa al pensiero, emergente dalla relazione soggetto-oggetto e dalla loro reciproca 'collocazione'. In questo senso l'essere e il conoscere coincidono nel loro darsi come agente e atto che necessita di un *medium* per realizzarsi. La tecnica, in quanto dispositivo abilitante la relazione tra soggetto e oggetto, è da intendersi dunque come necessario intermediario tra l'essere/vivente e il suo conoscere/apprendere/vivere che si realizza

³⁷ F. Carmagnola, *Il mito profanato. Dall'epifania del divino alla favola mediatica*, Milano, Meltemi, 2017.

³⁸ M. Costa, *La disumanizzazione tecnologica. Il destino dell'arte nell'epoca delle nuove tecnologie*, cit.

³⁹ G. B. Vico (1710), *De antiquissima italorum sapientia*, Pomigliano d'Arco, Diogene edizioni, 2013, p. 9..

⁴⁰ Cfr. P. Berger, T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1969.

come *process* della trasformazione del mondo in mondo-di-vita.

La storia dell'antropologia che corre insieme alla storia delle macchine e della tecnica rende leggibile il permanente tentativo, e quindi la necessità dell'uomo, di dotarsi di quei dispositivi più potenti del dispositivo-corpo in grado di conoscere il mondo; un tentativo sempre disatteso fin dal mito della caverna di Platone che nega quindi la praticabilità della 'copia' e della riproducibilità del reale e chiede all'uomo di apprendere e quindi di farsi mastro artigiano, e al mastro artigiano di insegnare la tecnica, di insegnare l'arte del fabbricare, di lavorare sul progetto e sul processo più che sull'oggetto. Meccanica o elettrica, analogica o digitale, la tecnica è l'intermediario nella relazione sé-mondo che va incorporato per esplorare le molte e diverse possibilità del fare-conoscere-esistere. Non basta possedere il mezzo, bisogna acquisire la tecnica e la relativa estetica per diventare artigiani della propria esistenza e del mondo.

La dimensione artigiana dell'esistenza e la sua stretta connessione con la tecnica fanno slittare il discorso dalla copia alla *performance*, che testimonia di una "presenza del mondo" direbbe Jean-Luc Nancy: una presenza che attualizza, e muta, l'origine. Rinunciando in qualche modo all'Essere e spostando dunque l'attenzione sulla *performance*, sulla "creazione del mondo"⁴¹, il maestro è la sua tecnica così come l'autore è la sua creazione. Perché, dunque, l'allievo possa farsi autore della sua "creazione del mondo" c'è bisogno della maestria del maestro misurata nella capacità di dotare l'allievo della tecnica perché a sua volta l'allievo si faccia maestro e quindi autore della propria "creazione del mondo". La tecnica media il rapporto uomo-mondo e al tempo stesso la tecnica, come ricorda Dante, necessita di 'fabbrica': il maestro e la sua necessaria intermediazione nel rapporto uomo-mondo hanno a che fare con la tecnica, e non con il mondo; con il come e non con il cosa. Alla cosa-realtà viene sottratta l'aura di oggetto-verità per fare spazio all'arte e quindi alla capacità di manipolare e produrre cose fatte *ad arte*.

Nella fabbricazione del sapere in forma di *tecnomondo*, il corpo stesso e la sua sfera estetica e organica sembrano orientati a una deriva biotecnologica che ne esalta il ruolo di «mera interfaccia o protesi di tecnologie invasive e decade a luogo di transito di flusso di informazioni computazionali, virtuali, simulate, immersive»⁴². Ma la tecnica, intesa come incrocio tra etica – che è spinta all'azione – e cinetica – che è il moto della materia e del suo fluire, risponde in senso proprio alla necessità umana di esistere, di dare consistenza ed evidenza alla propria essenza. Tecnica allora si configura come lo spazio intermedio attrezzato per fabbricare il mondo nel mentre lo si vive, così da *abitarlo* direbbe Heidegger. Etica Cinetica/Biomeccanica e Tecnica/Estetica confluiscono nel meccanico o macchinico dei corpi e della loro sostanziale materia il cui processo vitale unisce organico e inorganico, negando la separazione tra cosa e significato. Il gesto del maestro è gesto mediano perché il gesto di un altro che gli si appresta se ne nutra per farsi artefice di una sua variazione. La performatività porta con sé la variazione, la variazione come stato delle cose che non sono immagine ma materia da manipolare nell'atto stesso del coglierle per conoscerle. Il digitale e i media digitali possono essere considerati il territorio privilegiato e legittimo della performatività, della manipolazione e della variazione che fa parlare Costa della «mutazione estetico-antropologica nella quale stiamo vivendo»⁴³ ma non

⁴¹ J-L Nancy, *Essere singolare plurale*, cit.

⁴² M. Costa, *La disumanizzazione tecnologica. Il destino dell'arte nell'epoca delle nuove tecnologie*, cit., p. 20.

⁴³ Ivi, p. 103.

si tratta, a mio avviso, di far coincidere il digitale con una svolta performativa dell'umano. L'umano, sostengo, è sempre post-umano e la forma sempre un formante; forma-formante vicina a quanto Costa attribuisce all'arte generativa parlando di «sé-operatività del dispositivo, rinuncia al controllo, flusso, indeterminatezza, casualità e imprevedibilità degli esiti»⁴⁴ per poi estendere questi concetti all'*estetica della programmazione*. Di fatto la programmazione fa luce su una necessità ineludibile che fa coincidere software con hardware, mente con corpo, e focalizzare sul processo da cui emerge il pensare anche in forma di azione. La manipolazione-variazione-deformazione potrebbe sembrare una scelta stilistica o decorativa come tanti barocchismi o espressionismi. Per questo la 'lezione' di Dante con il *Convivio* ci sembra tutt'ora molto pregnante. Non basta la materia e il virtuosismo retorico o tecnico operato dall'artista attraverso l'opera: perché l'artista si faccia maestro ha bisogno del 'fuoco' e della sua generatività ricombinante. Tra maestro e allievo, così come tra materia e opera, accade qualcosa di imprevedibile e irreversibile allo stesso tempo solo se ad essere toccati e mossi sono dei 'piani' più sottili e intangibili che attengono alla sfera del *sublime tecnologico*⁴⁵ che è la cognizione.

L'impegno poetico di Dante trasfigura quello politico. Dalla architettonica del *Convivio* rintracciamo la struttura che unisce etica estetica e poetica invitando a «fuggire oziositate» e a fare del perturbante⁴⁶ – della 'fame', del desiderio – l'elemento che accende e rimette in movimento ricombinante tutta l'impalcatura di partenza. Nella simbolica di Dante non a caso, a mio avviso, il fuoco è utilizzato in funzione metabolica, in senso fisico e metafisico insieme, perché il desiderio possa spingere alla convivialità per poi condurre verso la ragione: «nel secretissimo de la divina mente!» (IV, XXX, 6). Il fuoco d'amore per la conoscenza si rivela quindi come luce divina. La conoscenza necessita di aprire ed estendere orizzonti per collocarsi ben fuori dalla forza aggregante e unificante cui sembra essersi destinata la cultura di massa alle soglie della postmodernità. La dimensione conviviale suggerita e utilizzata da Dante ben conosce la deriva omologante e oziosa che può condurre a fermarsi davanti all'autorità degli insegnamenti del maestro, ma trova nel fuoco quel principio festante del banchetto che rifugge da un orizzonte unico o omologante e che celebra, proprio attraverso il fuoco, quel principio generativo che riporta al centro la dimensione performativa e artigiana del conoscere. Il maestro-Dante utilizza la metafora viva del banchetto per 'cantare' e invocare il suo lettore-allievo «Contra-li-erranti mia, tu te n'andrai» (IV, 141). L'esortazione del maestro è ad andare, ad allontanarsi dal maestro. Conoscere è atto per-formante *in process* di cui la metafora metabolica della mensa e del cibo mettono insieme la necessità del nutrimento, l'autorità del maestro e delle sue pietanze con la varietà di chi partecipa al banchetto ma è invitato ad *andare* via, da buon seguace, seguatore lo chiama Dante, confutando il maestro. L'opera del maestro fa da *medium* perché i suoi stessi lettori si facciano autori di altre opere realizzate in nome della donna amata, dell'amica conoscenza.

La struttura del *Convivio* è 'esemplare' per ragionare di scienza e di scienza del formare, di un viaggio iniziatico di chi, come Dante, si interroga e ragiona dialogando con dif-

⁴⁴ Ivi, p. 105.

⁴⁵ Cfr. Id., *Il sublime tecnologico*, Roma, Castelvecchi, 1998.

⁴⁶ Va ricordato che nell'uso proposto da Schelling e poi da Freud, nell'originale tedesco "*unheimlich* [perturbante] è l'antitesi di *heimlich* [da Heim, casa], *heimisch* [patrio, nativo], e quindi di familiare, abituale.

ferenti e autorevoli fonti. Dante cita e pone attorno alla stessa tavola Aristotele e Federico II insieme a molti altri esempi-maestri per comporre il suo convivio di sapienza. Forme e pietanze sono molte. La varietà e il confronto non possono mancare. Le diverse autorità morali, filosofiche e politiche tra cui si muovono canzoni e commenti propongono proprio il confronto e la varietà come metodologia per fare ricerca di scienza e conoscenza. Una ricerca da ricondurre all'autorità, fa del conoscere un'azione che porta con sé traccia del suo autorevole autore. Non a caso Dante parla alla prima persona. Si mette nel discorso. E Dante stesso si domanda e pone domande ai suoi maestri per offrirsi al lettore come esempio perché ciascuno possa fare esperienza, seppur mediata, di un modo interrogativo e congiuntivo, aperto alla divagazione e alla finzione letteraria, di 'fare conoscenza'. Non è necessario dunque essere già seduto alla beata mensa, cui sono certo accomodati quelli che già posseggono un ruolo e una posizione, ma essere tra quelli che sono «a' piedi di coloro che seggiono» alla mensa dei dotti e che sanno raccogliere qualcosa di «quello che da loro cade». L'accesso alla conoscenza può essere fatto anche fuori dalle 'mense' ufficiali e secondo una modalità informale di cui Dante stesso sente di potersi offrire come esempio. Dante esule. Dante fuori dalle mura della città di cui è originario. Dante lo straniero, il non-familiare: ecco che torna a parlarci e a farsi prossimo, pur da così lontano, e a parlarci del nostro tempo presente e a farcelo conoscere come fosse un altro.

5. Variazioni in profondità. Per una poetica conviviale.

Nell'esplorazione della *beata mensa*, il pensiero è rappresentato come un piano: è piatto, orizzontale, e, come il "Cielo", può essere percorso in direzioni differenti intersecando molteplici traiettorie. Il Cielo, «il terzo ciel» (II, 5), il cielo di Venere, portatore di «luce nuova» (I, XIII, 12) e la profondità della trattazione sono d'altronde dichiaratamente gli orizzonti indicati da Dante nel *Convivio*.

Sensi e ragione si trovano drammaticamente separati come l'uomo e la bestia, eppure per accedere all'essenza delle cose, a una conoscenza profonda da connettere a una dimensione cosmica e quindi alle intelligenze angeliche, Dante indica proprio la «diversitate», le due forme diverse di pensiero, come viatico per la scienza: una erranza che consente di muoversi in cieli differenti fino a quello corrispondente alla Fisica e alla Metafisica oltre cui si prospetta la scienza morale e la scienza divina. Dove «per cielo io intendo la scienza e per cieli le scienze, per tre similitudini che li cieli hanno con le scienze massimamente; e per l'ordine in che paiono convenire» (II, XIII, 2).

Quell'invito al mettersi in cammino che è di Dante e che torna a risuonare in Jullien, trova nella variazione la condizione dell'esistere e del conoscere cui s'apre la possibilità e la differenza come *humus* per le *trasformazioni (silenziose)*⁴⁷. La posizione 'media' del maestro sta quindi a rappresentare una medialità mobile, generativa della possibilità stessa della variazione. Il *medium* non è posizione da tenere ma spazio di transito che si configura e riconfigura come processo e dunque non può essere fissato in una figura se non nel suo instabile e mobile. Come il pulsare di focosa materia cosmica e stellare che compare nelle tombe egizie, in quelle etrusche. Nella volta giottesca della Cappella degli Scrovegni, nel cielo che Dante evoca come orizzonte della sua beata mensa.

⁴⁷ F. Jullien, *Le trasformazioni silenziose*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2010.

Dante ha preparato la rivoluzione culturale che chiamiamo Umanesimo e quella tecnologica attribuita a Gutenberg. Ha connesso, prima dei tempi, il terreno umano con quello post-umano o tecnico e tecnologico utilizzando la materialità sonora della canzone insieme all'andamento della prosa per prodursi in «dolci rime» e pure in «rima aspr'e sottile» per aprire la «popolare opinione» alla «vertude de la veritade», nel segno di una «vita felice». Dante scrive il suo trattato scientifico e negli stessi anni Giotto affresca la Cappella degli Scrovegni con uguali intenti. Due opere che parlano all'Uomo, alla sua Umanità, per aprirne ed estenderne i confini oltre la dimensione terrena e prospettare la possibilità della contemplazione/esplorazione di quella ultraterrena, cosmica. Dopo sarà la volta di Galileo Galilei e poi di Diderot e d'Alembert per una svolta scientifica ed enciclopedica alla Modernità. Si tratta di 'maestri' le cui opere affidano a ciascuno l'impegno, e la fatica, di costruire la strada della propria felicità e nobiltà. Potremmo chiamarle 'opere aperte', quelle come il *Convivio* in cui l'invito è a muoversi secondo un'altra e nuova visione del mondo.

La grandezza del maestro e della sua nobile funzione di '*medium*' va cercata nella tecnica che consente di far coincidere il 'veicolo' con l'obiettivo. Beatrice è epifania d'Amore e Filosofia, veicolo per contemplare la verità in nome dello spirito di fratellanza e di amicizia. Per comprendere l'autorità del Filosofo, del maestro dico io, "è dunque da sapere che 'autoritade' non è altro che 'atto d'autore' (Dante, IV, III, IV, 3-4). La maestria del maestro passa per quella del discepolo, convenuto e partecipe del convivio, perché ciascuno possa assumere la posizione di autore: il maestro compie il suo 'atto d'autore' ma la sua maestria non si compie in quell'atto ma in ciò che è in grado di generare come altro 'atto d'autore', mobilitando la maestria dell'allievo. Grazie alla materia conviviale, si può decidere di farsi guidare da Dante, di stanza in stanza o di cerchio in cerchio, come Dante con Beatrice, e il banchetto si pregusta come molto ricco con le sue canzoni, le ballate, i trattati, fatti per condividere e incontrare il sapere altrui. La materia conviviale è veicolo attraverso cui rifluiscono le questioni metodologiche come cifra pedagogica sottesa perché ad ogni azione formante è richiesta riflessività e consapevolezza che sia in grado di unire al cosa, il come e il perché.

Per avviare una riflessione sulla necessità dei maestri, mi ritrovo, infatti, in una delle stanze del *Convivio* di Dante che risuona della sua «voglia di compita e cara liberalitate» (I, I, 19) e mi si mostra come opera e dispositivo allegorico che «non solamente darà diletto buono a udire, ma sottile ammaestramento» (I, II, 16). Dante sottolinea in tutta l'opera l'importanza della generosità, del gesto del donare che deve farsi utile per chi lo riceve e «muovere le cose» perché mutino; è condizione dell'ammaestramento e del suo concreto porgersi in forma di allegoria, di quella ricca argomentazione che consente a chi ne entra in contatto di produrne ancora secondo l'*auctoritate* e quindi l'atto d'autore. Il maestro dunque 'opera' attraverso la materialità e la varietà formale dell'opera, dei suoi insegnamenti fatti opera-maestra, e proprio attraverso l'opera-maestra agisce e smuove perché l'altro 'operi' facendo di se stesso un'opera. In tal senso, in quelle stesse 'stanze' si fa esperienza di una pratica poetica in grado di generare il legame con «la cosa amata» (III, II, 3-4) di cui si coglie la generatività formante e necessaria perché fa da *medium* perché corpo e intelletto si illuminino come fa il sole con il cielo e con tutto ciò che fa risplendere.

The epistemological challenge of the “pedagogy of talents”: educating for resilience in order not to waste social capital

ELENA FALASCHI

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: elena.falaschi@unifi.it

Abstract. After explaining the difference between “genius”, “talent” and “giftedness”, this paper highlights the educational aspect of the pedagogy of talents. The role and skills of teachers are crucial for the development of students’ individual potential, so that they can benefit from qualitatively differentiated programs within a truly inclusive school curriculum. As a matter of fact, the intellectually gifted subjects do not usually get their needs met, feeding disadvantages that require repairing educational interventions. Thus, talents that are not acknowledged, and therefore not developed, represent the greatest waste of potentially valuable resources, for the individual himself and for the entire society. The best way to protect talents from dropping out of both school and society is a resilient recovery. Since drop out – understood as exclusion and loss – represents today an urgent cultural, political and educational problem, it is necessary to safeguard that positive “deviance” of thought, typical of talent, by planning and experimenting innovative actions of education for resilience.

Keywords. pedagogy of talents – gifted education – school and social drop outs – resilience – educating thought

1. Gifted education and talent development.

*Se tu sapessi quanto lavoro ci ho messo,
non mi chiameresti genio.*
Michelangelo Buonarroti

International studies and researches on the themes of gifted education and talent development require a necessary distinction between “genius”, “talent” and “giftedness”.

“Genius”, from the verb *geno* (“to generate”, “to create”), refers to that special natural aptitude that allows to produce artistic, scientific, ethical or social kinds of works. Genius also has the same root word of *ingenium* (“ingenuity”), or intellectual sharpness, which is opposed to the *studium*, that corresponds to the skills acquired with enduring and labour intensive commitment. Over the centuries, “genius” and “talent” have been studied by many scholars, who have provided different interpretations.

In 1897 Max Nordau¹ – a fervent follower of Cesare Lombroso – in his work *Psico-fisiologia del genio e del talento*, states that the difference between talent and genius is not quantitative but qualitative. In the Renaissance the genius is who is endowed with “multiform genius”, embodied in the figure of Leonardo da Vinci, a prototype of brilliant intelligence. Immanuel Kant elaborated his conception of genius and talent in his work *Critica del Giudizio* claiming that: «The genius is the talent (natural gift) that gives the rule to art. Since talent itself, considered as the artist’s innate productive faculty, belongs to nature, one could also express it as follows: genius is the innate aptitude of the human spirit (*ingenium*), by which nature gives the rule to art»². Even Georg Wilhelm Friedrich Hegel, in *La filosofia dello spirito*, differentiates between genius and talent by specifying that genius is something that involves the whole being, while talent is the skill in something, a technical ability, that is expressed in a specific field³. For Arthur Schopenhauer, genius is the “objective direction of the spirit” and contemplates the ideas produced by the will. He compares talent to a shooter who strikes a target that other people cannot grasp, while genius is like one who strikes a target that other people cannot even reach with their eyes⁴. For Friedrich Wilhelm Nietzsche the subject of genius is identified with the “free spirit”, referring to «one who thinks differently than one would expect based on his origins, his environment, his social class and his office, or based on dominant opinions. It does not belong to the essence of the free spirit to have more correct opinions, but rather to be detached from tradition, with luck or failure. However he will usually have the truth on his side, or at least the spirit of seeking the truth: he demands evidence, while others demand faith»⁵. Even the parable of hidden talent recalls an interesting interpretation, as reported by Maria Montessori. «One cannot limit the action in the educational field to the pure conservation of the existing one: one would act badly in the same way as the servant who, in the parable, was concerned only with preserving the talent in a secret place to return it to the master, but he did not care to make it bear fruit, by using it in some way. We know that in the spirit of the child there are rich energies, unsuspected energies. We must yield these energies: we must enrich life by cultivating these hidden forces»⁶.

Talent, more than constituting a unit of measure, weight and also an ancient coin, today represents an expression of thought and mind, an intertwining of abilities, inclinations, behaviors that act in an integrated approach. According to Aristotle’s theory, intelligence would be composed of three aspects (theoretic, practical and productive), in the most recent vision of Robert Sternberg intelligence revolves around the exchange between analytical, practical and creative aspects of the mind⁷. The scholar asserts that what makes the difference in determining whether a person is smart depends on the way he uses and finds a balance between his mental aptitudes. Thus, “talented” people are those who learn to combine and use aspects belonging to components of intelligence,

¹ M. Nordau, *Psycho-Physiologie du génie et du talent*, Paris, Hachette Livre, 2013.

² I. Kant, *Critica del giudizio*, Torino, UTET, 1993, p. 280.

³ G. W. F. Hegel, *La filosofia dello spirito*, Torino, UTET, 2005.

⁴ A. Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Roma-Bari, Laterza, 1991.

⁵ F. W. Nietzsche, *Umano, troppo umano*, Milano, Mondadori, 2008, p. 225.

⁶ M. Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, Roma, Opera Nazionale Montessori, 2002.

⁷ R. J. Sternberg, *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Trento, Erickson, 1997.

optimizing the natural potential in expertise by achieving a functional balance between them. Going beyond the innatistic meaning of talent, which is usually referred to a semantic field consisting of terms such as “vocation”, “disposition”, “inclination”, “aptitude”, supporting the pedagogical dimension means accepting the epistemological challenge that recognizes the conditions of educability of talent. These conditions are identified within a dimension of “temporality”, which differentiates potential from talent: the first concerns the future, the second belongs to the present, even though it can always be improved⁸. The points in common between the two dimensions concern motivation, determination and will, that are “potential” characteristics expressed in talent. In this sense Cécile Dejoux and Maurice Thévenet states that «*le talent est un potentiel avéré*»⁹.

All current studies agree that the correct way to identify “gifted” subjects is not through a single intelligence or scores obtained in the evaluation of different cognitive abilities. Joseph S. Renzulli, Director of the *National Research Center on the Gifted and Talented* of the University of Connecticut, explains how the use of the word “gifted” is the subject of many controversies. Is the word better used as a noun or as an adjective? Is a person gifted in an absolute sense or do only certain people, at certain times, under certain circumstances, develop gifted behaviors?¹⁰ These questions now involve a shift in the paradigm, moving away from emphasizing the sectorial definitions of talent and adopting a talent development perspective¹¹.

In contemporary thought “talent”, in its quantitative and qualitative connotation, is described as a social product, with some universal basic characteristics but strongly dependent on culture. Therefore, the giftedness considers the integration of the dual form, of biological, neurological and physiological endowment (corresponding to natural abilities or aptitudes that are detached from the norm. Those aptitudes are considered “special” because they are not found in the same quality, reliability and intensity in all individuals) and of cognitive, motor, psychological, anthropological, social and pedagogical talent (considered both as a development of an “intellectual gift” and as an increase, optimization and enhancement of experiential learning). Therefore it means to allude to a bio-chemical mobility of the concatenations of thought and organic life, without one capturing the other¹². Thus the “pedagogy of talents” invites us to focus on the subject as a person, in its entirety and in its relational networks, without ever losing sight of the different social scopes in which it is adopted¹³.

The giftedness is becoming an increasingly topical subject in Italy and it is described as a complex mixture of genetic, psychological and behavioral aspects that characterize about 5% of the population. Gifted students not only think differently than the average of their peers, but they also feel different: the progress of their cognitive development, which involves an ability to think about abstract issues early enough, is usually related to a high emotional level. «Socio-emotional needs [...] may include: in positive terms, sensi-

⁸ C. Dejoux, M. Thévenet, *La gestion des talents*, Paris, Dunod, 2010.

⁹ Ivi, p. 96.

¹⁰ J. S. Renzulli, *Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach*, «Gifted Child Quarterly», 3, 2012.

¹¹ S. I. Pfeiffer, *Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students*, «Journal of Psychoeducational Assessment», 1, 2012.

¹² G. Deleuze, F. Guattari, *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*, Roma, Castelvecchi, 2000.

¹³ R. Capobianco, *La scuola dei talenti nella società delle competenze*, «Formazione & Insegnamento», 2, 2018.

tivity, intensity, great expectations for oneself or others, a strong sense of justice, perfectionism; in non-positive terms, depression or lower than expected performance»¹⁴ and, above all, low self-esteem.

The perception that many gifted subjects report of themselves recalls the figure of Ulrich, the protagonist of the novel *L'uomo senza qualità*, published in the early 1930s by the Austrian writer Robert Musil¹⁵. Ulrich studied engineering and comes from a well respected family in society. However, he considers himself a man “without quality”, certainly not because he does not possess intellectual or character qualities but because he fails to put them into practice and integrate them into his own lived reality. His typical attitude is a sort of passivity, fueled by an acute analytical intelligence. The uncertainty and ambivalence he feels towards morals, both secular and religious, lead him to consider himself a “man without qualities”, since he is unable to adapt his character to the outside world. Therefore he finds himself being as rich intellectually as much as being without any external passion: ironic and corrosive, capable of discussing topics belonging to any field of knowledge with the various characters, Ulrich does not have a purpose in the service of which to put his great intellectual gifts, living in a constant impossible conciliation between “I” and the world, between genius and mediocrity.

2. The characteristics of the high-potential student and the role of the teachers.

*Fa parte del credo democratico che l'intelligenza,
pur essendo distribuita in maniera disuguale,
è abbastanza generale perché ognuno abbia da offrire
un suo contributo.*
John Dewey

«The ideology of a school that aims at the formation of talent is based on the conviction that everyone has an important role to play in improving society, a role that can manifest itself if we offer all students opportunities, resources and encouragement for their specific talent»¹⁶. Therefore the skills of teachers to recognize and enhance the talents of young students, within qualitatively differentiated programs, are fundamental for the development of individual potential.

There are many myths surrounding the world of high potential subjects¹⁷, first of all the idea that the gifted student does not need support because, thanks to his intellectual endowment, he will be able to develop his abilities by himself. The high-potential student, unlike the “brilliant” student, learns faster and in a qualitatively different manner, able to conquer some evolutionary stages first. Specifically, these students show clearly superior performances to those reached by their peers, with strong asynchronies characterized by

¹⁴ R. Melchiori, *Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo*, «Formazione & Insegnamento», 2, 2017, p. 71.

¹⁵ R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Milano, Mondadori, 2013.

¹⁶ D. Olivieri, *Book smart-Street smart: non più contrapposizione, ma incontro e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola*, «Formazione & Insegnamento», 2, 2017, pp. 173.

¹⁷ S. M. Moon, *Myth 15: Gifted students don't face problems and challenges*, «Gifted Child Quarterly», 4, 2009.

an early and wide development of language, a high ability of abstract reasoning and problem solving, a good attention span, already in early developmental ages, high levels of curiosity and intrinsic motivation to learn, high sense of humor, intense reactions to frustration, high sensitivity and empathy, frequent resort to fantasy and imagination¹⁸.

Other characteristics are outlined by Cindy Daubechies, Huguette Desmet, Jean-Pierre Pourtois¹⁹, such as: significant frustration for failure, lack of planning and working methods, resistance to any linear and systematic approach and, in parallel, the need for a large autonomy in learning and the determined motivation to seek at all costs the meaning of events and phenomena, in a sort of ascensionist tension of thinking that can lead them, in some cases, to a distortion of the sense of reality and to a misperception of time and space. This distraction of the mind from sensible things to turn the intellect towards the high peaks of thought, finds an effective representation in Thales’ anecdote which, while he studied the stars and was looking upwards, fell into a well. One of his young slaves, intelligent and graceful, teased him, observing that he was so concerned about knowing the things that are in the sky that he could not see the ones in front of him, between his feet²⁰. This behavior, to which Stephen William Hawking (the scientist with a cheerful smile affected by amyotrophic lateral sclerosis) urged us in more recent times when he stated that «however difficult life may be, there is always something that is possible to do. Look at the stars instead of your feet».

The recognition of talent is the expression of respect and support for the self-realization of the person. An increasingly urgent and current problem to which the philosophy of education “owes” answers. A philosophy of education inevitably situated, which has nothing to do with the human being in general but with subjects who live in a precise historical present and which obliges pedagogy to keep up with the times and to measure itself critically with current problems²¹.

It is easy to understand the main role of teachers in the promotion and support of high intellectual abilities and the different cognitive and emotional “resonance” of those students who “act” their mind activity according to unpredictable and divergent logics²², to contribute to their well-being and to ensure that the high potential is not dissipated. In this regard, the same reflection by Karl Gustav Jung is also particularly relevant. When considering the elements that identify particular talents, he states that they cannot be traced back to generic classifications or specific ages in which gifts and attitudes occur. Instead, the teacher’s ability to establish a “humanizing” educational relationship is fundamental: “the presence of a person who takes the trouble to look for the causes of the behavior of the pupils”²³ is needed. And this is necessary, with just as much “urgency”, in today’s postmodern society. As Alessandro Mariani claims, we know that teachers are

¹⁸ C. Morrone, R. Renati, *Dal quoziente intellettivo ai profili degli studenti ad alto potenziale*, «Psicologia dell’educazione», 3, 2012.

¹⁹ C. Daubechies, H. Desmet, J.-P. Pourtois, *De hauts potentiels qui vont bien. Ce qu’en disent les parents*, «Education, Sciences & Society», 1, 2012.

²⁰ Platone, *Teeteto*, Milano, Bompiani, 2000.

²¹ L. Mortari, *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica della formazione*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.

²² J. S. Renzulli, *Introduction to Identification of Students for Gifted and Talented Programs*, «Essential Readings in Gifted Education», 2004.

²³ K. G. Jung, *Psicologia e educazione*, Roma, Astrolabio, 1947, p. 139.

increasingly called upon to «possess a professionalism which is complex, hermeneutic, up-to-date, including, self-critical and communicative [...] which determines the overcoming of a transmissive-bureaucratic role and the recognition that teacher professionalism is always connected to formation, understood as a faded and unfinished process»²⁴.

In this direction, Christopher John Slatter carried out an in-depth study to identify the characteristics that make a teacher “effective” towards gifted students, also investigating the preferences of the students themselves in relation to the behaviors of teachers. What emerged is that the qualities found referred not so much, or not only, to cognitive traits (planning and successfully implementing differentiated lessons, applying critical thinking, etc.) but greater importance was attached to personal characteristics (being friendly, enthusiastic, have a sense of humor, etc.). Furthermore, it turned out that the teachers who had attended a training course on gifted education “loved” gifted students, did not feel their professionalism undermined and recognized the importance of implementing specific teaching strategies²⁵.

Robert Sternberg, in an article entitled *Excellence for All*, proposed a model to achieve excellence, which is to focus on excellence for all students, not only in relation to the promotion of traditional skills (reading, writing and arithmetic) but mostly transversal skills (reasoning, responsibility and resilience), affirming that society needs its “gifted” individuals to possess, in addition to intellectual analytical skills, also creative, practical, ethical and wisdom-based skills²⁶. Therefore it is essential to be able to recognize, share and “move” talent because with the discovery of the value of the person, knowledge is produced for all.

In the international arena there are some specific programs that can be useful to teachers to promote a “Gifted and Talented Education”. According to the “Gifted and Talented Education (G.A.T.E.) Program Options” it is necessary to consider some specific enhancement paths that include enrichment (to present additional or higher level material), acceleration (to predict class advancement), the Pull-Out (periodically assign the student to classes with a special focus), summer and home enrichment (follow specific programs during periods of suspension of regular teaching activities).

In Italy the idea of “excellence” does not call into question the need for “support”, with the tendency to contrast the two concepts, at the expense of both the enhancement of individual potential and the growth of social capital²⁷. For this reason it is opportune to consider the different programs of talent promotion as solicitations, to rethink a national curriculum more responsive to the needs of gifted students, always respecting the Italian model of scholastic inclusion²⁸ that enhances the social dimension of learning by means of the link that the subject establishes with his environment. It is no coincidence that the Italian Constitution refers to «capable and deserving» students (art. 34) and not by chance reaffirms the need to «remove the obstacles [...] that impede the full development of the human person» (art. 3). The Constitution recognizes that talent can be hindered and assigns to the Republic the task of creating the conditions

²⁴ A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014, p. XII.

²⁵ C. J. Slatter, *Talent Development for the Talent Developers: Identifying and Developing the Qualities of Effective Teachers of Gifted Students*, 2008, <https://eric.ed.gov/?id=ED537613>, ultima consultazione 7 novembre 2019.

²⁶ R. J. Sternberg, *Excellence for All*, «Educational Leadership», 2, 2008.

²⁷ R. Renati, G. Gualdi, M. A. Zanetti, *La relazione a supporto degli apprendimenti. L'insegnante e lo studente gifted*, «Psicologia dell'educazione», 2, 2013.

²⁸ T. Zappaterra, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, ETS, 2010.

so that all “potentials” can have the opportunity to manifest themselves. Therefore, with the conviction that a theory of education must «rest on an analysis as broad and deep as possible of the human condition and banish the tendency [...] to simplifications and reductionism»²⁹, it becomes necessary a deconstructive acknowledgement of the postmodern curriculum that finds inspiration and conviction in relation to three devices fielded by deconstructionism and that take on deep meanings within the pedagogy of talents: “the themes of otherness, difference and diversity”³⁰.

3. Hardship at school and “dispersion” of potential.

*Condannare un giovane di genio alla fatica di una scuola
è come mettere un cavallo da corsa su un tapis roulant.*
Samuel Taylor Coleridge

In 2009, a group of leading experts in the world drafted the “International Declaration of Navarre on Talent”, defining it as the competence needed to maintain a competitive organization over time. This “Declaration” offers a holistic and nuanced definition of talent, to which, rather than individual specializations, personal and social characteristics and experiences are brought together. In the “Declaration” there are four peculiar ways of developing talent: identifying it, attracting it, retaining it and activating it, arguing that in the future we will need new talent, so it will be essential to cultivate the ability to “learn to learn”, in line with the key competences for lifelong learning that the European Parliament, in 2006, identified as active and determining factors for the active citizenship, realization, personal development, social inclusion and occupation.

In Italy, nowadays, among the many accusations against the school, there is also the one relating to its inability to make talents emerge. «It is a non-trivial criticism given the social and economic crisis we are facing and considered the urgent need for the school to invest and not waste human capital»³¹. Gifted children are not usually considered among those who have special educational needs, as teachers implicitly rely on the biological-innate paradigm, according to which talent – as an exclusive natural gift – has the opportunity to express itself without the need for other support. Thus, unidentified talents not only do not receive specific “reinforcements” at school but are often mistaken for learning disabilities, hyperactivity or poor academic performance, because their specific modes of thinking and learning are not properly valued and stimulated³². To prevent these behaviors from increasing the “exclusion”, it is necessary to adopt a systemic vision that allows to interpret these problems from different points of view: cultural (towards the recognition of the value dignity of each person), political (to share the sense of personal development and social growth), educational (thinking about really inclusive contexts and training interventions).

²⁹ L. Mortari, *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica della formazione*, Milano-Udine, Mimesis, 2017, p. 33.

³⁰ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008, p. 64.

³¹ M. Benetton, *Ragazzi dotati e scuola democratica: il risvolto etico-pedagogico del talento*, «Studium Educationis», 1, 2017, p. 66.

³² D. Olivieri, *Book smart-Street smart: non più contrapposizione, ma incontro e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola*, «Formazione & Insegnamento», 2, 2017.

Since potentials, giftedness and excellence do not have a linear and orderly development, nor always correspond to those certified by the school, the more widespread and heterogeneous is the opportunity to experiment with different activities and methodologies, the more likely it will be that every student can really express their potential. In the scholastic context, the lack of synchrony with the learning rhythms of the classmates and the request for “adaptation” often lead to a fall in the feelings of boredom, impatience, demotivation which, in some cases, can lead to school failure³³. A feeling of “emptiness” wisely described by the French mathematician, physicist, philosopher and theologian Blaise Pascal in 1670, in his posthumous work *Pensieri*: «Nothing is so unbearable to man as to be in a full rest, without passions, without chores, without entertainment, without employment. He then feels his nothingness, his abandonment, his insufficiency, his dependence, his impotence, his emptiness. And immediately the tedium, the black humor, the sadness, the worry, the spite, the desperation will rise from the bottom of his soul»³⁴.

And if the occasional feeling of boredom can be recovered and sustained in its educational value, the experimentation of “emptiness”, daily extended in the school context by high-potential students, is certainly inadvisable. Thus, the identification of high-potential and talented individuals must today represent an important challenge for teachers in Italy, to prevent giftedness from becoming a “tragedy”³⁵. It implies the need for specific training courses for teachers, so that they can develop the necessary skills to recognize these “special” students and ensure the possibility of using appropriate and personalized teaching methods, as well as setting up educational contexts capable of supporting their peculiar needs. In this regard it will be useful to broaden the international debate around more in-depth scientific reflections and the comparison with the results of research also in other European countries, to explore the real possibilities that the Italian school system can offer to children and students with high cognitive potential and develop, in synergy, support programs to prevent early school leaving.

School failures and difficulties affect not only those students who can be defined as “at risk” for various reasons, but a large part of the school population. And this above all if we consider the school orders of secondary schools, within which the growing phenomenon of “dispersion” has become increasingly important and urgent. The concept of “dispersion” is defined as “the dissipation of intelligence, resources, potential of young people”³⁶, a symptom that, if not effectively counteracted, could have consequences in the future development of the entire country system leading to an impoverishment of human capital³⁷. It is less visible than the economic poverty, but all the same critical and risky because it does not have immediate repercussions only on the student’s educational path. As a matter of fact it blocks the possibility of children and adolescents to learn and develop their talents and skills influencing the evolution of future living conditions³⁸. In this perspective, scholastic dispersion is an indicator of the quality of the trai-

³³ R. Chauvin, *Les surdoués*, Paris, Stock, 1975.

³⁴ B. Pascal, *Pensieri*, Torino, UTET, 2014, p. 352.

³⁵ A. Miller, *Il dramma del bambino dotato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

³⁶ Ministero della Pubblica Istruzione Direzione Generale del Personale e degli AA. GG. e Amm.vi - Div. XII, «La dispersione scolastica: una lente sulla scuola», 2000, p. 7.

³⁷ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi - Servizio Statistico, «Focus: la dispersione scolastica», 2013.

³⁸ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Indire, Unità Italiana di Eurydice, «La lotta all’abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure», I quaderni

ning system and, not surprisingly, the Europe 2020 Strategy has set the reduction below 10% among the objectives to be achieved in the field of education and training of early leavers from education and training³⁹. Based on the understanding and on the analysis of the variables that affect this phenomenon (individual factors linked to personal problems, family factors of “fragile” contexts, socio-economic factors at risk of poverty, scholastic factors dependent on the setting of the educational system and from the quality of relationships)⁴⁰, it will be possible to think of targeted and effective actions. For example, offering greater participatory spaces (of choice, negotiation, decision-making) and activating peer education actions, especially among secondary school students support and increase the cognitive, emotional and affective empowerment of children. In this delicate and strategic moment of “transition”, being able to fix the link between orientation and training, focusing on an analysis of the subjects’ specificities/differences and soliciting the predisposition of creative, relational and innovative environments, will favor the development of a true personalized and encouraging training⁴¹.

Specifically, the peer education methodology focuses attention on the relationship between tutors and tutee, explaining the considerable advantage that students have from interaction with peers. Already in the first century, Quintilian stated that pupils could benefit from the education of one another, as well as Seneca when he stated that «*Qui docet, discet*». John Dewey promoted the organization of groups in cooperative learning, arguing precisely that the thought of the individual is formed by experience, understood as a social experience⁴². A reference is necessary to the need to expand “internal potential” thanks to the “external opportunities” that favor its development – according to the capabilities approach proposed by Amartya Sen⁴³ and Martha Nussbaum⁴⁴ – so that each student has the possibility and freedom to be, to choose and to become, based on the relational resources at its disposal, combined with the ability to use them. Only by working in these directions, together consciously and intentionally, talent can be effectively recognized and valued as a “common good”.

4. Divergent talents, resilient talents.

Gli uomini di genio sono incapaci di studiare in gioventù perché sentono inconsciamente che bisogna imparare tutto in modo diverso da come lo impara la massa.

Lev Tolstoj

The current scenario, whether interpreted at an economic level or a political or social one, is characterized by permanent instability. All the contexts, crossed by the “liquid

di Euridyce, n. 31, 2014.

³⁹ Commissione Europea Direzione Generale dell’Istruzione e della Cultura, «Relazione di monitoraggio del settore dell’istruzione e della formazione», 2015.

⁴⁰ F. Batini, M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano, Angeli, 2016.

⁴¹ A. Mariani (a cura di), *L’orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014.

⁴² J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

⁴³ A. K. Sen, *La disuguaglianza*, Bologna, il Mulino, 1992.

⁴⁴ M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, il Mulino, 2002.

modernity” described by Zigmunt Bauman⁴⁵, are today subject to the principles of speed, innovation, change and conversion. At the same time, sociologists state that the new generations are “weaker” because they live in favorable situations. Not having been tempered by the difficulties of the past centuries, young people are little accustomed to patience, fatigue and attention, with the aggravating circumstance of the relative lack of meritocracy that distorts the concept of commitment in cultivating talent. This involves a great difficulty in “resisting”, “absorbing”, “reshaping”, “releasing” and most importantly developing “resilience”.

According to Michael Rutter⁴⁶ resilience can be defined as a phenomenon manifested by subjects who complete a good evolutionary path despite having experienced a form of stress that could entail serious negative consequences. It is therefore not only a matter of resistance but also of overcoming the difficulties and to found on them a new reconstruction. To interpret this “existential approach”, some traits can be identified and, in general, they are common to resilient people (self-esteem, motivation, adaptability, social support), but also some levels of analysis (individual, family, community, cultural). Nature also helps us daily with its example to understand resilience. Giacomo Leopardi in the poem *La Ginestra, o fiore del deserto* focuses on a plant, symbol of the human condition, which manages to grow even in the most disadvantaged ecosystems. As the plant “adapts” itself in order to survive, in the same way the human being must accept and face some difficult changes and continue, metaphorically, to give birth to beautiful and fragrant yellow flowers⁴⁷.

In the field of human sciences, resilience – as well as talent – presents itself as a culturally sensitive construct. Therefore, only by investigating the manifestations within a specific context will it be possible to truly understand the risk conditions and the protective factors that come into play in dealing with difficult situations. Among those at risk, it appears that recovering in a resilient direction is the most important factor, not only to overcome life’s challenges but also to achieve academic success. In a research Lou Lloyd-Zannini⁴⁸ found that a predictor of risk for gifted children (in addition to the low socio-economic family status, substance abuse, “adolescent” parenting models) is also the inadequate educational settings. Promoting resilience in a community, such as the school, implies enhancing knowledge, skills, values and culture, so that all these aspects can represent a resource in facing difficulties and in supporting the adaptation of students. The shift is therefore from a perspective in which the focus is on the shortages, on the needs and on the vulnerabilities to a vision of the creative potentials and of the resources present in the individual and in the community⁴⁹.

Following a description of the critical factors (compensating, risk, protective and vulnerability), Margie K. Kitano and Rena B. Lewis focus on studies related to intelligence, development and diversity, even of gifted subjects, compared to resilience⁵⁰.

⁴⁵ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

⁴⁶ M. Rutter, *Resilience: Some Conceptual Considerations*, «Journal of Adolescent Health», 14, 1993.

⁴⁷ G. Leopardi, *Canti*, Milano, Feltrinelli, 2008.

⁴⁸ L. Lloyd-Zannini, *@Risk: Building Resilience*, «Understanding Our Gifted», 3, 2007.

⁴⁹ E. G. Arrington, M. N. Wilson, *A re-examination of risk and resilience during adolescence: Incorporating culture and diversity*, «Journal of Child and Family Studies», 2, 2000.

⁵⁰ M. K. Kitano, R. B. Lewis, *Resilience and Coping: Implications for Gifted Children and Youth at Risk*, «Roeper Review», 4, 2005.

According to the research of the two authors, it emerges that cognitive ability represents a requisite for obtaining resilient behaviors, forming a support factor, especially as regards the management and resolution of problems. However, various authors show that it is not possible to “teach” resilience through the channels of cognitive abilities, but it is certainly possible to educate ourselves to resilience⁵¹. «L'importance de l'éducation n'est pas d'enseigner la résilience, d'affirmer la lutte contre la pédagogie noire, mais de favoriser l'épanouissement de la personne, dans ses besoins affectifs, cognitifs, sociaux et idéologiques»⁵². For this purpose, it emerges that the central element for the adaptive development of the student is the meeting with a teacher able to recognize him and to believe in his potential. «Empirical evidence indicates that being involved in supportive relationships is an important element for individual well-being, associated with the activation of resilience processes, good adaptation as well as the development of cognitive, emotional, and motivational skills»⁵³.

Being part of a talented pedagogy means welcoming the needs of children and gifted students, recognizing their different resources and potential, as well as greater vulnerability and fragility. This will allow to safeguard the “different” potential and to promote that “positive deviance” typical of talent and the capacity for innovation. «Somewhere in your organization, groups of people are already doing things differently and better»⁵⁴. To create lasting change, find these areas of positive deviance and fan their flames. The adoption of this perspective refers to the concept of self-efficacy, able to counteract the effects of risk factors, or limit them. Having a good self-efficacy – as a life skill – allows you to recognize your skills, make the most of them and fully use them, beyond the difficulties and any failures *in itinere*. Another useful construct for the elaboration of “reparative” models is the empowerment, a process of recognition of personal “power” and of reliance on one’s own resources that allow to effectively overcome difficulties.

Many of the most competent and talented people in the world, are successful just because of adversities experienced in their childhood or during their lifetime. Rather than “stopping” to look at what is (or was) wrong or tragic in their lives, they are able to explore what works (or worked) and responds and re-orientates in a positive direction and with constructive attitude. Already Friedrich Wilhelm Nietzsche in 1878, in his *Umano, troppo umano*, had expressed in his own way this correlation between resilience and talent: «a mutilation, a crippling, a serious defect of an organ often gives another organ an extraordinary development well, having to fulfill its function and yet another. This often explains the origin of some brilliant geniuses»⁵⁵. This interdependence can be found since the origins of humanity. «Resilient people have always existed before the word itself was born. People such as Ludwig Van Beethoven, a very young orphan, Albert Einstein, dyslexic, and also literature for children is full of examples like *Tarzan*, *Cenerentola*, *Pel di Carota*»⁵⁶.

⁵¹ E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2005.

⁵² H. Desmet, J.-P. Pourtois, *Culture et bientraitance*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 168.

⁵³ R. Renati, G. Gualdi, M. A. Zanetti, *La relazione a supporto degli apprendimenti. L'insegnante e lo studente gifted*, «Psicologia dell'educazione», 2, 2013, p. 217.

⁵⁴ R. T. Pascale, J. Sternin, *Your Company's Secret Change Agents*, «Harvard Business Review», 1, 2011, p. 1.

⁵⁵ F. W. Nietzsche, *Umano, troppo umano*, Milano, Mondadori, 2008, p. 231.

⁵⁶ E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, cit., p. 16.

An effective exercise of “educative reflexivity” can be to know the life-stories of some “resilient talents”, through readings or watching films of biographies of people who, in different contexts but united by the same resilient approach, managed not to “waste” their talent but, instead, to use it as an example to offer to others. In the artistic sphere, Frida Kahlo (mexican painter) knew how to transform pain into color, during a life full of traumatic misfortunes and multiple debilitating accidents; in science, Stephen Hawking (cosmologist, physicist, mathematician, astrophysicist) always smiled at his genius, offering it to others, without being “blocked” by his severe disability; in sports, Beatrice Maria Adelaide Marzia Vio, known as Bebe (fencer), did not give up against a “mutilating” disease, becoming a Paralympic, European and world champion. Just to mention a few examples.

5. Support the “policies” of innovation education.

*Ognuno è un genio.
Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi
lui passerà tutta la vita a credersi stupido.
Albert Einstein*

Why and how should a society dedicate special resources to the development of talent in young people in the twenty-first century? With this question Joseph S. Renzulli⁵⁷ draws attention to the objectives of a pedagogy of talents and an intentionally oriented policy, as a relevant issue in current culture. Forming talent, in the postmodern horizon, means going beyond «the losses of the current secularization and being able to catch the opportunities and challenges, the confrontation and dialogue, the tensions and the openings, the projection on the infuturation»⁵⁸. In 1994, the Recommendation n. 1248 of the Council of Europe on the education of gifted children stressed the need to develop their potential through specific tools and particular teaching conditions⁵⁹. Therefore, if we want to “cultivate” talents, a new “special” direction in education is needed, such as that of gifted education. In order for this to be effective, it must be supported by educational policies that assume a dual commitment: inserting and formalizing – with more clarity and precision – the “education for innovation” within the school programs⁶⁰, on the other hand, officially include specific thematic in-depth modules on gifted education within the framework of initial and in-service training courses for teachers. On the basis of these premises, the pedagogy of talents can offer its contribution by supporting three fundamental guidelines: an education of thought, a review of learning processes, a rethinking of method. Especially in recent decades, with the new demands “imposed” by society (instrumental dynamism, immediate and efficient solutions, fast paradigmatic changes) we know that the “school for

⁵⁷ J. S. Renzulli, *Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach*, «Gifted Child Quarterly», 3, 2012.

⁵⁸ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET, 2006, p. 27.

⁵⁹ Consiglio d’Europa, «Raccomandazione relativa all’educazione dei bambini plusdotati», n. 1248, 1994.

⁶⁰ L. Shavinina, *How to Develop Innovators? Innovation Education for the Gifted*, «Gifted Education International», 1, 2013.

the citizen” and pedagogy have been called to “professionalize”, by linking the training for the future world of work and the possible employability rate. More than ever it is necessary to “recover” times and spaces to devote to the education of thought, to reflexivity, to interrogation, to doubt, to confrontation, with ourselves and with others. «Where is the human being formed? Where do you find the spaces for self-care, for the formation of a non-utilitarian soul that cannot be used by others? And the masters, what are they masters of? Do they continue to form critical spirits or trained performers?»⁶¹.

Thus together with the “space of doing”, the territory of everyday school life must also be composed of a “space to think”, especially within the curricula of secondary schools with a greater prevalence of technical guidelines (“Administration, finance and marketing”, “Chemistry, materials and biotechnology”, etc.) and professional (“Industrial and handicraft productions”, “Social-health services”, etc.) so that, whatever is the potential talent, it has the possibility to express itself and to grow. It is important for teachers to be able to activate, in daily practice, that virtuous circle between reflection, self-reflection and self-formation⁶², as a peculiar strategic device of self-development that favors the establishment of consciously resilient attitudes. To educate to think with this aim, the proposal to insert at least one hour of “philosophy” within the school curriculum of any institute (of every address and of every order and degree) might seem “risky” but it would certainly correspond to the concrete response to an effective need, of the individual and of the community.

The lack of education to think is evident in the tendency to avoid the fundamental questions, such as the ontological and ethical ones, or the epistemological and political ones, which as such absorb the questioning activity of thought without reaching any definite answer. In a culture dominated by utilitarianism, which emphasizes the formative effectiveness of instrumental rationality, for which it is essential to acquire competences that can be used directly on a practical level, it is difficult to authorize formative experiences inspired by the principle of stopping to think⁶³. Since «thought is expressed only in the harmony of oneself»⁶⁴ and that, as Bertold Brecht asserted, thinking is one of the greatest pleasures granted to the human race, the fundamental task of drawing the guidelines of «an education intended to cultivate the life of the mind with clear passion»⁶⁵. Keeping the mind open, whatever the field to which it applies, is the task of a rigorous phenomenologically oriented philosophy of education. Furthermore, as long as the training process avoids involving the minds in reflexive activities that are only apparently useless, it will deprive the subjects of self-care⁶⁶. To get more specifically into the method, in the volume *Pensare come Leonardo*, Michael J. Gelb presents the seven principles of Leonardo Da Vinci which form the basis for educating to think: curiosity (an open and investigative mentality, focused more on the questions than on the answers), the demonstration (verifying the knowledge through experience and errors),

⁶¹ F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Roma, Anicia, 2016, p. 200.

⁶² A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.

⁶³ L. Mortari, *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica della formazione*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.

⁶⁴ M. Gennari, *Filosofia del pensiero*, Genova, il melangolo, 2007, p. 10.

⁶⁵ L. Mortari, *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica della formazione*, cit., p. 155.

⁶⁶ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

the feeling (exploiting the power of all the senses and the synesthesia), the “nuance” (the willingness to embrace doubt, the paradox and the uncertainty), art/science (using the resources of both the left and right cerebral hemisphere at the same time), corporality (grace and strength, ambidexterity, health and well-being), connection (the interconnection between phenomena, systemic thinking, contemplation of totality)⁶⁷. A review of the learning processes could be dedicated to a specific analysis of those modes of learning of a contemplative, complex and connected nature. In the age of fragmentation, contemplation is a forgotten art. From Platonic philosophy we learn that contemplative thinking is generated by experiences of wonder, understood as a disposition to admire the phenomenality of life. «The moments of pure contemplation, where the sight is centered on phenomena in their happening, are characteristics of children. A healthy education must be able to safeguard this posture of existence, which is capable of a knowledge that is unreachable in other ways»⁶⁸. Plato stated that wonder was the foundation of philosophy, which was considered an open, dynamic and infinite exercise of thought. «It may seem not original, but it is still true [...] that critical intellectual attitudes and problems arise from amazement and wonder»⁶⁹ because wonder serves to «set awareness in motion».

Gifted students, on an intellectual level present «a high level of abstraction, the search for complex activities, originality in problem solving, speed in processing information, important memory skills, etc.»⁷⁰, preferring those activities that need “fast” thinking⁷¹, of an associative and intuitive kind. A sort of rhizomatic approach that «unites phenomena and concepts very distant from each other, but in a way that we can always find logical or random relationships, and in any case, always interacting with each other»⁷². To respond effectively to these particular learning modalities, we can choose the approach of enactive teaching, which is based on the relationship between teaching and other sciences of education, between affective and cognitive, between knowledge and relationships, within that complexity that allows us to identify solutions that are not hierarchical or reductive. Those are the themes outlined by Edgar Morin in his book *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, themes which are necessary for the education of the future and which today require a new education of the educators in the first place, turning attention to get over the current organization of knowledge, fragmented into many one-dimensional disciplinary fields that do not communicate with each other⁷³. «A framework in which transversality proves to be very useful to coordinate the typical diffraction of education sciences, to read them structurally, to transpose them into a unitary perspective»⁷⁴.

To valorize and enhance the rapid cognitive processes typical of talent, it is helpful to propose activities that call into question complex and connected thought, wonder and contemplation, analogies and metaphors, those «threads with which the mind holds

⁶⁷ M. J. Gelb, *Pensare come Leonardo*, Milano, il Saggiatore, 2014.

⁶⁸ L. Mortari, *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica della formazione*, cit., p. 121.

⁶⁹ A. G. Gargani, *Lo stupore e il caso*, Roma-Bari, Laterza, 1986, p. 5.

⁷⁰ C. Daubechies, H. Desmet, J.-P. Pourtois, *De hauts potentiels qui vont bien. Ce qu'en disent les parents*, «Education, Sciences & Society», 1, 2012, p. 129.

⁷¹ D. Kahneman, *Pensieri lenti e veloci*, Milano, Mondadori, 2015.

⁷² G. Deleuze, F. Guattari, *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*, cit., p. 33.

⁷³ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

⁷⁴ A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit., p. 66.

onto the world also when, by distraction, he has lost direct contact with things»⁷⁵. These learning processes respond to an organizational mode of knowledge that is expressed in being part of something bigger, exploiting the power of abductive thought, based on which a given formal rule recognizable between two elements can be valid for phenomena of different kinds and with different disciplinary “distances”, establishing among these a mental link that connects them⁷⁶.

And finally, a deep rethinking of the method, which includes – with full rights – the enhancement of intuition, of the unusual and of the ironic. A different approach that allows the teacher to take on the responsibility of operating that “eidetic variation”⁷⁷ necessary to change the point of view and to imagine other possible interpretations, to go “beyond the method” and to recover the heuristic value of the critical process. The intuitive part of the mind plays a fundamental role in thoughts, despite being a dimension of intelligence that is not fully recognized because it is “out of control”. We know that «the ways of intuition are not those of associationist determinism, nor those of behaviorism, but rather those outlined by psychologies and the philosophies of globality»⁷⁸.

Intuition and creativity both involve a thought characterized by fluidity, flexibility, originality and rapid elaboration of complexity. If we agree that creativity is linked to innovation, and as such «makes man a creature focused on the future»⁷⁹, there will be no possibility to work creatively with the students if we ask them only to “repeat”, methodically and uncritically, what, in an eternal present, is presented in the classroom. Innovation means creating opportunities for discoveries in the different areas of knowledge, in environments that are favorable to achieving creative work. The present postmodern society therefore requires a free, available, metacritical and therefore ironic thought, since humor «creates a rethinking and reflective detachment. It implies wisdom and autonomy»⁸⁰. And to form oneself in irony it is necessary to assume a meta-critical, retroactive, divergent and innovative *forma mentis* of points of view, of linguistic uses, of mental attitudes. It is no coincidence that the “sense of humor” was identified by Jean-Pierre Pourtois, Bruno Humbeeck and Huguette Desmet as one of the psychosocial needs among the major indicators of a resilient attitude⁸¹.

Therefore, inserting unusual and “risky” topics and methods into the school curriculum, such as relying on intuition or enhancing humor, means helping talents to express themselves better, in a resilient perspective. This means that the first teachers are experimenters and innovators and that they are not afraid to offer young talent “alternative” experiences and approaches, with the “courage”, the awareness and the professional responsibility to choose to operate an “inversion” respecting traditional contents and methods. For example, proposing highly “challenging” tasks, which go from the most difficult to the easiest, which start from the “product” to arrive at the explication of the

⁷⁵ H. Arendt, *La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 1987, p. 196.

⁷⁶ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1995.

⁷⁷ E. Husserl, *Fenomenologia e teoria della conoscenza*, Milano, Bompiani, 2000.

⁷⁸ N. Filograsso, *L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi*, Milano, Angeli, 2002, p. 89.

⁷⁹ L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2011, p. 13.

⁸⁰ F. Cambi, *Formarsi col riso*, «Studi sulla Formazione», 1, 2018, p. 71.

⁸¹ J.-P. Pourtois, B. Humbeeck, H. Desmet, *Les ressources de la résilience*, Paris, Presses Universitaires France, 2012.

“process”. Or by proposing activities that ask and evaluate not the answers but the questions, according to the process of formulation and reformulation typical of the Bateson metalogue, which never ends with certainties, but leave the possibility to ask many other questions, to approach the problems with a heuristic attitude, to appreciate without fear the unpredictability of divergent successions.

Bibliografia

- Arendt H., *La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 1987.
- Arrington E. G., Wilson M. N., *A re-examination of risk and resilience during adolescence: Incorporating culture and diversity*, «Journal of Child and Family Studies», 2, 2000, pp. 221-230.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1995.
- Batini F., Bartolucci M. (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano, Angeli, 2016.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- Benetton M., *Ragazzi dotati e scuola democratica: il risvolto etico-pedagogico del talento*, «Studium Educationis», 1, 2017, pp. 65-88.
- Beretta A., *Ottimismo e autostima in studenti ad alto potenziale della scuola secondaria di secondo grado*, «Psicologia dell'educazione», 3, 2012, pp. 357-368.
- Cambi F., Contini M., *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Roma, Carocci, 1999.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET, 2006.
- Cambi F., *Formarsi col riso*, «Studi sulla Formazione», 1, 2018, pp. 67-73.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Capobianco R., *La scuola dei talenti nella società delle competenze*, «Formazione & Insegnamento», 2, 2018, pp. 49-58.
- Castelli C. (a cura di), *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*, Milano, Angeli, 2011.
- Chauvin R., *Les surdoués*, Paris, Stock, 1975.
- Cinque M., *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, Milano, Angeli, 2013.
- Commissione Europea Direzione Generale dell'Istruzione e della Cultura, «Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione», 2015.
- Consiglio d'Europa, «Raccomandazione relativa all'educazione dei bambini plusdotati», n. 1248, 1994.
- Cyrułnik B. e Malaguti E. (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento, 2005.
- Cyrułnik B., Pourtois J.-P., *École et résilience*, Paris, Odile Jacob, 2007.
- Daubechies C., Desmet H., Pourtois J.-P., *De hauts potentiels qui vont bien. Ce qu'en disent les parents*, «Education, Sciences & Society», 1, 2012, pp. 128-150.
- Dejoux C., Thévenet M., *La gestion des talents*, Paris, Dunod, 2010.
- Deleuze G., Guattari F., *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*, Roma, Castelvecchi, 2000.
- Desmet H., Pourtois, J.-P., *Culture et bientraitance*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

- Filograsso N., *L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi*, Milano, Angeli, 2002.
- Gargani A. G., *Lo stupore e il caso*, Roma-Bari, Laterza, 1986.
- Gelb M. J., *Pensare come Leonardo*, Milano, il Saggiatore, 2014.
- Gennari M., *Filosofia del pensiero*, Genova, il melangolo, 2007.
- Gladwell M., *In un batter di ciglia. Il potere segreto del pensiero intuitivo*, Milano, Mondadori, 2005.
- Grubar J. C., Duyme M., Cote S., *Talenti difficili: comprendere i bambini precoci*, Roma, Phoenix, 2000.
- Hegel G.W. F., *La filosofia dello spirito*, Torino, UTET, 2005.
- Husserl E., *Fenomenologia e teoria della conoscenza*, Milano, Bompiani, 2000.
- Jung K. G., *Psicologia e educazione*, Roma, Astrolabio, 1947.
- Kahneman, D., *Pensieri lenti e veloci*, Milano, Mondadori, 2015.
- Kant I., *Critica del giudizio*, Torino, UTET, 1993.
- Kitano M. K., Lewis R. B., *Resilience and Coping: Implications for Gifted Children and Youth at Risk*, «Roeper Review», 4, 2005, pp. 2-20.
- Leopardi G., *Canti*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- Lloyd-Zannini L., *@Risk: Building Resilience*, «Understanding Our Gifted», 3, 2007, pp. 7-9.
- Malaguti E., *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2005.
- Margiotta U., *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Roma, Armando, 1997.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008.
- Mariani A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014.
- Mattei F., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Roma, Anicia, 2016.
- Melchiori R., *Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo*, «Formazione & Insegnamento», 2, 2017, pp. 65-85.
- Milani P. e Ius M., *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.
- Miller A., *Il dramma del bambino dotato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.
- Ministero della Pubblica Istruzione Direzione Generale del Personale e degli AA. GG. e Amm.vi - Div. XII, «La dispersione scolastica: una lente sulla scuola», 2000.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi - Servizio Statistico, «Focus: la dispersione scolastica», 2013.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Indire, Unità Italiana di Eurydice, «La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure», I quaderni di Euridyce, n. 31, 2014.
- Montessori M., *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, Roma, Opera Nazionale Montessori, 2002.
- Moon S. M., *Myth 15: Gifted students don't face problems and challenges*, «Gifted Child Quarterly», 4, 2009.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

- Morrone C., Renati R., *Dal quoziente intellettuale ai profili degli studenti ad alto potenziale*, «Psicologia dell'educazione», 3, 2012.
- Mortari L., *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica della formazione*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.
- Musil R., *L'uomo senza qualità*, Milano, Mondadori, 2013.
- Nietzsche F. W., *Umano, troppo umano*, Milano, Mondadori, 2008.
- Nordau M., *Psycho-Physiologie du génie et du talent*, Paris, Hachette Livre, 2013.
- Nussbaum, M., *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Olivieri D., *Book smart-Street smart: non più contrapposizione, ma incontro e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola*, «Formazione & Insegnamento», 2, 2017, pp. 171-184.
- Pascal B., *Pensieri*, Torino, UTET, 2014.
- Pascale R. T., Sternin J., *Your Company's Secret Change Agents*, «Harvard Business Review», 1, 2011.
- Pfeiffer S. I., *Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students*, «Journal of Psychoeducational Assessment», 1, 2012, pp. 3-9.
- Platone, *Teeteto*, Milano, Bompiani, 2000.
- Pourtois J.-P., Humbeeck B., Desmet H., *Les ressources de la résilience*, Paris, Presses Universitaires France, 2012.
- Renati R., Gualdi G., Zanetti M. A., *La relazione a supporto degli apprendimenti. L'insegnante e lo studente gifted*, «Psicologia dell'educazione», 2, 2013, pp. 217-229.
- Renzulli J. S., *Introduction to Identification of Students for Gifted and Talented Programs*, «Essential Readings in Gifted Education», 2004, pp. 1-12.
- Renzulli J. S., *Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach*, «Gifted Child Quarterly», 3, 2012, pp. 150-159.
- Rutter M., *Resilience: Some Conceptual Considerations*, «Journal of Adolescent Health», 14, 1993, pp. 626-631.
- Schopenhauer A., *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Roma-Bari, Laterza, 1991.
- Sen, A. K., *La disuguaglianza*, Bologna, il Mulino, 1992.
- Shavinina L., *How to Develop Innovators? Innovation Education for the Gifted*, «Gifted Education International», 1, 2013, pp. 54-68.
- Slatter C. J., *Talent Development for the Talent Developers: Identifying and Developing the Qualities of Effective Teachers of Gifted Students*, 2008, <https://eric.ed.gov/?id=ED537613>, ultima consultazione 7 novembre 2019.
- Sternberg R. J., *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Trento, Erickson, 1997.
- Sternberg R. J., *Excellence for All*, «Educational Leadership», 2, 2008, pp. 14-19.
- Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2011.
- Zanetti M.A., Renati R., *Per una personalizzazione dell'insegnamento a favore degli studenti ad alto potenziale cognitivo*, «Psicologia dell'educazione», 2, 2012.
- Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, ETS, 2010.

Esperienze pionieristiche di film making scolastico al Villaggio di Corea (Livorno, 1976-'77). Storie, verifiche, riflessioni

DAMIANO FELINI

Associato di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Parma

Corresponding author: damiano.felini@unipr.it

Abstract. In the 1960s and 1970s, the experiences of educational film making represented an attempt to bring into the school context unusual activities that successfully tried to achieve goals of media literacy, social growth in an emancipatory perspective, and a connection between the classroom and external environments. After a brief overview on the Italian experiences, the article reconstructs and interprets the significant case of the educational film making in the Corea School Village, Livorno, and highlights some of its noticeable features: the strong social ideals, the attention to the “conscientization” of the pupils, the learning-by-doing methodology, the continuity between the different sections of the Village, the Action-Research approach, and the high quality documentation of the experiences.

Keywords. Media education – history of media education – media literacy – film making at school – Corea School Village – Livorno

Negli ultimi decenni, fra le metodologie didattiche che maggiormente hanno preso spazio nelle scuole dei vari gradi, un po' ovunque nel mondo, si deve certamente considerare quella della produzione di video e film cortometraggi. Essa si può inserire nell'alveo dei metodi propri della *media education*, ovvero sia con la finalità specifica dell'educare le giovani generazioni a conoscere e usare i linguaggi audiovisivi tipici dei mezzi contemporanei di comunicazione, ma la si può anche intendere più genericamente nel senso attivistico di una metodologia animativa, capace di proporre a bambini e ragazzi un'esperienza di apprendimento significativo basata sul fare e, ancor più, sul fare collaborativo all'interno dell'aula¹. Non solo: lo stesso metodo, impiegato pressoché allo stesso modo, si adatta anche a differenti pedagogie, di modo che lo si può ritrovare in progetti educativi dal sapore funzionalista, libertario o critico-emancipatorio.

¹ Cfr. D. Buckingham, *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson, 2006; F. Cambi (a cura di), *Media education tra formazione e scuola*, Pisa, Ets, 2010; P.C. Rivoltella, *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Brescia, La Scuola, 2017; D. Felini, *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, La Scuola, 2004. In particolare, sui metodi legati alla produzione di messaggi mediatici, cfr. M. Hoechsmann, S.R. Poyntz, *Media Literacies. A Critical Introduction*, Malden-Oxford, Wiley-Blackwell, 2012, pp. 100-136; A. Burn, *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*, New York, Peter Lang, 2009.

È quanto emerge dall'analisi diacronica di alcune esperienze didattiche significative di produzione filmica svolte nel corso dei decenni centrali del Novecento e, in particolare, dell'esperienza svolta dal gruppo di insegnanti che operavano nel Villaggio scolastico del quartiere Corea, a Livorno, negli anni Settanta. Questa esperienza, solo in parte indagata dalla storiografia e che potrebbe sembrare "piccola" rispetto al panorama così densamente popolato delle esperienze di pedagogia progressista, non solo merita di essere conosciuta in quanto caso significativo rispetto alla pedagogia e alla scuola dell'epoca,² ma si presta anche a suscitare una serie di verifiche e riflessioni che vanno ad arricchire ulteriormente un quadro di ricostruzione della storia della *media education*, ancora agli inizi ma meritevole di approfondimenti e capace di riservare interessanti sorprese³.

In questo contributo, dopo aver presentato un quadro essenziale delle esperienze italiane di *film making* scolastico degli anni Sessanta e Settanta, si descriverà più in dettaglio quella realizzata nel Villaggio scolastico di Corea e, ricavandone diversi elementi di valutazione critica, si offriranno alcune linee interpretative sul complesso di questa metodologia, così come impiegata nel nostro Paese in quei decenni.

1. Agli inizi del *film making* scolastico

Le prime esperienze didattiche documentate comprendenti attività di produzione filmica risalgono agli anni Trenta del Novecento. Si tratta di un'informazione sorprendente, se soltanto si immaginano i problemi che un insegnante doveva affrontare per avviare un simile progetto, in anni ancora lontani dalla miniaturizzazione degli strumenti tecnologici e dalla digitalizzazione delle registrazioni. Tuttavia, un volume americano del 1941 attesta che le scuole che avevano svolto questa attività erano già più di 400⁴. In Italia, invece, le prime esperienze di cui siamo a conoscenza risalgono a un quarto di secolo dopo, e sono quelle svolte nel 1961/62 dagli insegnanti del Centro Studi Cinematografici di Milano⁵. Tuttavia, il caso più famoso è sempre stato considerato quello della "collina del cinema" di Monte Olimpino, proprio sopra Como⁶. Qui, fra il 1962 e il 1972, fu attiva

² Per uno sguardo panoramico sul rinnovamento pedagogico novecentesco, cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2017¹³; G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015. In particolare, sulle teorie ed esperienze di pedagogia progressista, cfr. F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Bologna, Clueb, 1987.

³ Chi scrive ha iniziato un lavoro di scavo "archeologico" su alcune esperienze significative di *media education* tra la Seconda guerra mondiale e gli anni Settanta, anche coinvolgendo colleghi e laureandi. I primi risultati di questo lavoro sono in D. Felini, *Cinema e pedagogia negli anni Cinquanta: alle radici della riflessione sull'educazione ai media in Italia*, in Id., *Pedagogia dei media*, cit., pp. 61-96; Id. (a cura di), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*, Milano, Guerini, 2015; Id., *Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrasività*, in «Studi sulla Formazione», 2, 2017, pp. 273-287.

⁴ Cfr. F.E. Brooker, E.H. Herrington, *Students Make Motion Pictures. A Report on Film Production in the Denver Schools*, Washington D.C., American Council on Education, 1941, p. 137. Il testo non fornisce la fonte del dato riportato.

⁵ Cfr. M. Gamba, *Sperimentazioni didattiche al Centro Studi Cinematografici: cinema e immagine dal 1958 alla fine degli anni Settanta*, in D. Felini (a cura di), *Educare al cinema: le origini*, cit., pp. 146-148.

⁶ Cfr. M. Piccardo, *La collina del cinema*, Como, Nodo Libri, 1992. Alcuni dei cortometraggi di sperimentazione prodotti dalla Cooperativa di Monte Olimpino sono visionabili sul sito www.monteolimpino.it, curato dal figlio di Marcello Piccardo, Andrea, che della Cooperativa era collaboratore (consultato il 03.04.2019). Sulle sperimentazioni didattiche di Monte Olimpino, cfr. M. Piccardo, *Il cinema fatto dai bambini*, Roma,

una cooperativa di cui furono protagonisti Bruno Munari, designer e creativo di fama internazionale, attento anche al mondo dei bambini, Marcello Piccardo, regista e sperimentatore nel campo del linguaggio audiovisivo, e Giovanni Belgrano, allora direttore didattico della Scuola differenziale dell'Istituto "La Nostra Famiglia" di Bosisio Parini, grande esperto di didattica dei linguaggi espressivi e, successivamente, membro della Commissione ministeriale che elaborò i *Programmi per la scuola primaria* del 1985, soprattutto per la sezione di *Educazione all'immagine*⁷.

L'incontro di Munari, Piccardo e Belgrano fece sì che, nel giro di quattro anni scolastici, la Cooperativa di Monte Olimpino realizzasse 25 cortometraggi in dodici diverse realtà scolastiche della provincia di Como, in tre della provincia di Perugia e in una di Pontassieve, sempre con bambini di età compresa tra i 6 e i 12 anni⁸. Tutta questa attività fu documentata nei due libri citati di Marcello Piccardo (*Il cinema fatto dai bambini*, Editori Riuniti, con introduzione di Teresa Mattei, già membro dell'Assemblea costituente per il PCI e impegnata sul fronte dei diritti dei minori⁹) e di Elvira Vincelli (*Il cinema capovolto*, Guaraldi, con introduzione di Lucio Lombardo Radice): titoli, prefatori e case editrici che testimoniano una chiara appartenenza culturale della realtà di Monte Olimpino al variegato mondo della sinistra.

Il metodo impiegato dagli educatori di Monte Olimpino prevedeva la proposta di uno spunto tematico attorno al quale far sgorgare il flusso ideativo dei bambini. Generalmente, la proposta ricadeva su una delle seguenti tipologie: un oggetto, un personaggio, una o più parole, una ripresa reale della fattoria annessa alla sede della Cooperativa, un film d'animazione. I titoli dei corti realizzati erano eloquenti di per sé: *La chitarra, Lo spaventapasseri, La scatola chiusa, Mario il benzinaio, Il telefono, Il gioco dell'oca, Il vecchietto, La mucca, La finestra, La pista delle macchine*.

Dal punto di vista pedagogico, emerge dai testi citati e dai quattro filmati che si possono visionare in rete la schietta finalità estetica ed espressiva delle attività di educazione filmica realizzate a Monte Olimpino, dove per espressività intendiamo – con Contessa – «ogni azione comunicativa che contiene qualche elemento del mondo interno del soggetto»¹⁰. Minore, o addirittura nulla, era la componente documentaria o informativa, come era invece in altri casi di *film making* scolastico di quegli anni. Per esempio, Elvi-

Editori Riuniti, 1974; E. Vincelli, *Il cinema capovolto. L'uso del cinema di ricerca nella scuola dell'obbligo*, Rimini, Guaraldi, 1975; S. Vitale, *Il cinema fatto dai bambini. Un'esperienza di libertà per una scuola nuova ed antiautoritaria*, in «*École*», 75, 2009, pp. 16-18; S. Marchionni, *La prima esperienza di cinematografia scolastica in Italia: la Cooperativa di Monte Olimpino (1966-1970)*, tesi di laurea inedita, Università degli studi di Parma, Corso di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi, a.a. 2010/11.

⁷ Di Belgrano si vedano, in particolare: *Immagine, suono e musica in raccordi interdisciplinari*, in M. Laeng (a cura di), *I nuovi Programmi della Scuola elementare*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1984, pp. 110-120; *Educazione al suono e alla musica*, Milano, Fabbri, 1987; *Apprendimento e linguaggio nella scuola primaria*, Bologna, Il Mulino, 1973; *Il bambino dal suono alla musica*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1987. Sulla graduale introduzione dell'educazione ai linguaggi audiovisivi nei programmi didattici, cfr. D. Felini, *La prospettiva della media education nei programmi scolastici italiani*, in «*Orientamenti Pedagogici*», 5, 2002, pp. 853-870.

⁸ L'elenco dei film, con le rispettive scuole e insegnanti coinvolti, è riportato in M. Piccardo, *Il cinema fatto dai bambini*, cit., pp. 199-201.

⁹ Su Teresa Mattei e il suo impegno in favore dell'infanzia, cfr. P. Pacini, *Teresa Mattei. Una donna nella storia: dall'antifascismo militante all'impegno in difesa dell'infanzia*, Firenze, Commissione regionale per le pari opportunità tra donna e uomo della Toscana, 2009.

¹⁰ G. Contessa, *L'animazione*, Torino, Città Studi, 1996, p. 107.

ra Vincelli, cui si deve, all'interno del gruppo, la maggiore elaborazione psicopedagogica dell'esperienza, scriveva che «la organicità della struttura cinematografica, che in questa sua fase porta alla produzione di varie forme cognitivo-espressive, senza escluderne alcune ma tutte potenzialmente comprendendole, lascia ai bambini la possibilità di allargare l'espressione e la ricerca teoricamente all'infinito»¹¹.

La grande rinomanza delle esperienze didattiche di Monte Olimpino, già negli anni stessi in cui venivano svolte, insieme alla mancanza di ricostruzioni complessive del più ampio mondo della produzione filmica scolastica, hanno forse contribuito a far perdere le tracce delle molte altre iniziative di *film making* scolastico, le quali, invece, all'epoca godettero di una certa attenzione da parte del mondo della scuola e di quello della pedagogia accademica. Ne dettero testimonianza, per esempio, le diverse rassegne di film fatti dai bambini, con la partecipazione di classi e insegnanti da tutta Italia: le più importanti furono la Biennale pisana del Cinema dei ragazzi, iniziata nel 1972 e proseguita fino alla 18ª edizione, e il Festival di Milano del dicembre 1977, di cui curarono gli atti Francesco Casetti e Tatti Sanguineti¹². Anche se temporalmente breve, un'altra occasione di grande diffusione dei laboratori di produzione audiovisiva fu legato alle LAC (Libere attività complementari), che la legge di istituzione della scuola media unica (1962) prevedeva come attività didattica pomeridiana da proporre ai ragazzi del "tempo pieno". Entro questo contenitore, gli istituti scolastici collocarono una miriade di opzioni diverse, per lo più legate alle competenze degli insegnanti che avevano a disposizione, opzioni che spaziavano dai lavori col cuoio al laboratorio di falegnameria. Una delle possibilità contemplate, però, fu proprio quella della produzione foto-cinematografica, cosa che attivò la creatività e professionalità di quelli che, probabilmente, furono i primi insegnanti di "media education" (ovviamente, questa espressione non era allora ancora in uso) ufficialmente stipendiati dal nostro Ministero per svolgere questo tipo di attività.¹³

Queste rapide pennellate, tutt'altro che esaustive, hanno il solo scopo di tratteggiare un quadro di riferimento entro cui collocare l'esperienza livornese che qui facciamo oggetto del nostro studio, permettendo anche, grazie al confronto, di coglierne meglio i tratti distinguenti e i caratteri di pregio.

2. Il Villaggio scolastico del quartiere Corea

Cosa fosse il Villaggio di Corea era cosa nota a chi, in quegli anni, conosceva almeno un po' le questioni della scuola e dell'educazione; oggi certamente meno. Non vorremmo, però, ricostruire qui nel dettaglio tutte le vicende di quell'istituzione e delle persone che l'animarono¹⁴. Basterà dire che il quartiere Corea era uno dei più popolari di

¹¹ E. Vincelli, *Il cinema capovolto*, cit., p. 50.

¹² Cfr. C. Baruffi, *Dieci anni di Biennale pisana del Cinema dei ragazzi (1972-1981)*, in D. Felini (a cura di), *Educare al cinema: le origini*, cit., pp. 185-196; F. Casetti, M. Lombezzi, T. Sanguineti (a cura di), *Cinema e scuola. Film, videonastri e audiovisivi autoprodotti nelle scuole italiane*, Venezia, Marsilio, 1978.

¹³ Cfr. S. Marescotti, *L'educazione ai linguaggi foto-cinematografici nella scuola media degli anni Settanta. L'esperienza di A. Bonomi Castelli nelle LAC di Macherio (1972-1974)*, tesi di laurea inedita, Università degli studi di Parma, Corso di laurea magistrale in Progettazione e coordinamento dei servizi educativi, a.a. 2018/19.

¹⁴ Per questo, rimando a G. Della Maggiore, R. Pompeo (a cura di), *Il Villaggio scolastico di Corea. Un'esperienza di eccellenza socio-educativa a Livorno*, Sarzana (Sp), Agorà & Co., 2013, nonché ai molti «Quaderni di Corea» ivi citati. Dal volume di Della Maggiore e Pompeo traggio le informazioni fattuali che riporto in questo paragrafo.

Livorno, con percentuali di analfabetismo e abbandono scolastico particolarmente elevate, e che lì, soprattutto per iniziativa del parroco don Alfredo Nesi, amico e compagno di seminario di don Lorenzo Milani, si fondò un “villaggio scolastico” che operò dal 1962 fino alla fine degli anni Ottanta. Tale Villaggio consisteva in un insieme di realtà educative rivolte all’intera popolazione del quartiere e comprendeva le scuole materna, elementare e media, il doposcuola per i ragazzi, una biblioteca popolare, una piccola comunità familiare per bambini privi dei genitori, un centro per l’educazione permanente e la Casa dello studente; quest’ultima ospitava giovani universitari che, in cambio dell’alloggio, operavano come volontari nelle altre attività socioeducative del Villaggio stesso.

Benché sorte per iniziativa “privata” dell’Opera Madonnina del Grappa (fondata nel 1923 da don Giulio Facibeni e già attiva a Firenze nei quartieri di Rifredi e Rovezzano) e della locale parrocchia, le realtà del Villaggio si posero subito nell’ottica del “servizio pubblico” e furono progressivamente – ci riferiamo soprattutto alle scuole – donate al Comune di Livorno e passate alla gestione diretta del Ministero della Pubblica Istruzione, divenendo scuole statali a tutti gli effetti. Inoltre, le diverse realtà del Villaggio operarono sempre in stretta sinergia e all’interno di un’unica progettualità, grazie alla presenza di un Comitato tecnico-scientifico presieduto, inizialmente, da don Nesi e, in seguito, dall’insegnante prof.ssa Carla Roncaglia. Grazie a questa configurazione, le scuole, che fin dal 1970 erano state riconosciute come istituzioni sperimentali dal Ministero per via di appositi decreti, collaudarono forme di continuità didattica ampiamente in anticipo rispetto a ciò che sarebbero stati, anni dopo, gli istituti comprensivi che conosciamo oggi. Al Villaggio collaborarono diverse personalità autorevoli del mondo pedagogico e culturale dell’epoca (Francesco Tonucci, Vittorio Citterich, Gianni Rodari, Piero Bargellini, Aldo Visalberghi, Ernesto Codignola, Raffaele Laporta, Giovanni Gozzer) e – cosa rara – c’è ampia testimonianza documentale delle varie iniziative, grazie alla messe di pubblicazioni periodiche («Il Focolare», i «Bollettini di Informazione Mensile») e alla ricca serie dei «Quaderni di Corea», pubblicati dalla Libreria Editrice Fiorentina.

Elencare i motivi di innovazione e qualità dell’esperienza del Villaggio non è difficile. Proviamo a esprimerli, volutamente, con le parole che useremmo oggi, per sottolineare l’attualità di certe prospettive: 1) la capacità di sperimentare nuove forme educative e didattiche per rispondere ai bisogni del territorio; 2) la propensione a “fare rete”, dimostrata dalle varie realtà educative che componevano il Villaggio, entro una logica progettuale unitaria; 3) la “laicità” della proposta, rivolta a tutti gli abitanti del quartiere nonostante provenisse da una realtà confessionalmente connotata; 4) la scelta di coinvolgere le famiglie dei bambini nella gestione del Villaggio, nello spirito della partecipazione e della corresponsabilità, ancor prima dell’istituzione degli Organi collegiali di governo della scuola (che avvenne – lo sappiamo – con i Decreti Delegati del 1973/’74); 5) la relazione di interscambio circolare intercorrente tra realizzazione pratica e ricerca pedagogico-didattica; 6) la ricorrente attenzione alla formazione degli insegnanti e educatori in servizio; infine, 7) il costante lavoro di documentazione e disseminazione delle esperienze.

3. Produzione filmica nelle scuole di Corea

Fra le molteplici iniziative attraverso cui si potrebbe esemplificare la capacità d'innovazione educativa e didattica perseguita nel Villaggio, ritroviamo proprio quella della produzione, da parte di diverse classi della scuola elementare, media e del centro di formazione permanente, di filmati cortometraggi e sequenze di diapositive con commento sonoro. Rispetto al grande panorama italiano delle esperienze di *film making* scolastico che stiamo provando ad approfondire, quello sulle scuole di Corea è forse un piccolo tassello, ma un tassello nodale perché, se uno dei centri delle esperienze didattiche sul linguaggio filmico era – come detto – in Lombardia, un altro era certamente sulla costa tirrenica, tra Pisa e Livorno: qui, infatti, non solo ebbe luogo l'esperienza di Corea, ma anche quelle di Mario Benvenuti sotto la torre pendente e a Pontedera (qui introducendo Carla Batini a queste pratiche)¹⁵, quelle di Andrea Piccardo e Elvira Vincelli (che venivano da Monte Olimpino ma, sposandosi e prendendo casa a Pisa, vi trasferirono anche le attività di *film making* scolastico), nonché la realizzazione dei convegni nazionali che presto presero la forma della, già menzionata, Biennale pisana del Cinema dei Ragazzi.

Dalle informazioni sin qui raccolte attraverso la documentazione cartacea disponibile e attraverso le interviste svolte da Barbara Pisano ad alcuni protagonisti ancora viventi delle iniziative livornesi in oggetto¹⁶, la produzione di materiali audiovisivi nelle classi del Villaggio di Corea avvenne soprattutto a partire dalla metà degli anni Settanta, protraendosi certamente anche nel decennio successivo. Lo spaccato migliore per osservare quanto avvenne è relativo all'anno scolastico 1976/'77, al termine del quale, e precisamente nei giorni 19-20 e 25-27 maggio 1977, il Villaggio di Corea ospitò una "Rassegna delle esperienze di animazione audiovisiva e filmica nella scuola livornese", di cui si pubblicò un volume di atti nei «Quaderni di Corea» a cura di Enzo Bonamini, Flavio Nebiolo e Romolo Pranzetti¹⁷. Ricordiamo che, rispetto alla storia complessiva del Villaggio scolastico, l'anno 1976/'77 si colloca all'inizio della fase di stabilità giuridica dell'istituzione, al termine cioè del lungo iter di decretazione che riconosceva ufficialmente la continuità didattica fra i diversi plessi del Villaggio stesso come suo elemento caratterizzante, innovativo e propulsivo¹⁸.

¹⁵ Sulla poliedrica figura di Mario Benvenuti, fotografo, cineoperatore, montatore, insegnante di scuola media e poi preside attento ai linguaggi audiovisivi, cfr. M. Paparoni, *Mario Benvenuti visto da Paolo Benvenuti*, Pisa, Ets, 2014.

¹⁶ La dott.ssa Barbara Pisano ha svolto un ampio scavo documentale e di raccolta di fonti orali relative alla vita del Villaggio di Corea, confluito nelle sue tesi di laurea: B. Pisano, *La scuola elementare di Corea a Livorno. Dal Villaggio Scolastico alle prime sperimentazioni*, tesi di laurea inedita, Università degli studi di Firenze, Corso di laurea in Scienze della formazione primaria – Indirizzo Scuola primaria, a.a. 2011/'12; Id., *Leggere e scrivere con le immagini in una "scuola altra", in Italia, dagli anni '60 agli anni '80. Fonti scritte e orali*, tesi di laurea inedita, Università degli studi di Firenze, Corso di laurea in Scienze della formazione primaria – Indirizzo Scuola dell'infanzia, a.a. 2014/'15. Con grande gentilezza – e grazie anche allo spirito di collaborazione del suo relatore, il collega prof. Stefano Oliviero –, la dott.ssa Pisano ha messo tutto il suo materiale a disposizione di chi scrive, compresi i file audio delle interviste e alcuni spezzoni dei filmati prodotti dai ragazzi di Corea in quel periodo. Per questo la ringraziamo di cuore.

¹⁷ E. Bonamini, F. Nebiolo, R. Pranzetti (a cura di), *Il cinema va a scuola. Esperienze vissute nelle classi*, «Quaderni di Corea» (serie 7ª, gruppo *L'educazione*, n° 2), Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1978. I tre curatori del volume erano figure chiave nel Villaggio di Corea: Bonamini era il coordinatore del Centro di educazione permanente; Nebiolo fu preside della Scuola media "Pistelli" fino al 1976 e, da quel momento fino al 1981, segretario generale dell'Istituzione sperimentale; Pranzetti era un insegnante del Centro di educazione permanente, ma anche il segretario "operativo" del Comitato tecnico-scientifico del Villaggio.

¹⁸ Cfr. F. Nebiolo, *Il villaggio di Corea istituzione sperimentale*, in G. Della Maggiore, R. Pompeo, *Il Villaggio*

Il volume pubblicato a seguito della rassegna sui film scolastici ha un'impostazione sfaccettata, che serviva sì a raccontare quanto fatto a Livorno, ma anche a fornire agli insegnanti di altrove strumenti operativamente utili a poter replicare la didattica del *film making* nelle loro realtà. Alcuni contributi introduttivi e la trascrizione di una lunga tavola rotonda, cui parteciparono in qualità di esperti Mario Benvenuti, Elvira Vincelli e l'ispettrice tecnica Elisa Tevenè Lenzi, presentavano soprattutto il dibattito pedagogico attorno al *film making* scolastico, sostenendone l'utilità al fine di rendere i ragazzi protagonisti della vita della scuola e riformarne così le consuetudini didattiche più stantie. Vi erano poi dei contributi di taglio tecnico, per spiegare agli insegnanti strumenti e procedure per realizzare sequenze di diapositive sonorizzate (*diatape*), cortometraggi su pellicola 8 mm e film con tecnologia video-magnetica (Rvm): essi, come la ricca bibliografia ragionata, furono stesi da Pranzetti, che si dedicò anche in seguito, con altre pubblicazioni, ai temi delle tecnologie didattiche e, in anni più recenti, lavorò all'Invalsi come valutatore di software didattico¹⁹. Infine, la parte più cospicua del fascicolo conteneva la presentazione di 13 esperienze di produzione audiovisiva realizzate in diverse scuole della provincia di Livorno nell'a.s. 1976/'77. Di queste, ben cinque provenivano dal Villaggio di Corea, e precisamente:

- *Il mondo in cui viviamo*, film Super8 non sonoro, 3', realizzato da bambini del 2° ciclo della Scuola elementare "Modigliani" (ins.: Ettore Gagliardi);
- *La fattoria degli animali*, diatape sonorizzato a colori, 30', realizzato dalla classe 5^ B della Scuola elementare "Modigliani" (ins.: Ettore Gagliardi);
- *Le avventure di Frignolino*, diatape sonorizzato in b/n, 25', realizzato dalla classe 1^ C della Scuola media "Pistelli" (ins.: Luciano Niccolai);
- *Mario, un ragazzo di quartiere*, film in videoregistrazione, 15', realizzato dalla classe 2^ A della Scuola media "Pistelli" (inss.: Carla Roncaglia e Roberto Ferretti);
- *Signorsì signornò*, film in videoregistrazione, 35', realizzato da un gruppo di giovani del Centro sociale di educazione permanente (inss.: Enzo Bonamini, Flavio Nebiolo e Romolo Pranzetti).

Infine, nel volume si presentava anche un sesto cortometraggio del Villaggio, realizzato dal maestro Gagliardi filmando i lavori di realizzazione di uno spettacolo teatrale con burattini. Dunque, non tanto un film fatto dai ragazzi, ma un lavoro di video-documentazione effettuato dall'insegnante.

- *Circo(lo) Modigliani*, film Super8 non sonoro, 6', documentazione dell'attività didattica della Scuola elementare "Modigliani" (ins.: Ettore Gagliardi).

L'apprezzamento per quanto fatto dagli insegnanti di Corea nel campo dell'educazione filmica – e anche la risonanza che queste esperienze ebbero nella cultura pedagogica del Paese – è testimoniato dal fatto che un programma della Rai dedicato al film making scolastico, *Scrivere con le immagini* (prodotto dal Dipartimento Scuola Educazione e

scolastico di Corea, cit., pp. 43-58.

¹⁹ Cfr. R. Pranzetti, *Intervista rilasciata a B. Pisano*, 29 agosto 2014, file audio, per gentile concessione. Di Pranzetti, si può ricordare il volume *Fare televisione nella scuola. Uso e tecnica del televisore*, Bologna, Nicola Milano Editore, 1979. Cfr. anche G. Dusi, *Romolo Pranzetti: cinema, televisione e internet fatti dai bambini*, tesi di laurea inedita, Università degli studi di Parma, Corso di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi, a.a. 2015/'16.

andato in onda in più puntate su Rai2 tra la fine del 1981 e l'82), scelse proprio quella della scuola "Modigliani" tra le esperienze da presentare al pubblico. E lo stesso fece l'anno dopo la sua curatrice, Arminia Maida, per il libro-guida rivolto agli insegnanti che fece seguito alla trasmissione²⁰.

4. Riflessioni e verifiche: gli scopi del film making scolastico

Sul piano strettamente procedurale non si ravvisano peculiarità distintive delle esperienze livornesi di *film making* scolastico rispetto a quelle coeve nominate nel Par. 1: ritornano le sequenze canoniche dell'elaborazione collettiva del soggetto, della stesura di storyboard e/o sceneggiatura, della raccolta del "fabbisogno" (al Villaggio si adottava la terminologia dei Piccardo) e della ripresa; anche qui, come in molti altri casi, il montaggio era spesso lasciato a un momento separato rispetto al lavoro in classe, data la difficoltà tecnica di farvi operare direttamente gli alunni. Anche gli strumenti erano quelli usuali dell'epoca, ma senza le rigide pretese di Monte Olimpino, secondo i cui esperti era da preferire la cinepresa a 16 mm, molto meno facile da usare da parte dei ragazzi, però, e ben al di sopra delle normali possibilità economiche delle altre scuole d'Italia, dove spesso si era costretti a sopperire alla mancanza di cinepresa facendo realizzare ai ragazzi solo delle sequenze fotografiche²¹. Colpisce – questa sì – la metodicità con cui veniva raccolta la documentazione, secondo dei formati che somigliano molto a quelli suggeriti ancor oggi²².

I temi trattati, però, sono ciò che più ci aiuta a collocare i corti di Corea nel contesto della produzione scolastica di audiovisivi degli anni attorno alla contestazione²³. Si tratta quasi sempre, infatti, di temi sociali, trattati talvolta ricorrendo alla trasposizione a disegno di un classico come *La fattoria degli animali* di Orwell (fatto leggere a bambini di 11 anni!), talaltra allo stile documentaristico, come in *Signorsì signornò*, dedicato al problema del servizio militare e dell'obiezione di coscienza (al Villaggio, dove la sensibilità e la pratica della non-violenza erano molto sentite, in quegli anni operavano già i primi obiettori). Più frequentemente, però, i film dei ragazzi mettevano in scena storie inventate dal sapore fortemente realistico: per esempio, *Mario, un ragazzo di quartiere* narra una storia di noia e cattive compagnie, che poi diventa di droga e delinquenza, mentre *Il mondo in cui viviamo* parla di violenza e rapimenti (siamo nel pieno degli anni di piombo). Temi forti, dunque, ma non inusuali: negli altri prodotti presentati nella rassegna livornese, tanto per rimanere nell'area, si affrontavano l'inquinamento, l'aborto, gli attentati, mentre in un'altra esperienza documentata degli stessi anni – quella torinese di Virginio Pevato e Paolo Quaregna²⁴ – i due animatori portavano i ragazzi (forse con

²⁰ A. Maida, *Scrivere con le immagini. Come autoprodurre gli audiovisivi nella scuola*, Torino, Eri, 1983. Riferimenti alle scuole di Corea – e soprattutto, ancora, al maestro Gagliardi – si trovano, p. es., alle pp. 51, 56-59 e 104.

²¹ Cfr. M. Della Casa, *Facciamo cinema. Creatività filmica nella scuola e altrove con e senza la cinepresa*, Torino, Paravia, 1973.

²² Si vedano, ad es., le due schede riprodotte in E. Bonamini, F. Nebiolo, R. Pranzetti, *Il cinema va a scuola*, cit., pp. 8-11.

²³ Preciso che non mi è stato possibile visionare alcuno dei filmati citati. Grazie alla dott.ssa Pisano ho potuto vedere solo due film in Super8 degli anni Ottanta: *Il pollo*, un bellissimo thriller nello stile di Dario Argento, e *Il mago e la bambina*, entrambi prodotti sotto la supervisione del maestro Gagliardi, citato.

²⁴ V. Pevato, P. Quaregna, *Il bambino con la macchina da presa. Un'esperienza di educazione cinematografica*

qualche eccesso ideologico che nei filmati di Corea non ci sembra di ravvisare) a ragionare su temi politici e in qualche modo “rivoluzionari”, riflettendo cioè su come si potesse cambiare quel mondo marcio in cui si viveva. Ad ogni modo, anche a Livorno, più che al documentario, come forse ci si sarebbe aspettato nell'Italia della tradizione neorealista, ci si rivolse al cinema di *fiction*, anche perché in tal modo era più facile far cogliere ai ragazzi il carattere “opaco” dell'audiovisivo, per cui tutto, nel film, è rappresentazione intenzionale delle idee di un autore, e mai trasposizione diretta della realtà.

Questa scelta di temi e stili era perfettamente consonante con l'altissima idealità sociale che pervadeva tutto il progetto educativo del Villaggio, rivolto al servizio della gente umile che abitava la periferia della città. Si trattava, infatti, di un servizio “a fianco”, non “dall'alto”, non inteso come un paternalistico accorgersi dei ricchi o dei colti che c'era un qualche “inferiore” che doveva essere aiutato; uno spirito di servizio che, in termini freiriani, diremmo votato alla “liberazione”. Se non che, la *Pedagogia degli oppressi* arrivò storicamente più tardi, quando il Villaggio era già operativo; e allora il riferimento non poteva che essere a don Milani, e forse più a quello di Calenzano – almeno per ragioni di contesto sociale e per la tipologia di azioni svolte – che non a quello delle sperdute casupole appenniniche di Barbiana²⁵. Compare così, vuoi per la comune origine toscana, vuoi per il legame personale tra don Milani e don Nesi, vuoi per l'affinità di entrambi con la persona di don Facibeni, una sorta di “milanismo” che contraddistingue – fatta salva anche la peculiarità – l'esperienza di Corea, un “milanismo” fatto di primato dei poveri, messi al centro del proprio ministero sacerdotale e della propria opera pastorale, e, in queste, di «primato della scuola – qui le parole sono in citazione originale –, la scuola di tutti, la scuola per tutti»²⁶, nella convinzione che «il primato della scuola vuol dire in concreto un avvenire più chiaro per la nostra gioventù, progresso autentico della gente del Quartiere»²⁷. In una lettera ai parrochiani per il Natale 1965, don Nesi scriveva:

È il dono della cultura, che vogliamo fare alla nostra gente. La protezione e lo sviluppo della scuola pubblica che ci interessa a fondo. Permettete allora, carissimi, [...] di dirvi che soprattutto su questo punto dovete indirizzare la vostra buona volontà: nel far studiare a qualsiasi costo i vostri figlioli²⁸.

Questo è un aspetto decisivo della pedagogia di don Milani e don Nesi, ben diffuso, in realtà, nel clima culturale degli anni del *boom* economico e poi della contestazione, ma che poi si è affievolito nei decenni successivi, in cui sono prevalse la disillusione (la scolarità come obbligo da assolvere ma senza reali ricadute sul proprio futuro) o una concezione privatistica della scuola: l'idea, cioè, che il sapere sia la chiave per il progresso sociale ed

nella *'scuola dell'obbligo'*, Milano, Feltrinelli, 1978.

²⁵ Tra la messe amplissima di pubblicazioni su don Milani, mi limito solo a segnalare: C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria*, Milano, Unicopli, 2009.

²⁶ A. Nesi, *Articolo senza titolo*, in «Il Quartiere», 2, 1969, ora in G. Della Maggiore, R. Pompeo, *Il Villaggio scolastico di Corea*, cit., p. 120.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ A. Nesi, *Lettera n. 11 (dicembre 1965)*, in G. Della Maggiore, R. Pompeo, *Il Villaggio scolastico di Corea*, cit., p. 99.

economico dei singoli e delle comunità, e quindi un “bene pubblico”²⁹. Anche in questa prospettiva si comprende la scelta di proporre agli allievi il *film making* scolastico, cioè una scelta d'avanguardia, come abbiamo visto. Un secondo motto di don Nesi, infatti, dice «Ai poveri le cose migliori» e ci riporta all'idea di qualità del servizio educativo che deve essere riservato proprio a chi dalla vita ha avuto di meno, nell'ottica di una giustizia distributiva per cui «non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali»³⁰.

In quest'ottica “milanista” e freiriana, poi, si comprende un altro aspetto della scelta di introdurre il *film making* fra le attività educative del Villaggio, ovvero sia l'obiettivo di proporre un lavoro sui linguaggi, in modo da fornire a questi ragazzi un'ulteriore occasione di alfabetizzazione, dedicata ai codici dell'audiovisivo, alle sue tecniche e ai suoi strumenti. In questo modo, si consentiva ai ragazzi di “parlare”, di farlo nel consesso dei grandi, con i mezzi più avanzati e di parlare della loro vita, di quella delle loro famiglie e della gente semplice del loro quartiere. Non si tratta, quindi, di un'espressività un po' estetizzante, come quella che si prediligeva a Monte Olimpino (dove peraltro non si riteneva che il linguaggio filmico dovesse essere insegnato, perché lo si riteneva autoalfabetizzante), ma di un'espressività “coscientizzata”, capace di assolvere a una funzione critica ed emancipatoria.

Per questo, il *film making* non era nient'altro che un tentativo di attualizzazione del giornalino scolastico, che era stato la pratica-simbolo del rinnovamento didattico novecentesco: ideato da Freinet già negli anni Venti, poi ripreso dai vari movimenti internazionali della cooperazione educativa, esso era ancora in auge negli anni Sessanta e Settanta, anche in Italia, grazie soprattutto all'opera di un personaggio come Mario Lodi, che non solo raccontò le sue esperienze ma che anche divulgò su ampia scala i giornalini dei suoi bambini³¹. Ma anche il già menzionato Francesco Tonucci non fu estraneo alla continua riproposizione della pratica della tipografia scolastica, poiché, per esempio, fu lui a suggerire a Vittorio De Seta di inserirla sia nella docu-fiction *Diario di un maestro* (1972), sia nei documentari di *Quando la scuola cambia* (1978), tutti successi di pubblico sui canali della Tv di stato³². Il giornalino, però, era legato alla “galassia Gutenberg” e, dagli anni Sessanta, si avvertiva la necessità, almeno negli ambienti pedagogici più sensibili, di portare in aula il mondo delle immagini che stava penetrando sempre più profondamente nelle case (e nelle menti) delle giovani generazioni. Bisognava farlo, però, scacciando il pericolo della “paticità” del film – come la definiva Volpicelli – ovvero della passività che si temeva pervadesse lo spettatore davanti allo schermo³³. Ciò si coniugava benissimo con l'esigenza, tipica dell'Attivismo, di far lavorare gli alunni attorno a progetti concreti, che permettessero di realizzare un prodotto tangibile. Fare il giornalino

²⁹ Sull'istruzione come bene pubblico, cfr. H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici*, Brescia, La Scuola, 2014; F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010; M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

³⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 55.

³¹ Cfr. M. Lodi, *Insieme. Giornale di una quinta elementare*, Torino, Einaudi, 1974; Id., *Il mondo*, 5 voll., Roma-Bari, Laterza, 1979.

³² Di F. Tonucci, cfr. *Guida al giornalino di classe*, Roma-Bari, Laterza, 1980. Sulle produzioni televisive ispirate da Tonucci, invece, cfr. D. Felini, *Una proposta pedagogica sullo schermo. La scuola in due produzioni televisive di Vittorio De Seta (1970-1979)*, in «Orientamenti Pedagogici», 2, 2015, pp. 273-291; Id., *Una scuola diversa è possibile. Gli esempi di Vittorio De Seta in 'Quando la scuola cambia' (1979)*, in P. Alfieri (a cura di), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, Roma, Armando, 2019, pp. 99-127.

³³ Cfr. L. Volpicelli, *Pregiudiziali sul cinema e l'educazione*, in «Bianco e Nero», 9, 1949, pp. 51-60.

di classe, così, si trasformò nel fare produzione audiovisiva e l'attenzione che un contesto attento e accorto come quello di Corea riservò a questa pratica (non a tutte le sperimentazioni didattiche furono dedicate le energie che vennero riservate al *film making*, per esempio in termini di divulgazione *extra moenia*) dimostra come vi fu almeno il tentativo di replicare il successo della tipografia scolastica, facendo diventare il *film making* una nuova pratica-simbolo della pedagogia progressista. Purtroppo, sul piano nazionale, il tentativo riuscì solo in parte, perché da un lato la pratica si diffuse abbastanza negli anni a seguire, giungendo anche a un qualche formale riconoscimento nei *Programmi* ministeriali per la scuola elementare del 1985, ma dall'altro mancarono figure di spicco che, al pari di Freinet e di Lodi, catalizzassero l'attenzione ed elaborassero una vera e propria pedagogia sistematica del *film making* scolastico.

5. Riflessioni e verifiche: il *film making* scolastico come innovazione educativa

Per le ragioni anzidette, il *film making* scolastico al Villaggio livornese non fu un semplice espediente didattico usato per rimotivare ragazzi "difficili", come invece si riscontra in diversi altri contesti sociali svantaggiati, nei quali la telecamera può essere l'occasione per rendere gli allievi protagonisti di un lavoro che non li mortifica e dà loro la possibilità di realizzare un segno tangibile delle proprie capacità e di "dire" i propri sentimenti e punti di vista. In questi casi, il rischio che corre la produzione video in classe è duplice: da una parte, quello di trasformarsi in un'attività da scuola di periferia o da classe differenziale, utile per riempire il tempo di chi non sa o non vuole dedicarsi ad attività di più alto spessore intellettuale; dall'altra, il rischio che, slegando l'attività pratica da un momento di riflessione su quanto si va facendo, si faccia perdere al lavoro di produzione la sua capacità di educare ai media, trasformandolo in una pura emulazione dello stile dei messaggi dei media ufficiali, cioè ricadendo nella più pedagogicamente insignificante riproduzione culturale. A Corea, invece, il *film making* applicava sapientemente i principi didattici dell'Attivismo e del *learning by doing*, legandosi alla volontà di far capire meglio ai ragazzi il linguaggio dei media, la loro struttura e le modalità di organizzazione del lavoro su cui si basano: se l'educazione ai media, infatti, deve insegnare che i messaggi mediali sono costruzioni, e non specchi della realtà, allora non si può che usare, come metodologia didattica, quella di far costruire messaggi ai ragazzi stessi. In questo modo, la produzione viene a essere una valida alleata (potremmo dire un'attività complementare) del lavoro di analisi dei messaggi, ed è per questo che Masterman insiste nell'affermare che «il lavoro pratico non è un fine di per sé ma un mezzo necessario per sviluppare una critica e autonoma comprensione dei mezzi di comunicazione»³⁴. Per queste ragioni, ci sembra che la produzione audiovisiva svolta a Corea con i giovani scolari non comportasse un'intellettualistica svalutazione del lavoro manuale, ma si basasse sul corretto principio che il lavoro pratico da solo non basta a realizzare i fini dell'educazione ai media, se non è accompagnato da una costante riflessione che porti a secondarizzare l'esperienza concreta.

Dal punto di vista pedagogico, un ulteriore aspetto di rilevanza che qui ci preme sottolineare rispetto all'esperienza livornese di *film making* è l'aver superato, con un'in-

³⁴ L. Masterman, *Teaching the Media*, London, Comedia, 1985, p. 27.

tuizione intelligente che caratterizzava tutto il Villaggio, la concezione scuolacentrica dell'educazione. Corea, infatti, era un "villaggio" – appunto – composto da una molteplicità di servizi educativi rivolti alle diverse età e ai diversi ambiti della vita dell'individuo. Ciò avveniva negli anni in cui stava nascendo un "extrascuola" educativo e ci si poneva il problema della continuità tra scuola ed extrascuola: le idee di "sistema formativo integrato" o di "rete dei servizi educativi" erano ancora di là da venire, ma al Villaggio di Corea si sperimentavano forme di continuità che rinforzavano la mattinata scolastica (i doposcuola), completavano l'obbligo formativo (i corsi professionali per giovani e adulti) e arricchivano l'offerta culturale del quartiere (con la biblioteca pubblica e le attività culturali connesse). Inoltre, sul piano metodologico, la scelta di potenziare le didattiche animative, negli anni in cui l'animazione sociale si diffondeva dalla Francia al nostro Paese, a tutti i livelli³⁵, costituiva un ulteriore fronte, sia nell'ottica dell'integrare le logiche cognitive proprie della scuola con quelle esperienziali dei mondi non formali³⁶ per proporre occasioni alle diverse intelligenze che caratterizzano gli esseri umani, sia nell'ottica dell'offrire opportunità differenziate di apprendimento che ottenessero l'obiettivo – ancora una volta – della riduzione dell'abbandono scolastico e, in generale, della sperequazione sociale generata da un sistema d'istruzione pensato per i Pierino (quello della *Lettera a una professoressa*, il figlio del dottore, non quello delle barzellette) e non per i Gianni. In questa prospettiva, il lavoro con la cinepresa si inseriva perfettamente, anticipando intuizioni di *lifelong e lifewide (media) education* di vent'anni dopo³⁷.

Infine, dell'estesa realizzazione del Villaggio, progressivamente messa in atto attraverso il concorso di tante persone ma sempre orientata lungo la traiettoria di una precisa idea-guida, è significativo anche il processo di implementazione seguito per oltre un ventennio. La parola-chiave, qui, crediamo sia "sperimentazione", la quale implica una modalità abbastanza specificamente delineata di perseguire l'innovazione educativa e didattica³⁸. Il metodo del Villaggio – non esplicitamente strutturato nella forma della Ricerca-Azione, ma di fatto conforme a questa modalità di lavoro e ricerca sociali³⁹ – era sostanzialmente legato a quattro elementi: 1) la ricognizione iniziale sistematica sulla realtà e sui bisogni del quartiere (e, anche qui, un precedente prossimo era dato da quanto fatto da don Milani a San Donato, così come descritto in *Esperienze pastorali*); 2) la messa in atto progressiva delle diverse iniziative, di modo che ogni azione potesse giovare delle indicazioni raccolte e dei risultati conseguiti con le azioni precedenti; 3) una raccolta documentativa che oggi appare imponente e che costituiva, non soltanto (per noi) una fonte storica che rende il Villaggio di Corea un caso di studio unico e privilegiato, ma anche (già allora) un elemento preciso su cui fondare la decisionalità educativa; 4) la "triangolazione" di sguardi e di idee offerta dai molti esperti esterni a diverso titolo implicati nelle iniziative del Villaggio, alcuni di essi coinvolti stabilmente o in più

³⁵ Cfr. G. Contessa, *L'animazione*, cit., pp. 17-36.

³⁶ Cfr. C. Scurati, *Scolastico ed extrascolastico*, in Id. (a cura di), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Brescia, La Scuola, 1986, pp. 35-54.

³⁷ Cfr. D. Felini, B. Weyland, *Media education tra organizzazione e fantasia. Esperienze creative in Italia, Austria e Germania*, Trento, Erickson, 2007.

³⁸ Cfr. L. Guasti, *Valutazione e innovazione*, Novara, De Agostini, 1996; C. Scurati, *L'innovazione*, in A. Bobbio, C. Scurati (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*, Roma, Armando, 2008, pp. 157-175.

³⁹ Cfr. C. Scurati, G. Zanniello (a cura di), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Napoli, Tecnodid, 1993.

riprese e, quindi, conoscitori non superficiali della sua realtà. Insomma, la sperimentaltà del Villaggio di Corea non fu solamente il marchio ministeriale per cui, a un certo punto della sua storia, precisamente nel 1974, esso fu formalmente dichiarato “Istituzione sperimentale” per indicarne la sua diversità e specificità rispetto alle altre scuole della Repubblica. La sperimentaltà, piuttosto, indicava un preciso processo di conduzione e valutazione delle azioni verso il traguardo di forme più rispondenti ai bisogni educativi del quartiere e all’idealità pedagogica degli animatori del Villaggio, e, per questo, forme pedagogico-didattiche innovative, perché mai messe in atto altrove. Anche le esperienze di *film making* del 1976-’77 (progettate, esperite, documentate, revisionate dagli esperti durante il convegno e disseminate attraverso le pubblicazioni) si inseriscono in questa processualità e la esemplificano a perfezione.

6. Conclusioni

Quello che abbiamo provato a ricostruire e interpretare è solo un episodio di una storia ben più ricca, quella della media education, che meriterebbe assai più estesi approfondimenti. Quanto presentato qui, tuttavia, è un episodio, per più ragioni e su più livelli, davvero notevole e affascinante.

Di cosa è significativo? Per esempio, è significativo di come la stessa metodologia mediaeducativa abbia trovato giustificazioni e finalità differenti a seconda dei contesti e delle teorie pedagogiche di riferimento; è significativo di come essa si sia inserita nel più ampio quadro dell’innovazione pedagogica e didattica del Paese; è significativo delle connessioni esistenti fra esponenti e luoghi della pedagogia progressista italiana; è significativo del potere trasformativo che alcune piccole esperienze locali, ben disseminate, hanno potuto esercitare su un intero sistema scolastico, anche non particolarmente ben disposto all’innovazione; è significativo rispetto al tema-problema della creatività didattica che si richiede a insegnanti e educatori; è significativo della positività generata in campo educativo da un’intelligente circolarità tra esperienzialità pratica, sguardo riflessivo ed elaborazione teorica. Potremmo continuare.

Queste tracce, tuttavia, crediamo siano sufficienti per ribadire, non solo che il Villaggio di Corea abbia costituito un luogo privilegiato come pochi altri e abbia fornito un contributo di primissimo ordine per l’intera area della scuola progressista, ma anche che la prospettiva della *media education* possa costituire una chiave di lettura, originale ed eloquente, per comprendere molte linee di sviluppo della pedagogia novecentesca e delle istituzioni educative tutte.

La pedagogia “popolare” di don Roberto Sardelli e l’esperienza della Scuola 725

MASSIMILIANO FIORUCCI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Roma Tre

Corresponding author: massimiliano.fiorucci@uniroma3.it

Abstract. This contribution focuses on Roberto Sardelli and the experience of “Scuola 725” (725 School) in Rome (1968-1973). Established among the barracks of the “Felice Aqueduct”, this school was a place of emancipation, “liberation” and awareness for the excluded children or those at risk of social exclusion. This contribution also highlights the relationship between Roberto Sardelli and Lorenzo Milani.

Keywords. 725 School – Roberto Sardelli – popular education – citizenship – emancipation

L’esperienza della *Scuola 725*, nata tra le baracche dell’Acquedotto Felice a Roma, rappresenta una delle più straordinarie iniziative di pedagogia popolare realizzate in Italia nel secondo dopoguerra. L’articolo vuole sottolineare il valore pedagogico, politico, sociale ed umano dell’esperienza, la sua potenza e la sua attualità. Si vuole, in altri termini, valorizzare il suo progetto unico e originale e richiamare l’attenzione sul valore dell’educazione come strumento di sviluppo e di progresso sociale e sui compiti che oggi la scuola e l’educazione hanno di fronte.

Pur non negando il ruolo decisivo ed essenziale di ascensore sociale da essa svolto, che ha contribuito a migliorare in modo significativo le condizioni della popolazione italiana, l’istituzione-scuola continua ad essere troppo spesso “diseguale”. I più favoriti rimangono coloro che dispongono di ambienti e condizioni di “privilegio”, coloro che possono contare su un determinato capitale sociale e culturale usufruendo di possibilità che sono invece negate a chi vive in contesti di marginalità. Non mancano, nella realtà italiana, le sperimentazioni di “eccellenza” e il grande impegno di tanti insegnanti che ogni giorno lavorano in condizioni difficili, a volte estreme. Prevale tuttavia ancora la tendenza a privilegiare metodi e modelli di insegnamento-apprendimento fondati sul paradigma della trasmissione unilaterale del sapere, trascurando così i bisogni dei soggetti che apprendono, i loro saperi impliciti, soprattutto i loro ambienti di vita, il loro essere comunque portatori di esperienze originali e da valorizzare.

L’istruzione è, infatti, un bene in sé, un diritto-chiave per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti. La scuola non può e non deve rincorrere mode e tendenze: in questi anni, nonostante tutto, è rimasta uno dei pochi presidi di democrazia reale e di costruzione del pensiero critico, quasi un controcanto rispetto alle sirene del pensiero unico e dell’omologazione; esattamente il contrario della visione funzionalista che sembra prevalere.

Cosa può dirci allora la straordinaria esperienza della *Scuola 725*? Cosa possiamo fare affinché la prassi educativa diventi un'esperienza che consenta a tutti di avere consapevolezza dei propri diritti e di esercitarli? Si tratta di domande radicali che interrogano tutti noi, è in gioco la sussistenza stessa delle nostre società in un momento storico in cui si registra un crescente deficit di democrazia e di coesione sociale.

Ci viene allora in soccorso questa pagina di storia, densa, unica ed originale. Avviata nell'ottobre del 1968 (ricorrono ora 50 anni), la *Scuola 725* non fu la sola esperienza di scuola popolare di borgata nella capitale (se ne contavano circa un centinaio) ma si contraddistinse da subito per lo stile e le modalità impresse dal suo fondatore: don Roberto Sardelli¹.

In quegli anni la situazione delle baracche non era stata affatto sanata, anzi. Dal secondo dopoguerra gli agglomerati urbani abusivi, erano cresciuti. Nella zona dell'Acquedotto Felice, posta proprio a ridosso della chiesa di San Policarpo in via Lemonia, tra il 1926 e il 1970, era un susseguirsi di baraccopoli, in cui avevano trovato dimora circa 650 famiglie di migranti, provenienti per lo più dall'Abruzzo e da altre regioni del Sud Italia trasferitesi nella capitale per motivi lavorativi. Al degrado e alla povertà materiale del contesto si sommavano la rassegnazione ad un destino di marginalità e perciò una disistima nelle proprie capacità di riscatto da parte di quelle famiglie costrette a vivere ai margini di Roma, una città, a ragione, definita "contro l'uomo". Per bambini e ragazzi il destino di esclusione era pressoché tracciato.

Costruire un'alternativa all'istituzione statale significava pertanto prendere una posizione forte nei confronti di una scuola che, come rivelano le indagini dell'epoca, era ancora uno "strumento di occlusione" più che di mobilità, continuando a perpetuare le differenze sociali.

Don Roberto, figura singolare, intuì quanto e come l'esperienza scolastica non potesse essere disgiunta da un'esigenza viva e "militante" di partecipazione, per un'opera completa di umanizzazione in senso freiriano. Lo si evince chiaramente da questo passo di *Vita di borgata* (2013, p.21):

«In una baracca di 9 mq aprii la Scuola 725, cosiddetta dal numero civico della baracca [...]. Posseduto da un lampo di follia creativa, proposi lo studio come leva per uscire da una situazi-

¹ Roberto Sardelli (1935-2019). Nato a Pontecorvo nel 1935, ordinato sacerdote nel 1965, durante la sua formazione incontrò Don Lorenzo Milani e in un soggiorno in Francia approfondì la conoscenza dei preti operai. Nel 1968 fu assegnato alla parrocchia di S. Policarpo accanto alla borgata dell'Acquedotto Felice dove andò a vivere e fondò la Scuola 725, dal numero della baracca che la ospitava, dove i ragazzi vivevano l'esperienza comune dell'apprendere e del sapere come mezzo per il loro riscatto sociale e culturale. Dall'esperienza della scuola nacquero la Lettera al sindaco e il libro *Non Tacere*. La scuola fu chiusa con l'abbattimento delle baracche e l'assegnazione delle case popolari alle famiglie. Don Roberto ha continuato ad occuparsi del rinnovamento della Chiesa e delle realtà sociali più deboli. Dal 1975 è stato editorialista di Paese Sera, l'Unità e Liberazione oltre che collaboratore di molte riviste del mondo cattolico. Nel 1982 fondò e diresse lo Studio Flamenco per un approccio adeguato alla realtà Rom, sulle tracce della danza. Dal 1989 al 1998 seguì negli ospedali la vicenda tragica degli ammalati di Aids. Nel 2005 insieme al regista Fabio Grimaldi lavorò ad un film documentario sulla vicenda della *Scuola 725*. Da questo lavoro, nel 2008, nacque il film *Non Tacere* e a seguito di quella esperienza Don Roberto con i ragazzi e i collaboratori della Scuola 725 decisero di scrivere una nuova lettera: *Per continuare a Non Tacere*, contributo per un rinnovato governo della città che poneva il problema delle peri-ferie romane e della visione della politica come bene comune da costruire dal basso. Il 21 novembre 2018, l'Università degli Studi Roma Tre, su proposta del Dipartimento di Scienze della Formazione, ha conferito a don Roberto Sardelli la Laurea Magistrale Honoris Causa in Scienze Pedagogiche. Don Roberto Sardelli è morto il 19 febbraio 2019 a Pontecorvo sua città natale.

one umiliante in cui la città del centro li aveva gettati. Non fu facile, né potevo pretendere che capissero subito. Puntai tutto sull'orgoglio, sulla loro potenziale intelligenza che aveva bisogno di una spinta dall'esterno per potersi manifestare, sul riscatto come conquista e non come elargizione dall'alto. Studio a tempo pieno: non si trattava solo di recuperare gli anni perduti in una scuola pubblica che li considerava ragazzi perduti. Si trattava di aiutarli a prendere coscienza della situazione che li aveva discriminati e in cui si trovavano a vivere non per loro scelta».

Convinto che la proposta di Don Lorenzo Milani fosse quella giusta da attuare e perseguire, don Roberto Sardelli la riadattò al contesto romano, personalizzandola. La sua scelta, radicale, si manifesta, infatti, in modo nitido dopo l'incontro con il priore di Barbiana: fare scuola ai poveri è una vocazione che non può essere elusa. E si tratta di una scelta per così dire "incarnata" perché sarà proprio dall'incontro nella Parrocchia di san Policarpo con due ragazzi che nascerà la scintilla che porterà all'espressione della "follia creativa". Le parole di don Roberto a questo riguardo sono eloquenti:

«Fin dagli ultimi anni del seminario, parlo del 1965, mi ha sempre turbato il fatto che la città fosse considerata come strutturata su un centro e una periferia. Si parlava di parrocchie "in" e di parrocchie "out". Le prime erano appetibili, di prestigio perché ben servite dai servizi sociali e culturali, perché popolate di gente perbene, dalla borghesia media e alta fino all'aristocrazia. Le seconde, al contrario, venivano descritte come desolate, abitate dal malaffare, da lavoratori abbruttiti e... comunisti».

Don Roberto intuisce, dunque, che si tratta di lavorare per una "nuova umanità". Ed è proprio il contesto non solo ad imprimere uno stile proprio ed originale all'esperienza, ma anche a determinarne la fortuna, a far sì che quella scuola alternativa divenisse parte di un percorso di più ampio respiro, volto ad affermare un modello di intervento politico-culturale a cui lavorarono insieme a Don Sardelli tanti intellettuali (molti urbanisti!) socialmente impegnati e molti volontari di diversa estrazione. La scuola, dunque, come passo fondamentale e irrinunciabile dello sviluppo di una periferia intesa come laboratorio di politica attiva dove l'istruzione, diventa la leva per l'emancipazione consentendo alla realtà educativa di recuperare la sua identità trasformativa e il suo slancio utopico.

C'è stata, infatti, nell'iniziativa così atipica e singolare di questo sacerdote e educatore, una dimensione politica alternativa ad ogni desueta tradizione didattica e la convinzione sempre affermata che è necessario che anche i più poveri, gli ultimi approdino ad una soggettività in grado di rivendicare diritti e di esprimere un pensiero critico e autonomo. Si doveva pure osare, sognare in grande. Come ricorda Don Sardelli anche il più umile dei suoi ragazzi poteva coltivare l'ambizione di diventare sindaco.

La *Scuola 725*, ideata e portata avanti da Don Roberto Sardelli, rappresenta dunque ancora oggi un esempio concreto di risposta all'emarginazione. Da subito assunse dei connotati che la contraddistinsero. Cosa significava per quei tempi avviare una scuola tra le baracche? Come quest'esperienza si distingueva e per certi versi si contrapponeva alla scuola statale? Si trattava innanzitutto, di fare delle scelte, di impegnarsi, di individuare delle priorità.

La proposta pedagogica e didattica di don Roberto Sardelli si è posta sin dal principio in modo molto critico rispetto alle attività della scuola pubblica che, nonostante tutte le spinte innovative e democratiche che la pervadevano e nonostante alcuni insegnanti particolarmente sensibili e attenti, continuava a discriminare e a riprodurre le differenze socio-economiche e culturali inserendo i baraccati nelle classi differenziali, continuava,

per usare un'espressione di don Lorenzo Milani, a "curare i sani e respingere i malati"².

Don Roberto, trasferitosi a vivere tra i baraccati, volle fare qualcosa di nuovo, di più concreto che non si esaurisse con la semplice esecuzione dei compiti scolastici e ridursi ad una semplice trasmissione di saperi. Tra le mura di quelle baracche dovevano risuonare "le voci del mondo", dalla rivolta di Battipaglia, alla sofferenza del Vietnam, dall'*I have a dream* di Martin Luther King, al *Satyagraha* del mahatma Gandhi per realizzare un'opera completa di *umanizzazione*. La sua iniziativa, infatti, coinvolse i ragazzi in modo globale. La scuola chiuse nel 1973 quando, dopo 5 anni di lotte e di impegno, i baraccati furono finalmente trasferiti in "normali" abitazioni a Nuova Ostia. Nella sua vicenda si alternarono molti bambini, provenienti per lo più da famiglie del sud d'Italia, tutte vittime dello stigma dell'esclusione sociale che negli anni li aveva oppressi, producendo così un forte distacco dalla realtà, nonché una situazione di emarginazione, di sofferenza e di vergogna per la propria condizione. Questi ragazzi difatti erano costretti a scontrarsi con l'indifferenza della società circostante ogni giorno, anche nella scuola dell'obbligo, lontana dalla possibilità e dalla capacità di valorizzare le differenze.

Si comprende a questo punto la scelta di Don Sardelli di aprire una scuola in cui l'attenzione vertesse non tanto sull'attuazione di un programma, quanto sulle persone portatrici di diritti, esigenze, aspirazioni. L'elemento centrale della sua didattica era *la parola* ed il valore ad essa connesso. Considerata non solo come uno strumento conoscitivo, bensì come strumento di liberazione, di emancipazione e di coscientizzazione. Si tratta, dunque, di un recupero della lezione di Don Milani, ma non solo. La sua esperienza, specie per quanto riguarda gli aspetti della prassi operativa, richiama la prassi di altri educatori contemporanei. Primo fra tutti, come lui stesso racconta, appunto con don Lorenzo Milani. Invero egli fu una sorta di mentore per don Sardelli giacché, con l'istituzione della sua scuola, a Barbiana del Mugello, si era cimentato già da tempo nell'ambiente del disagio sociale, offrendo una possibilità di studio a chi si era allontanato precocemente dalla scuola. I due furono legati da un intenso rapporto d'amicizia, sebbene le autorità ecclesiastiche non fossero d'accordo perché le idee di giustizia ed uguaglianza di don Milani erano invise alle gerarchie ecclesiastiche. Sempre su questa linea di pensiero ideale vi sono poi delle forti connessioni con l'opera dell'educatore e pedagogista brasiliano Paulo Freire. Freire seppe dare una struttura più organica alla sua attività di educatore creando un vero e proprio metodo pedagogico. Tuttavia, proprio come per Sardelli, pose anch'egli la *parola* al centro del suo lavoro ritenendola l'unica via per prendere coscienza e possesso della realtà. Fondamentale per Freire era inoltre il concetto di *libertà* nonché il presupposto fondante di tutta l'azione educativa³.

Don Roberto rivendicò con grande forza così il nesso indissolubile tra scuola e politica tanto che la *Scuola 725* doveva essere in grado di restituire ai ragazzi il sapere, la dignità e la capacità di leggere la realtà, ma soprattutto la determinazione alla lotta per i diritti. Oltre alla normale attività scolastica la *Scuola 725* si caratterizzò infatti per un'intensa militanza politica, espressa, tra l'altro, in documenti che la resero nota in tutto il territorio romano e non solo. Insieme ai suoi collaboratori che furono studenti e insegnanti motivati, capaci, generosi, si andava costruendo un modello di intervento in gra-

² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

³ Su Paulo Freire si veda il volume di M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, Franco Angeli, 2016.

do di incidere realmente sulla politica locale.

«Quando nelle baracche incontrai i ragazzi dell'Acquedotto Felice vidi nel reale la possibilità di tradurre in pratica ciò che conoscevo solo in teoria. Certo, il peso della mia durezza e della sofferenza che andavo subendo in seminario mi dettero la forza di trasformare il «tacere» in «NON TACERE», e nelle prime notti trascorse nella baracca lo gridavo ad alta voce a me stesso: «NON TACERE». Era questa la risposta più immediata ed adeguata al «perché?» »⁴.

La *Scuola 725* fu esigente e insegnava ad esprimersi, discutere, ricercare, le distrazioni sono bandite, anche i bambini devono imparare a prendere posizione, a confrontarsi con l'attualità, ad assumere una posizione "politica", solo così da portatori di bisogni diventano portatori di diritti.

Come si sottolinea nel libro della *Scuola 725, Non tacere* (pubblicato dalla Libreria Editrice Fiorentina) che può essere considerato – a ragione – una sorta di Manifesto, è necessario

Ragionare sempre. Se tu ti diverti non pensi più a leggere. Ma se tu leggi non pensi al gioco. Noi dobbiamo ragionare sempre. Un giovane ha detto: Ma i bambini non possono ragionare. Noi diciamo che devono ragionare anche i bambini. Essi lo vogliono quando dicono alla mamma: Come siamo venuti al mondo? L'uomo è fatto per ragionare, per pensare, non per giocare (p. 101).

C'è dunque forte il richiamo all'impegno, all'assunzione di responsabilità ad un sacrificio fatto in nome di qualcosa di più alto, la propria liberazione.

Un progetto, dunque, difficile e laborioso quello di don Sardelli che incontrò non poche difficoltà:

I problemi che mi si rovesciarono addosso erano:

a) consolidare il rapporto umano condividendo in tutto e per tutto la condizione dei poveri segnata dalla precarietà. Loro per me furono la spiegazione del Vangelo e mi fecero capire la sua portata rivoluzionaria. Fu inevitabile rinunciare esplicitamente ad ogni privilegio clericale (8 per mille, aiuto economico del Vicariato, offerte per la celebrazione dei sacramenti). Di tanto in tanto mi univo ad uno di loro e la sera andavo a raccogliere rifiuti che ci erano utili per riscaldare la baracca.

b) Se il rapporto umano resta grigio diventa fonte di sospetto (non ho mai avuto una macchina, mi bastava il tram), significa far calare tra noi e i fedeli una fitta rete di diffidenze. Ero consapevole che delle promesse (voti) sacerdotali, la povertà era quella che più colpiva la gente.

c) Tener fermi ed uniti questi due punti non era cosa facile e mi trovai contro non solo le gerarchie ecclesiastiche che avevano deciso di abbandonarmi, ma anche molti intellettuali progressisti cattolici ai quali davo molto filo da torcere.

La scuola diventò il luogo dell'incontro di questo impegno. Io, sulla scia dell'incontro con don Milani, mi ero fatto l'idea che questa potesse essere la chiave per iniziare.

Il parroco subito mi disse che lui aveva bisogno di un viceparroco che stesse nell'ufficio parrocchiale e non di uno che se ne andava in giro tra i baraccati. Gli risposi piuttosto brutalmente che io non m'ero fatto prete per stare nell'ufficio parrocchiale, ma per rendermi conto della condizione in cui una parte emarginata della parrocchia era costretta a vivere.

⁴Le parole di don Roberto Sardelli sono tratte da una mail inviata il 1 settembre 2016 alle 18 e 43.

La scuola: un gruppo di giovani della parrocchia, in un primo momento approvò questa mia decisione, forse ne avevano compreso solo il lato romantico e sentimentale, ed essi per scuola intendevano solo aiutare i bambini a svolgere i compiti che la scuola pubblica assegnava loro la mattina. La scuola così diventava un'iniziativa assistenziale. Io non amavo molto spiegare, volevo mostrar loro cosa intendevo dire per «scuola». Dopo le prime serate, in cui restavo nella baracca e chiedevo ai ragazzi di fare altrettanto, gli studenti della parrocchia che credevano di aiutarmi cominciarono a ribellarsi perché quella non era più la scuola che loro avevano immaginato.

Allorché aprii un giornale e cominciai a leggere per loro un libro che parlava della «guerra in Vietnam» i giovani parrocchiali si irrigidirono. La sera seguente continuai con la stessa impostazione proponendo ai ragazzi di parlare della loro esistenza quotidiana.

Perché mancava l'acqua?

Perché eravamo senza luce?

Perché in una baracca?

Perché i dolori reumatici?

Perché senza bagno?

Perché i loro genitori senza lavoro?

Perché tante disuguaglianze?

Il silenzio di tutti mi raggelava.

La tentazione di chiudere l'iniziativa non era causata solo dal silenzio dei ragazzi, ma anche dall'atteggiamento baldanzoso dei giovani parrocchiali: «Qui si fa politica», cominciarono ad urlare, ed io nella parrocchia passavo per un ribelle. Dopo la celebrazione della messa domenicale fui circondato da un gruppo di giovani del tuscolano che volevano assalirmi con dei bastoni di legno.

Il parroco riuscì a sedarli, ma poi rivolto a me mi disse: «Te l'ho detto che sarebbe andata a finire così». Evidentemente la colpa di ciò che accadeva non era dei facinorosi, ma mia. Era un'accusa che mi aspettavo anche perché il silenzio dei ragazzi che frequentavano la scuola mi convinse che proprio quello era il modo per introdurli nei loro problemi, nei problemi della città e nei problemi del mondo, per farli uscire dall'isolamento.

Mi accorsi anche che subito dopo dieci righe di lettura i ragazzi non potevano seguire. Di molte parole non conoscevano il significato: guerra, guerriglia, vietcong, Vietnam, napalm. Con l'aiuto di un vocabolario subito ne cercammo il significato.

Non l'atteggiamento baldanzoso dei giovani, ma il silenzio dei ragazzi baraccati mi stimolò a continuare su questa linea.

Dopo venne la rivolta di Battipaglia, di Avola e di elaborare in un disegno ciò che avevano saputo di quei fatti. Era su questa base che poteva nascere una «Scuola» e non sui compiti della scuola pubblica che si occupava dei ragazzi baraccati solo per confinarli in una classe differenziale.

A me interessava aprire i ragazzi su tutte le vicende partendo da quelle personali e familiari. Con il giornale e varie pubblicazioni passammo da Malcom X a Gandhi, da «*Terre vergini*» di Sciolochov ai romanzi di Silone che i ragazzi lessero con trasporto anche perché lo scrittore spesso scriveva di luoghi (il Fucino) che loro conoscevano.

La scrittura della «*Lettera al sindaco*» ci portò per ben 10 mesi a riflettere sulle nostre condizioni. A distanza di circa 30 anni, ritrovandoci riuniti sotto gli archi dell'Acquedotto Felice fummo in grado non solo di raccontare la nostra vicenda, ma di andare oltre ed affrontammo i temi dell'emigrazione (gli emigranti sono quello che noi fummo), della politica culturale ridotta a spettacolo e ad «effimero», della Democrazia che si verticalizza sempre di più⁵.

⁵ Ivi.

Da queste parole si evince tutta l'attualità della proposta e del messaggio di Sardelli rivolto agli ultimi, agli emarginati, ai migranti... Oggi le baracche sono state sostituite ma permangono nelle periferie situazioni di esclusione e i migranti non sono più gli italiani venuti dal Sud, ma una umanità dolente che fugge da situazioni non solo di miseria, ma anche di guerra e di violenza.

Circa 40 anni dopo la chiusura della scuola, un gruppo di ex alunni con Sardelli si sono riuniti dando vita ad un nuovo documento progettuale e di denuncia a partire dal *diritto alla casa*. A dispetto degli anni trascorsi resta infatti ancora aperta, a Roma, la grave questione dell'emergenza abitativa perché non si sono volute assumere a livello politico le decisioni e le iniziative necessarie a cambiare le sorti di tanti “esclusi”. Per questo l'esperienza di Don Roberto non può che iscriversi nella storia della pedagogia popolare e offre ancora oggi motivi di sconcertante attualità. La sua esperienza ci mostra che la scuola e l'educazione possono modificare le situazioni di vita e la coscienza dei soggetti: si tratta, come allora, di fare scelte coraggiose, di impegnarsi, di individuare nuove priorità formative per una nuova società.

Riferimenti bibliografici

- Betti e F. Cambi, *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Unicopli, Milano 2011.
- Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Dossier “Tuttoscuola”, *La scuola colabrodo*, Roma, 2018. Scaricabile gratuitamente presso: <http://www.tuttoscuola.com/prodotto/la-scuola-colabrodo/>
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa 2001

Opere di don Roberto Sardelli e della Scuola 725

- Sardelli R., *Lettera ai cristiani di Roma*, Edizioni Ora Sesta, 1974;
- Sardelli R., *Roma: una chiesa una città*, Roma, Edizioni Borla, 1977;
- Sardelli R., *In borgata*, Rimini, Edizioni Nuova Guaraldi, 1980 (ristampa: *Vita di Borgata*, Calimera, Kurumuny, 2013);
- Sardelli R., *Le margherite sono le nuvole del prato*, Catanzaro, Rubettino, 1998;
- Sardelli R., *L'orecchio di Dioniso*, Catanzaro, Iride Rubettino, 2004;
- Sardelli R., *Il danzatore*, Catanzaro, Iride Rubettino, 2007;
- Sardelli R., *Il neo di Francesco*, Calimera, Kurumuny, 2015.
- Scuola 725, *Lettera al Sindaco*, Roma, 1970.
- Scuola 725, *Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971.
- Scuola 725, *Per continuare a non tacere*, Roma, 2007.

Presso la Biblioteca Raffaello (Biblioteche di Roma – via Tuscolana, 1111) è depositato il *Fondo Don Roberto Sardelli* che comprende l'archivio della *Scuola 725*, l'archivio privato e la biblioteca di Don Sardelli, tutti i documenti sono consultabili.

Il materiale della *Scuola 725* è stato digitalizzato ed è in parte consultabile sul sito realizzato nell'ambito del progetto europeo Altercities – Roma, Cantiere della Memoria: <https://www.movio.beniculturali.it/ticonzero/romacantieredellamemoria/it/57/scuola-725>

“We are the time”. Expectations and requests of UNIBA students concerning the time bank of the University: an empirical research

ALBERTO FORNASARI

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Bari

Corresponding author: alberto.fornasari@uniba.it

Abstract. The time bank is a solidarity institution in which services are exchanged without the intermediation of money. It is based on an equal exchange of hours based on the needs and, at the same time, on the resources of individuals. The time banks activate solidarity and social promotion and are placed in a perspective of prevention of social disadvantage. The University Time Bank encourages ethical action by strengthening the common spirit of solidarity, networking the experiences and knowledge of the academic community. This paper presents an empirical research (based on significant sample of 1956 students) to better understand their expectations regarding the University Time Bank (activated through a pilot case), which services they would exchange and offer, and highlights the nature, opportunities and difficulties related to its organization, starting from its main users: the students.

Keywords. bank time – community – research – students – reciprocity

«What I hold back will disappear with me, but what I
donate will remain in the hands of everyone»
Tagore R. p.37

1. Introduction. What's the Time Bank.

The time bank is a solidarity institution, which aims to produce and exchange human values by providing availability and expertise in a given time unit. According to *Bank Time Italian Association* it is a system whereby people exchange activities, services and knowledge with each other, thus defining them as: free associations between people who self-organise and exchange time to help each other, especially in small daily needs. These are, therefore, places where you can recover habits and good social practices that allow you to establish mutual aid relationships typical the good neighbourliness (Bank Time Italian Association, Various authors, 2017). This therefore allows us to re-acquire practices of exchange, skills, services and expertise that can activate mutual relations using time as the only parameter of exchange. Paolo Coluccia, one of the first promoters and theoreticians of the time bank in Italy, also underlines its dimension and relational purpose, stating that “it is an ideal place for social communication, because it is an opportunity to give and receive goods, services and knowledge, without the intermediation of

money” (Coluccia, 2001 p.29). The use of time, allows each member to open a regular bank-time account, similar to that of a regular bank, but with subtle differences: what is deposited are the hours and no longer the money, each member cannot be too much in debt or credit because the primary purpose of the Bank of time is the constant balance of hours thus allowing the effective operation of the system, the time that is generated in their bank-time account by providing a certain service, is not contracted in debt or credit to a particular person, but in the entire network of all those who are part of it. At the base of the time bank there is the concept of exchange, that is, the giving to have and the asking to then return. Therefore, it is not a voluntary association, in which giving and receiving are one-way: the volunteer only gives, without expecting a return. By giving to have and receiving and then giving back, one avoids making the recipient affectively dependent, nor does one feel indebted to him, as he is aware that he also has something to offer (Colombo and Amorevole, 1997). It should be noted that the time within a time bank is not calculated according to the market value of each individual service, because the time of a lawyer is exactly the same as that of a bricklayer, a student, a retiree, a housewife or a babysitter. This means that the subjects are all placed on the same level, it gives more value to the performance itself, leaving aside the economic, social, professional and cultural status of each, which could in some way generate distinctions between the various services provided within the bank of time (Bruni, 2006). This shows that the condition of equality is the foundation of this organization, such that it stems from the assumption that all individuals have certain skills, able to achieve certain things compared to others, but at the same time be lacking in different areas: so you need others and you can only put all on the same level. Therefore, the social exchange lies in the relationship of “ego” towards “alter”; aimed at our solidarity, our social bond (sharing), our communication-action (action-common) (Carlini, 2011). The human dimension of reciprocity establishes a new social sector: that of spontaneity and gift (Coluccia, 2001). We do not want to supersede the state or the market – this is important, even if it is not everything (Rifkin, 2000) and regulates the exchanges of most individuals (Godbout, 1993) – but we try to introduce to the social system an innovation that is based on the anthropological and cultural foundations of the gift. “Societies have progressed to the extent that they themselves, their subgroups and, finally, their individuals, have been able to stabilize their relationships, donate, receive and, finally, reciprocate!” (Mauss, 1965, p.41). In fact, “the ethics of social exchange makes it possible to conceive of a new foundation for democracy” (Latouche, 2000, p.18). The choice to use the hour as a unit of reciprocal exchange arises from the idea that everyone has time and capacity that can be requested by the other members and consequently be exchanged in a perspective of indirect reciprocity (Donati, Solci, 2011). Among the advantages of using this unit of exchange is that time can be divided, concentrated and transferred: it therefore becomes a good area for negotiation. It is used in its dimension as a frame of activity, as a container of experiences that take place in a network of relationships between people: this gives density to time, defines its quality and gives it symbolic meanings that extend beyond its mere counting in terms of hours. At the time of registering with a time bank, the new member informs the secretary of reference of the services he intends to offer and to request other members according to their particular characteristics, then opens a bank account in which are recorded credits and debits. As long as the new member has not started to

exchange time units in exchange for performance/capacity, his current account is equal to zero (Colombo, 1997). We are therefore talking about 'indirect reciprocity', since the credit or debt is contracted with the bank and not with the individual to whom we have given or from whom we have received something. This mechanism allows you to expand the number of exchanges, the contacts between the various partners and to be able to solve your problems by being able to choose from all the services available within the bank. Unlike many foreign realities, the Italian time banks have a strongly social rather than economic objective. The time banks, in fact, activate solidarity and social promotion and are placed in a perspective of prevention of social disadvantage. It should also be pointed out that each reality is developed in a specific context, with specific needs, so the experiences of Time Banks are different from each other and cannot be reduced to a single specific model of reference (Galeotti, 2005). Apart from the obvious differences, the fundamental factors that lead to the creation of a time bank can be many and varied (Amorevole, 1999): in order to establish a strong network of neighbours, breaking down the walls of distrust that come to be created between people who live, for example, in the same building but don't know each other; to promote mutual aid relationships that very often take place exclusively in the narrow circle of knowledge, thus eliminating the isolation of some individuals and preventing loneliness; to build trust between members, creating moments of contact, relationships, opportunities for meeting as a result of the fact that one knows his own neighbour and thus can overcome that barrier of distrust and stereotypes (Nussbaum, 2002) towards those who are different from us or otherwise unknown; to foster a sense of community among individuals, which leads more easily to the development of an active citizenship and to a social/supportive use of the territory (Mareggi, 2000); to help people in better managing their own time by the fact that in today's society it seems never enough meeting those small daily needs not taken into account by any service (because they reduce time) but in which the activities that are indispensable for the life of people are carried out. The basic idea is to establish a supportive network, which will be capable of overcoming the problems of everyday life and the work of caring for everyone; to guarantee services and goods to those who cannot provide them in any other way due to economic, social and cultural difficulties; to create strong social ideals in the new members, since interpersonal relationships, the equality of all knowledge and performance, caring work, intercultural and intergenerational differences are valued so as to be considered new values by those who participate in the experience; to enhance the value of each individual: everyone is put on an equal footing, can make decisions in the assembly of members, recognizing without distinction their skills, increase the self-esteem of each individual member, making discover their talents, focusing on the search for their positive aspects, founding a new sense of identity, no longer based on work and status, but rather on their expressed skills, improve the quality of life of individuals, reducing stress and preventing the discomfort.

2. Time bank and University: an experimentation at Uniba

The University, whose task is both formative and pedagogical, in its action of research and adoption of principles, criteria and values adequate to the historical moment we are living, cannot only aim at training competitive and efficient people, able to face the

new challenges of technology and globalization. In defining its training offer, it should also take into account the issues of cooperation, social justice, tolerance, interculturality and integration (Santelli, 2003), which are the prerequisites for democracy, the keys to success and human action, the means to promote people as part of an enlarged Europe and a constant demographic evolution.

The modernization of the educational system can lead to the creation of a new culture of administrative management, which will improve the quality of the services provided to the users by actively listening to the needs of the local context. No reforming process can be conceived and developed without the active and responsible participation of decision-makers, users and stakeholders. 1996 was the European Year of Lifelong Learning, and several discussions between the competent authorities, teachers and businesses revealed a single objective: to prepare Europeans for a smooth transition to a society based on the acquisition of knowledge and skills. But, at the same time, these events have led to a shift in acquired skills and working systems. The European Union has been dealing with skills since the 1990s and the starting point is in the White Paper: "Growth, competitiveness, employment" (European Commission, 1994). From the new guidelines 2000-2001, the European Commission addresses, focuses and deepens lifelong learning in the individual, organizational and social sense as learning that embraces all aspects of life and in which everything becomes an opportunity for learning: formal learning which takes place in training institutions and leads to the obtaining of recognised diplomas and qualifications; non-formal learning which takes place outside the main training and education structures and which can take place in the workplace, in cultural, sports and association organisations; informal learning which comes from everyday life and which is often not recognised as such, not even by the concerned individual. Developing a sense of ethics, and building skills through the stimulation and support of ethical action in relationships and exchanges (Greco, 2001): strengthening the common spirit of solidarity (Touraine, 1998); networking the experiences and knowledge of our university community; giving space to the resources of each one to strengthen the network of relationships that is the basis of ethical action: these are the objectives of the Time Bank established at the University of Bari Aldo Moro. UNIBA's time bank was founded in 2009 as an experimental project of the II Faculty of Law in Taranto, following a proposal by the former Dean of the II Faculty of Law of the University of Bari, which was shared and approved by the Faculty Council and the representatives of the Student Organizations, as a pilot project of a University Time Bank which, following the adoption of a university-wide code of ethics, encourage ethical action by strengthening the common spirit of solidarity, networking the experiences and knowledge of the academic community, giving space to everyone's resources to strengthen the network of relationships that is the basis of ethical action. A preventive analysis of both the functioning of the Time Banks present in other Italian universities – almost all of which were then Faculties of Architecture – and of those created by groups of citizens and belonging to the national network, has allowed us to highlight the nature, opportunities and difficulties of the organization, while also highlighting the need to listen to the expectations of the students in relation to the execution of the project itself. As is well known, in fact, the Time Bank is based on "an equal exchange of hours based on the needs and, at the same time, on the resources of individuals" (Coluccia, 2001, p. 21). Therefore, "an institution of an associative nature in which

services are exchanged without the intermediation of money" (Zani, 1996). The greatest appeal of a Time Bank, as was evident from the research carried out, lies on the one hand in the inner satisfaction of the service that one chooses to offer – probably even before the one chooses to obtain – and on the other hand in the network of relationships and support that is created, totally devoid of any economic value and, for this very reason, endowed with a strong motivation in itself, capable of establishing a strong internal control of the services and the account holders (Lenzi, 2006).

It appears obvious that what makes the mechanism work are: a) the interests, passions and sense of social of individuals who are shared with other people who have similar interests, passions and sense of social; b) the widest and most varied possible offer to be found in the system itself. We must point out that it has been found, in different university realities, a scarce performance of the initiative. These structures, starting from internal organizational needs and with the sole purpose of meeting them, understand the time bank as a way for students to be able to obtain certain assets, which have relatively high costs, free of charge. For example, heliographic copies in the Faculties of Architecture. By favouring a direct economic interest, the student performance was in fact linked to different evaluations compared to the emotional involvement and sense of belonging on which the Bank is based, with a consequent "laborious slowness" in spreading and stabilizing the mechanism. In order to better shape the initiative, as far as allowed by a Pilot Project, which by its very nature acts as an experiment for the organizational model, there was a meeting with Taranto's representatives of the students. Its purpose was to assess and share the nature, mechanisms and aims of a time bank; therefore, its concern and motivation for the initiative; and, finally, to encourage the identification of expectations and their placement within the given context. Actually, it appeared that the Faculty already had a network of relations and solidarity involving the entire university community, and there was a generalised willingness to take new initiatives in this direction. Therefore, it was necessary to structure the mechanism of the Project in such a way as to stimulate and involve even further the community, without wasting what had already been spontaneously achieved. The student organizations immediately shared the ethical value of the project by identifying a series of possible exchanges of "additional knowledge" of their interest. Overcoming the initial proposal for a tax reduction, since it did not comply with the spirit of the project and was unfair to the community, the students suggested activities that would help them in acquiring the technique of filling in a thesis, or in their ability to draw up a legal document; the ability to learn the know-how of former students who were already in the professional world, to benefit from hours of in-depth study of a foreign language or computer science, or to learn how to consult the legal material. All needs that were the subject of exchange between individual members – such as teachers and students – or were supported by the Faculty, in different ways. Moreover, suffering from the lack of sports facilities specifically dedicated to them, it was assumed that the university could exchange the use of private or public facilities. The idea of a book voucher, the photocopies or the binding of the thesis was not displeased, as far as this was permitted. The experimentation took place at the Taranto premises of the Faculty of Law. The development of the organizational model hoped to extend the initiative to other Faculties. After the Gelmini reform and the passage from the Faculties to the Department, in 2013 the experimentation was extended to the entire University

of Bari, with the appointment of a dedicated representative for its promotion and organization. The time banks are based on an equal exchange of hours based on the needs and, at the same time, on the resources of individuals. Therefore, they are an institution of an associative nature in which services are exchanged without any intermediation of money (Blanc, 2006). Given that the efficiency of a time bank lies in the broadest possible list of activities to be exchanged, and in the unlimited circulation of “cheques” within the system, it is crucial that the relationship with the institution is not limited to the direct exchange between the service and the counter service, while safeguarding the possibility of exchange with the “book vouchers”, which correspond to and highlight the cultural profile of the current account holder of the University. The student organizations have suggested the involvement, as well as the teaching and administrative staff, students, and parents of the latter, even graduates of the University, willing to create a continuum in their sense of belonging. Compared to the Athenaeum time bank, the activities carried out by the members for the University have a greater specific weight within the bank, with the relevant checks having a value twice as high as the time spent. These credit instruments, which are graphically different, move freely within the bank and will entitle anyone who presents them, provided they are current account holders, to the provision of the related service as they prove in themselves that time has been spent at the university. Therefore, they constitute special credits that will be extinguished only at the time of exchange with the activities made available by the University. These special credits, when settled, will correspond to individual cost savings compared to the same cost savings of the University. The bank’s regulations (drawn up in agreement with all stakeholders) refer to an internal document of the university which indicates the types, methods and timing of the university’s activities. This makes it possible to modify over time, simply and as required, the services that the University can provide.

The time bank is the place where desires and availability meet: all participants share their experiences and their knowledge; the bargaining unit is the time taken to carry out the activities, according to an equal evaluation of each participant’s resources. In addition, the time bank aims to promote initiatives to promote knowledge. The exchanges are activated between current account holders and between them and the University. Each current account holder will be given two cheque books, one of which contains the special credits of the University, to be used each time there is a transaction. Cheques drawn up after the exchange must be reported as soon as possible to the bank’s counter, or accounted for through the electronic management system, in order to update the balances of current account holders. The exchanges take place at both collective and individual level. No current account holder is obliged to accept an offer of services or to satisfy a request, even if he or she offers that activity. In the event of relocation or abandonment, it is essential to break even. The current accounts are personal between the participants, stimulating exchanges between them. The strengths of the project will be: the capacity of the institution to establish relationships and solidarity within the university community, a generalized willingness to new initiatives, developing motivated actors and a strong capacity for involvement of students by their representatives, consolidating and spreading a strong sense of belonging to the community. Inside an office, located on the first floor, there is a desk open three days a week at scheduled times. The SVBDT01 software was purchased to manage and report on the activities carried out within the time bank. This

programme is the indispensable tool for the management of a "Time Bank". The package includes a module for the statutory management of the association and individual members, a second module for the detection of cash movements and a third module for the detection and control of services that members exchange with each other.

3. Research. Purpose and methodology

A preliminary analysis of how the time banks operated in a very small number of other Italian universities, as well as those created by groups of citizens and belonging to the national time banks network, has allowed us to reveal the nature, opportunities and difficulties of the initiative, and also to highlight the need to listen to the expectations of students in relation to the implementation of the project itself. In order to better understand the expectations of the students of the University of Bari regarding the UNIBA Time Bank, and to understand *in primis* their willingness to devote time to the academic community (and also understand the personal level of perception of being part of a community) and *in secundis* which services they would exchange and offer, I, the Rector's delegate at the time bank, have drawn up an anonymous multiple-choice survey, made up of 15 questions. In order to summarize the data (since the research is a quanti-qualitative one.) (Trinchero, 2009), we used the software SPSS (*Statistical Package for Social Science*) (Lucisano, Salerno, 2002); the questionnaire was loaded, with the cooperation of Ateneo's statistical staff, on the Ateneo ESSE3 platform, on the students' home-page, in order to allow the students to fill it in; the students have also been informed about the research in progress through the centralized system, informo@studenti on their institutional email addresses. The survey started on 27 February 2019 and ended on 12 April 2019. The results of the survey "time bank", which was carried out on about 44,000 students of the University of Bari, can be found below. The sample, which is of a probabilistic type, is a simple random representative (Benvenuto, 2015). In order to determine the meaningfulness of the sample, reference was made to the formula for determining n in the case of inference on relative frequencies:

$$n = \frac{f(1-f)z^2_{\alpha/2}}{(d/2)^2}$$

where $\alpha=0.05$ therefore $z_{\alpha/2} = 1.96$ (α is the significance or confidence level and z , referred to as z-score, is a constant value that is automatically derived from the confidence level $\alpha/2$) $d/2=0.03$ (margin of error due to sampling of 3%, which is usually proposed for sufficiently large populations) $f= 0.5$ (frequency, maximum value to be assumed in the absence of previous pilot surveys or similar) (Vertecchi, 2014). Applying the formula and replacing the relative values we have: $n=1,068$. The survey respondents were 1,956, therefore the sample is significant according to the chosen parameters. The last question of the survey was constructed as an open question (Baldacci, Frabboni, 2013) others were carried out through the Likert scale; the qualitative analysis carried out made use of the Atlas Ti software (to identify the most recurrent hermeneutical units) with the Grounded Theory as the theoretical frame of reference (Tarozzi, 2008).

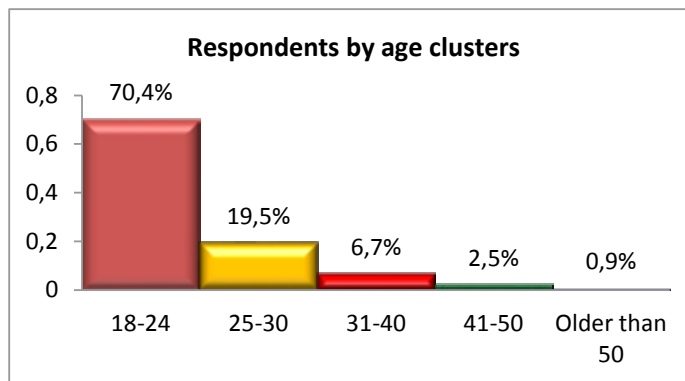
4. Research outcomes

The tabulation of the answers given to some of the most significant questions (of a quantitative nature) asked in the questionnaire is reported below.

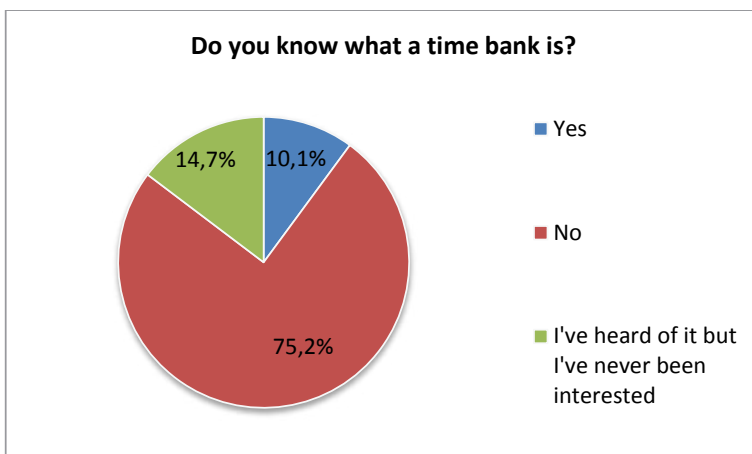
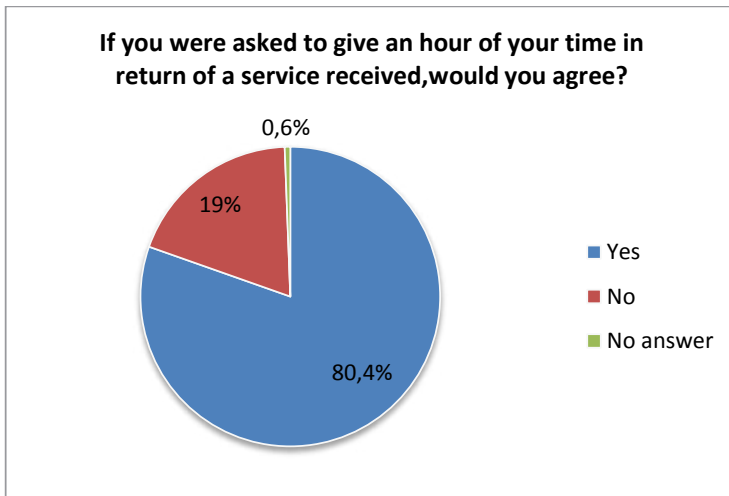
The total number of respondents to the research shows that 28% are males, 71.8% females and 0.2% transgender.

Gender		
	Frequency	Percentage
Female	1404	71.8
Male	548	28.0
Transgender	4	0.2
Total	1956	100.0

70.4% of the sample are aged between 18 and 24, 19.5% between 25 and 30, 6.7% between 31 and 40, 2.5% between 41 and 50 and 0.9% over 50. The presence of students older than 30 years is mainly explained as the result of students enrolled in post-graduate master's degree courses of first and second level, specialization courses, PF 24 courses, courses related to TFA support.



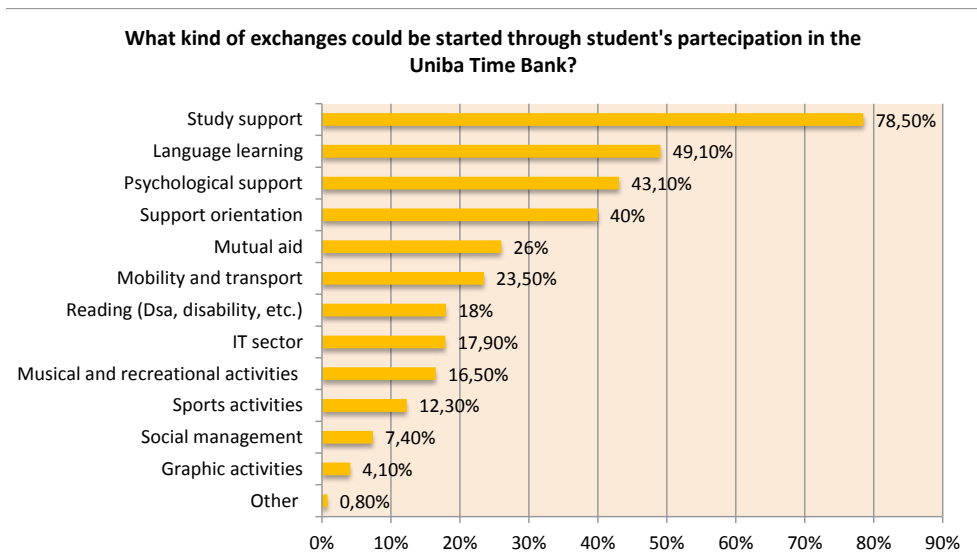
When you apply for a service received, if you were asked to return an hour of your time, you would be in favour, 80.4% would be willing to return an hour of their time for a service received and only 19.0% would not be willing to do so. 0.6% do not respond. This response clearly shows a strong willingness of students to exchange time for their academic community.



When asked if they have any idea of what a time bank is, 75.2% say they don't know what a time bank is, 10.1% say they know it while 14.7% have heard about it but never cared. From this response, it is clear that, despite the activities of diffusion of the time bank service, carried out by the Rector's delegate, through meetings in the University, the involvement of student representatives, the forwarding of informative brochures to the institutional email addresses of all Uniba students, few have come to be aware of this initiative. This raises a question: how to best structure an informative campaign to reach all university students at the University of Bari?

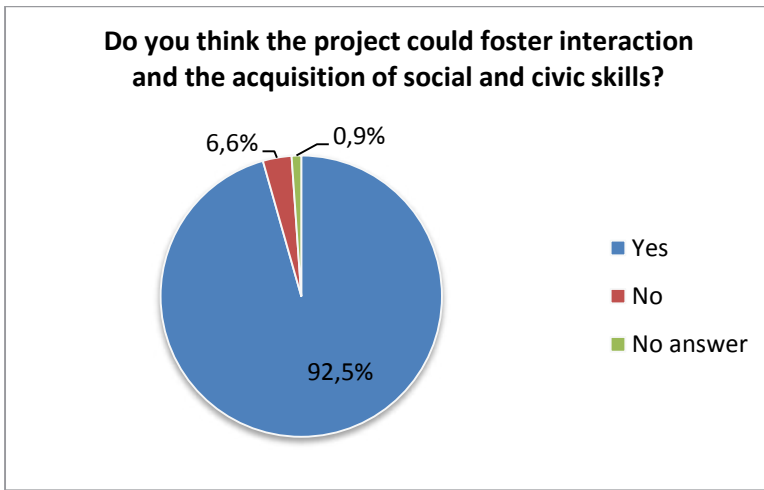
Activating non-monetary exchanges through the free participation of participants in individual activities is the basic prerequisite of the time bank. In this regard, it was asked which exchanges, according to Uniba students, could be activated to relaunch this practice based solely on the donation of one's time (the percentages were calculated on

the total number of respondents and not on the number of responses obtained). Most students would activate an exchange in support of study (78.5%), others, instead, would activate exchanges for language learning (49.1%), and others would activate exchanges of psychological support (43.1%) and guidance support (40%). With lower but still meaningful percentages, a part of the students would activate exchanges in the field of mobility and transport (23.5%), reading exchanges in support of DSA, disability, etc. (18%), in the IT area (17.9%), in musical and recreational activities (16.5%), in sports activities (12.3%), in social management (7.4%) and in graphic activities (4.1%). As it can be synthetically deduced from the chart, receiving support for study, learning a second language, receiving psychological support and orientation are among the priorities indicated by the students. Data that provide valuable information on the hardships of the new generations of students, often grown up without having developed their own method of study, with a marked difficulty in learning a second language, that cannot handle the stress that is normally associated with the activities of study and exams, and that has difficulty in taking informed decisions. This data is even more interesting, because both psychological counselling and orientation services are provided by the University of Bari.

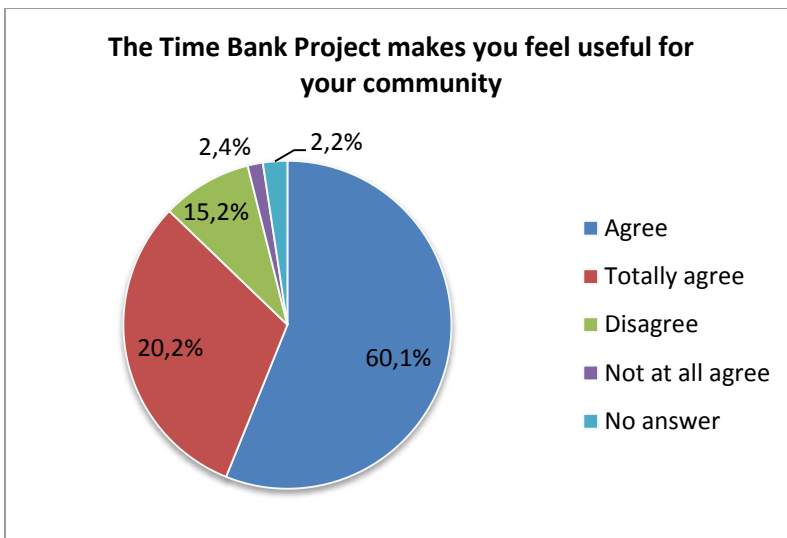


(the percentages were calculated over the total number of respondents and not over the number of responses obtained)

92.5% of the sample stated that participation in this project could lead to the acquisition of more social and civic competences, while a small part of the sample (6.6%) disagreed with this question. 0.9% do not answer. This confirms the students' perception of being able to strengthen social and civic competences through the bank of time lived as a place for meeting and relationships.

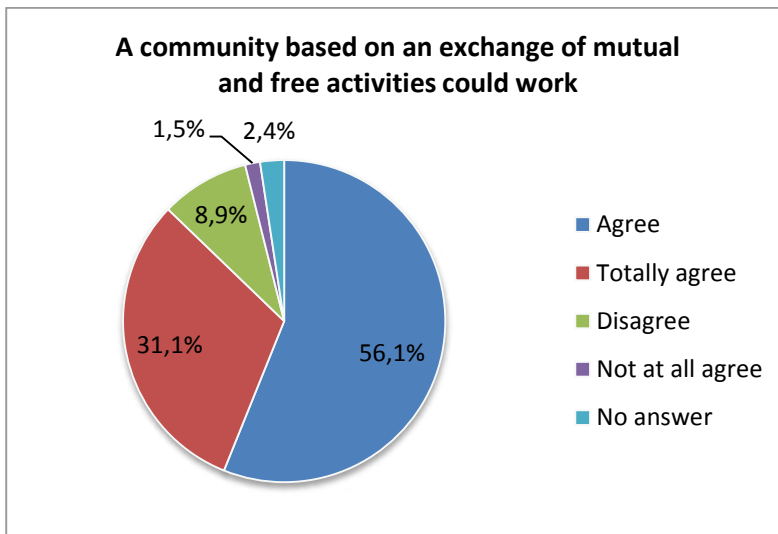


For this survey the Likert scale was used. More than 80% (positive aggregate data) stated that the time bank project would be useful for the community, 17.6% of the sample did not agree. 2.2% did not answer. This confirms the students' perception of being able to feel useful through the bank of time lived as a place of sharing, exchange, mutual help. We can mean the sense of community as a feeling that the members have of belonging and being important to each other and a shared trust that the needs of the members will be satisfied by their commitment to being together.

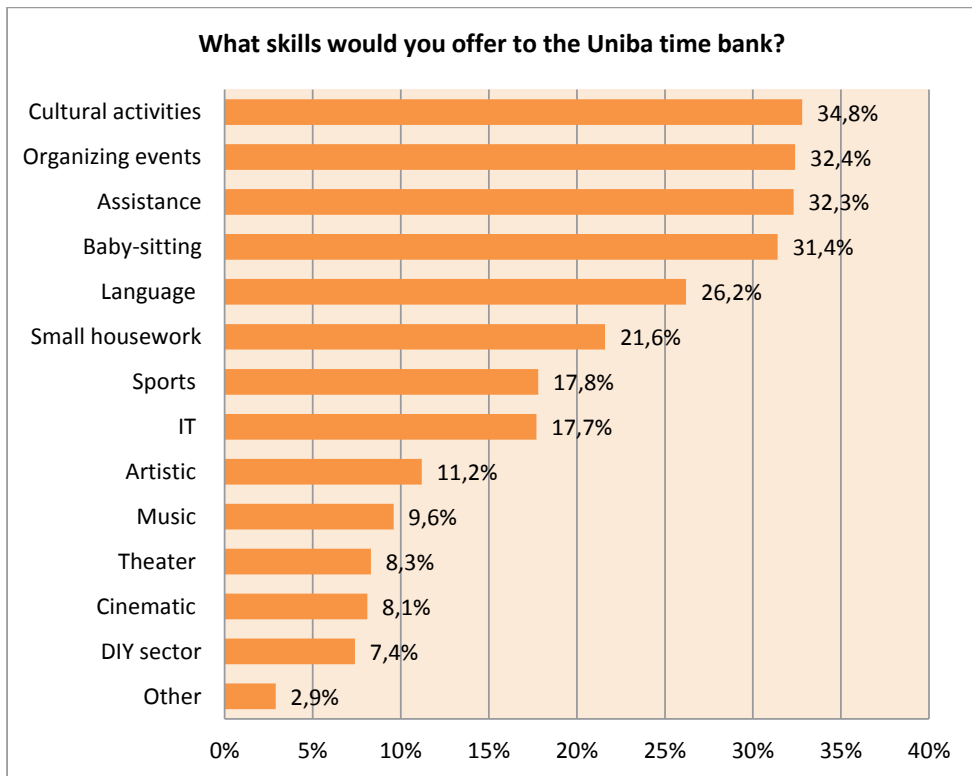


For this survey the Likert scale was used. Almost 90% of the sample said (positive aggregate data) that a community based on the exchange of reciprocal and free activities could work, while just over 10% said it could not. 2.4% did not respond. This confirms

this that students are convinced that a community based on an exchange of mutual and free activities can work and strengthen the sense of community, encourage ethical action by strengthening the common spirit of solidarity, networking the experiences and knowledge of the academic community, giving space to everyone's resources to strengthen the network of relationships that is the basis of ethical action.

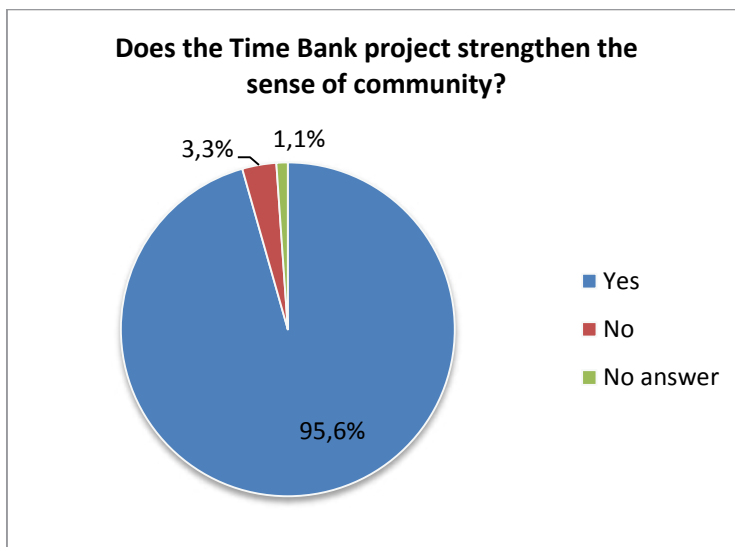


When asked about what they would offer the Uniba time bank, students replied as follows: 34.8% would offer their skills in cultural activities, 32.4% in the organization of events, 32.3% in assistance, 31.4% in babysitting, 26.2% in activities related to the native language or a second language, 21.6% in small domestic work, 17.8% in sports activities, 17.7% in activities related to information technology, 11.2% in activities related to the artistic field, 8.3% in activities related to the theatre field, 8.1% in activities related to the cinematographic field; 2.9% responded otherwise. The histogram clearly shows the wide range of skills that the student population is willing to offer the University's time bank.



(That question envisaged the possibility of providing more than one answer. The percentages were calculated on the total number of respondents and not on the number of responses obtained).

95.6%, in continuity with what was expressed in the previous questions, stated that this project strengthens the sense of community, thinks otherwise 3.3%, 1.1% did not answer. The time banks, in fact, activate solidarity and social promotion in a perspective of prevention of social disadvantage. Infact the strengths of the project will be: the capacity of the institution to establish relationships and solidarity within the university community, a generalized willingness to new initiatives, developing motivated actors and a strong capacity for involvement of students by their representatives, consolidating and spreading a strong sense of belonging to the community.



5. Conclusions

As we have seen also during the previous paragraphs, the time banks in Italy (even in the rare university experiences) are characterized by a strongly social objective. The time banks we have seen, in fact, have activated solidarity and social promotion and are placed in a perspective of: a) building trust among the members, b) creating moments of contact, relations, opportunities for meeting resulting from the fact that one knows one's neighbour, one can thus overcome that wall of mistrust and stereotypes towards those who are different from us or in any case unknown; c) of development among individuals, the sense of community, which leads more easily to the development of an active citizenship and to a social/supportive use of the territory; d) to help people to better manage their time by virtue of the fact that in today's society it seems never enough to satisfy those small daily needs not taken into account by any service but in which activities are carried out that are essential to people's lives. The basic idea behind the time bank project of the University of Bari was to set in motion a supportive network, capable of overcoming the problems of everyday life and the work of caring and well-being for everyone; to provide services and goods to those who cannot otherwise procure them due to economic, social and cultural difficulties; to create strong social ideals in the new members, as interpersonal relationships, the equalisation of all forms of knowledge and performance, care work, intercultural and intergenerational differences are valued, to the extent that they can be considered new values by those who take part in the experience. And no reforming process can be established and developed without the active and responsible participation of decision-makers, users and stakeholders. Hence the occasion to conduct the research illustrated in this paper to highlight the nature, opportunities and difficulties of organizing a University time bank starting from its main users: the students.

Bibliography

- Amorevole R. Colombo G. Grisendi A., *La Banca del Tempo. Come organizzare lo scambio di tempo: i valori, i principi, i protagonisti*, Milano, Franco Angeli, 1996
- Amorevole R. Colombo G., *La banca del tempo tra bisogni e risorse*. Santarcangelo di Romagna, Maggioli editore, 1997
- Amorevole R., *Banca del Tempo. Istruzioni per l'uso*, Bologna, Emi, 1999
- Amorevole R.M. Guareschi M., *Monitoraggio delle Banche del Tempo attive in Emilia-Romagna*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli editore, 1997
- Associazione Nazionale Delle Banche Del Tempo, *Banca del Tempo. La grande rete che pratica economia delle relazioni e della condivisione*, Milano, Altraeconomia, 2017
- Baldacci M. Frabboni B., *Manuale di Metodologia della ricerca educativa*, Novara, Utet, 2013
- Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015
- Blanc, J., *Choix organisationnels et orientation des dispositifs de monnaies sociales*. in *Monnaies sociales: Exclusion et liens financiers*», Paris: Economica, 2006
- Bruni L., *Reciprocità. Dinamiche di cooperazione, economia e società civile*, Milano, Mondadori, 2006
- Carlini R., *L'economia del noi*, Roma-Bari, Laterza, 2011
- Colombo G., *La Banca del Tempo. Come organizzare lo scambio del tempo: i valori, i principi, i protagonisti*, Milano, Franco Angeli, 1997
- Coluccia P., *La Banca del Tempo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001
- Donati P. Solci S., *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011
- European Commission, *Growth, competitiveness, employment: the challenges and ways forward into the 21st century: bawhite paper*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1994
- Galeotti G., *Tempus datur. Un'analisi sociologica delle Banche del Tempo in Italia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005
- Godbout J. T. Caillé A., *L'esprit du don*, trad.it. *Lo spirito del dono*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1993
- Greco T. H., *Money: understanding and creating alternatives to legal tender*, Chelsea Green Publishing Company, White River Junction, 2001
- Latouche S., *La Défi de Minerve. Rationalité occidentale et raison méditerranéenne*, trad. it. *La sfida di Minerva. Razionalità occidentale e ragione mediterranea*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000
- Lenzi, C. (2006), *L'enquête nationale sur les systèmes d'échange locaux (SEL) en 2004: éléments d'analyse*. In *Monnaies sociales: Exclusion et liens financiers*, Paris: Economica, 2006
- Lucisano P. Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002
- Mareggi M., *Le politiche temporali urbane*, Firenze, Aliena, 2000
- Mauss M., *Essai sur le don*, trad.it. *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, in *Teoria generale della magia e altri saggi*, Torino, Einaudi, 1965
- Nussbaum M. C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, Il

Mulino, 2002

Ricoeur P., *Percorsi del riconoscimento*, Milano, Raffaella Cortina, 2004

Rifkin J., *The Age of Access*, trad. it. *L'era dell'accesso*, Milano, Mondadori, 2000

Santelli L., *Interculturalità e futuro*, Bari, Edizioni dal Sud, 2003

Tagore R., *La vera essenza della vita*, trad.it. Brunilde Neroni, Milano, Guanda, 2018

Tarozzi M., *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma, Carocci, 2008

Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Milano, Il saggiatore, 1998

Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari, Laterza, 2009

Vertecchi B., *Percorsi di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2014

Zani F., *La Banca del Tempo. Come rifondare la comunità locale* Cesena, Macroedizioni, 1996

Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e pedagogia speciale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. How many and what are the teacher's skills? In the article we try to go to the root of the question, assuming the existence of three models of teacher. The cultural teacher, the competent teacher, the conscious teacher; they represent respectively the primacy of the cultural canon, of technical rationality, of critical reflexivity. They have a long history behind them but coexist in the contemporary teacher. In this way the research on the teacher's competences is articulated in space and time, in the hope of reconstructing the unity of the teaching function.

Keywords. teacher – cultural canons – skills – technical rationality – critical reflexivity – school context – social relations – active teaching – metacognition.

1. Introduzione

Il dibattito e la ricerca attuali intorno al ruolo e alla professionalità dell'insegnante sembra avvitarci intorno alla quantità e alla qualità delle competenze che ne compongono il profilo professionale; Dario Ianes e altri ne danno un quadro complessivo all'interno di una recente ricerca sull'*expertteacher*, individuando 16 competenze chiave e 4 profili professionali¹.

Nel presente contributo tentiamo di andare alla radice della questione, ipotizzando l'esistenza di tre modelli di insegnante: l'insegnante culturale-trasmissivo, l'insegnante competente-efficace, l'insegnante consapevole-inclusivo. La successione con la quale vengono presentati è solo in parte cronologica poichè le tre rispettive dimensioni professionali che rappresentano – la centralità dei contenuti da insegnare, la competenza metodologica e didattica, la capacità di riflettere criticamente sulle finalità e sugli esiti della formazione scolastica – sono presenti nelle riflessioni teoriche sugli insegnanti e nella stessa pratica dell'insegnamento scolastico fin dall'Antichità. Tuttavia, limitando il nostro sguardo alla sola vicenda novecentesca possiamo affermare con una certa sicurezza che il primato dell'insegnante colto, diffuso e sostenuto in grande misura dalla pedagogia borghese, aristocratica e idealistica ottocentesca e del primo Novecento, ma con alle spalle

¹ D. Ianes, S. Cramerotti, L. Biancato, H. Demo, *Il manuale dell'expertteacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*, Erickson, Trento 2019.

una lunga tradizione, inizia a declinare nel Secondo dopoguerra, grazie all'idea dell'insegnante competente², nata sulla scorta delle suggestioni didattiche e pedagogiche dell'attivismo prima e del cognitivismo poi, idea oggi ripresa dalle ricerche sull'insegnante e sulla didattica efficaci³. Infine agli inizi del nuovo secolo attira una particolare attenzione il modello dell'insegnante riflessivo, che in questa sede preferiamo definire consapevole e inclusivo, più attento al contesto e alle relazioni sociali⁴.

2. L'insegnante culturale

Con questa espressione intendiamo riferirci al modello più tradizionale e insieme resistente di insegnante, la cui complessità storica e pedagogica non può essere ridotta alla nota formula elaborata nell'ambito della pedagogia idealistica italiana, secondo la quale chi sa, sa anche insegnare. L'obiettivo formativo perseguito dall'insegnante culturale è quello di duplicare, replicare, trasmettere il patrimonio culturale elaborato dalle generazioni che hanno preceduto quelle degli allievi, allo scopo di garantire la continuità e la sopravvivenza della tradizione nel futuro e di impedire nel contempo una regressione etica e cognitiva della comunità⁵.

2.1 Le origini dell'insegnante culturale

La genealogia del modello dell'insegnante culturale è assai complessa e affonda le proprie radici in tempi lontani, per questo è rimasta e rimane tuttora un riferimento molto importante sia nella riflessione pedagogica che nella pratica didattica. L'idea

² F. Ghilardi, *La professione docente negli anni '90. Un confronto con l'Europa*, Editori Riuniti, Roma 1990.

³ A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma 2011.

⁴ Cfr., Agenzia europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, *TeacherEducation for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teacher.pdf>

⁵ Come abbiamo accennato, questa concezione del ruolo dell'insegnante ha trovato in Italia una particolare fortuna all'interno della pedagogia idealistica elaborata da G. Gentile (1875 - 1944) ed ha influenzato fortemente la pedagogia scolastica non solo del periodo fascista, con la Riforma della scuola del 1923 elaborata dallo stesso Gentile, ma anche quella del dopoguerra, soprattutto per quanto riguarda l'istruzione superiore e la formazione dei docenti. L'avversione di Gentile per le dimensioni scientifiche e sperimentali della pedagogia, particolarmente per quelle evidenziate dal positivismo pedagogico di fine Ottocento, ha precluso alla pedagogia italiana della prima metà del Novecento quegli sviluppi epistemologici e operativi che invece tanta importanza ebbero nell'organizzazione scolastica postbellica degli Stati Uniti, dell'Inghilterra e della Francia. Mentre in queste realtà si affermava l'idea di un insegnamento sostenuto dalle ricerche psicologiche, dallo sperimentalismo didattico e dalla valutazione degli apprendimenti in forma oggettiva, in Italia si ritornava ad una formazione del docente esclusivamente di taglio culturale, con particolare attenzione alla preparazione storico-filosofica, eliminando dal curriculum degli istituti magistrali e dai corsi di laurea per i professori, lo studio della psicologia evolutiva e generale, della pedagogia e della didattica, con conseguenze ancora oggi ben avvertibili soprattutto nella pratica didattica dell'istruzione secondaria; "Il rafforzamento del carattere umanistico della scuola italiana, che costituì il fatto centrale della riforma dell'istruzione media, interpretava i bisogni essenziali del fascismo come movimento di restaurazione politica e culturale. Uno dei maggiori motivi della crisi dell'educazione italiana, come in generale dei paesi occidentali, era dato dall'insano contrasto fra lo sviluppo di una nuova cultura ispirata alle moderne tendenze scientifiche e un sistema scolastico ancora soggetto all'autorità del passato. Ripristinando il primato dell'antichità, il fascismo rese più profondo il solco che divideva in Italia la scuola dalle correnti vive della società contemporanea", L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1974 (ed. or. 1951), p. 250.

dell'insegnante come individuo particolarmente colto, esperto, sapiente, fa la sua comparsa nelle più remote vicende della cultura occidentale e precisamente in quella visione aristocratica della formazione che prende avvio e si diffonde nella Grecia arcaica e che arriverà quasi indenne a lambire i giorni nostri. La figura storica da cui prende avvio questo modello di insegnante può essere ravvisata nel precettore degli eroi, dei principi e dei nobili che a partire da Omero viene spesso descritta in opere letterarie e storiche, nelle rappresentazioni teatrali, nelle biografie e nelle autobiografie di personaggi illustri⁶. Il precettore fonda la propria azione didattica sull'autorità che è in grado di esercitare sull'allievo grazie alla sua esperienza, alla sua cultura, alla sua esemplarità e al mandato educativo pieno e incondizionato che la famiglia dell'allievo gli ha riservato. Nella pratica didattica, lo scopo del precettore è quello di replicare nell'allievo il percorso formativo che lui stesso ha compiuto per raggiungere la perfezione morale e intellettuale di cui gode e per questo utilizza due strumenti principali: il riferimento a esempi canonici di comportamento e di cultura particolarmente significativi, rappresentati all'interno dei vari ambiti della conoscenza umana così come sono tramandati dalla tradizione, e il consiglio personale necessario in eventuali momenti difficili per l'allievo. Si tratta di un modello aristocratico di insegnante che propone alla nostra attenzione diverse problematiche ancora ben presenti nel dibattito pedagogico contemporaneo.

2.2 *L'educazione come privilegio di casta*

L'insegnante colto, esemplare, saggio e sapiente, è innanzi tutto anche educatore poiché si prefigge di insegnare la virtù insieme alle conoscenze, anzi per lui non c'è divisione netta tra le due dimensioni. Per questo motivo lo studio di azioni e personaggi esemplari e autorevoli è così importante, così come lo è la relazione docente – allievo che proprio perché si orienta anche verso finalità educative, di formazione ai valori, finisce per assomigliare ad una relazione parentale quale quella intercorrente tra genitori e figli. Lo scopo del percorso formativo realizzato dall'insegnante culturale è in primo luogo un ideale di perfezione umana che non necessariamente è legato all'apprendimento di qualche occupazione precisa, è l'ideale della formazione dell'uomo in tutte le potenzialità che esso detiene in quanto essere umano. Tuttavia tale ideale formativo incontra due grosse limitazioni che derivano dalla matrice aristocratica dalla quale emerge: in primo luogo, l'idea della formazione e dell'insegnamento come vie per la perfezione e per l'espressione di tutte le potenzialità della natura umana, si affianca al pregiudizio secondo il quale non tutti possono raggiungere tale perfezione, poiché la natura umana cambia a seconda

⁶ Sul carattere aristocratico dell'educazione nella Grecia arcaica, cfr., W. Jaeger (1944), *Paideia. La formazione dell'uomo greco. L'età arcaica. Apogeo e crisi dello spirito attico*, La Nuova Italia, Firenze 1953. Jaeger coglie, attraverso una ricerca monumentale e scrupolosa articolata in tre volumi, i motivi pedagogici espliciti e latenti dell'epica omerica, della produzione letteraria e filosofica della Grecia arcaica e classica, mostrandone l'influenza che ancora oggi esercitano nell'educazione occidentale. In particolare, nel primo volume, Jaeger si concentra sulle origini più remote della pedagogia occidentale, ravvisandole all'interno della cultura aristocratica della Grecia arcaica; "Il mero crescere naturalmente nei costumi e nelle usanze degli antenati non bastava più. La volontà d'affermarsi della nobiltà e la sua posizione preminente implicavano l'esigenza d'imprimere per tempo nei suoi rappresentanti, negli anni della formazione individuale, l'immagine della nobile virilità quale si concepiva in quell'ambiente. Qui per la prima volta l'educazione divenne cultura, cioè formazione dell'intera personalità secondo un tipo fisso" Ibidem, p.60.

del genere, dell'appartenenza geografica, del reddito, di una presunta diversità razziale che, come sappiamo oggi grazie agli studi di genetica, non esiste all'interno della specie *Sapiens*. Nella prospettiva aristocratica della formazione, sopravvissuta in forme diverse fino ai giorni nostri, l'istruzione resta un privilegio destinato a pochi, i quali poi avranno la possibilità di governare il resto della popolazione, per la quale si possono prevedere eventuali percorsi formativi subalterni e differenziati, e così la formazione si trasforma in selezione sociale e chi ne ha fatto e ne fa le spese sono soprattutto le donne, i poveri, gli stranieri, ecc. In questo modo l'istruzione scolastica riflette e ripropone un'organizzazione sociale gerarchica, rigidamente stratificata in classi impermeabili a qualsiasi mobilità sociale ascendente da quelle povere a quelle ricche, se non per poche e limitate occasioni, frutto di un paternalistico atteggiamento filantropico, assistenziale e caritatevole nel confronto di alcuni individui in grado di dimostrare particolari talenti cognitivi.

2.3 Il ruolo della tradizione

Nella prospettiva pedagogica aristocratica, il percorso di sviluppo dell'allievo è del tutto compreso tra l'autorità della tradizione, dei canoni, degli autori, dei testi, e quella dell'insegnante, che rappresenta in carne ed ossa l'ideale cui l'allievo deve tendere. In questo vortice formativo non c'è spazio per la libertà e per la singolarità dello studente, che devono essere sacrificate sull'altare dell'autorità. Infine non dimentichiamo una questione particolarmente rilevante per l'analisi della tradizione didattica; l'insegnante culturale è scarsamente interessato alla riflessione pedagogica e a quella didattica sui mezzi e le tecniche più opportune per realizzare un insegnamento efficace, né assegna particolare importanza ai processi psicologici che determinano l'apprendimento. Le strategie didattiche per eccellenza sono quelle della lezione frontale, dello studio di testi, della spiegazione argomentativa, il cui scopo principale è quello di favorire il contatto tra lo spirito dell'allievo e lo spirito collettivo espresso nei prodotti letterari e scientifici della cultura umana; in questa logica il primato del programma, cioè dei contenuti da insegnare, è assoluto, a scapito di qualsiasi esigenza individuale e locale⁷.

2.4 Il successo dell'insegnante culturale

Questo modello di insegnante ha avuto un grande successo nella teoria e nella prassi pedagogiche occidentali e non solo in età antica e medievale. Lo ritroviamo infatti più

⁷ Ancora una volta è utile ricordare che è proprio in questo orizzonte pedagogico e didattico che si sviluppa la pedagogia idealistica italiana, mettendo a fuoco un tipo di insegnante autoritario e una relazione maestro-allievo fortemente asimmetrica, che condiziona fortemente la formazione dei docenti italiani per buona parte del Novecento; "Maestro e scolaro si unificano nella concreta vita dello spirito che si realizza nel processo formativo della lezione. Tuttavia, a ben guardare, tale unità si compie attraverso l'affermazione della centralità dell'insegnante, della sua cultura e della sua autorità dovuta al grado più alto di sviluppo della spiritualità che egli, come adulto, ha raggiunto, mentre il fanciullo nella sua concretezza e reale identità, con i suoi bisogni ed interessi, risulta essenzialmente emarginato. La scuola teorizzata da Gentile è la scuola del maestro e della cultura e niente affatto la scuola del fanciullo e dei suoi bisogni. Inoltre la lezione che egli viene teorizzando come modello è assai vicina alla lezione tradizionale, lezione di cultura e lezione 'dalla cattedra', anche se giustificata col principio della comunicazione spirituale che essa realizza *in interiore homine*", F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 41.

vivo che mai nella pedagogia conservatrice e reazionaria, di stampo borghese, aristocratico e clericale, elaborata nel Settecento e nell'Ottocento, all'interno della quale l'ideale formativo aristocratico della perfezione morale viene sostituito con quello della formazione ai valori nazionali, al rispetto delle differenze di classe, alla supremazia del genere maschile. In particolare, sono stati soprattutto gli insegnanti di scuola superiore e quelli universitari a fare proprio questo modello, ma anche i maestri di scuola elementare ne hanno subito il fascino, in Italia soprattutto durante il periodo liberale, nel ventennio fascista e anche successivamente, nei primi decenni della Repubblica, incarnandosi nella figura del maestro tuttologo, la cui preparazione è soprattutto di tipo culturale, inerente i contenuti dell'insegnamento piuttosto che orientata alla conoscenza dei processi di apprendimento e delle tecniche didattiche⁸. L'affermarsi della scuola di massa, prima negli ordini scolastici di base, poi in quelli secondari, la diffusione di una pedagogia progressista animata da ideali sociali meno discriminatori e sensibile alle evidenze della ricerca scientifica psicologica, antropologica e genetica, l'evoluzione del quadro geopolitico contemporaneo verso un'internazionalizzazione delle politiche economiche e culturali, destituiscono di ogni fondamento i presupposti di base della pedagogia aristocratica e borghese e ne segnano il declino irreversibile. Tuttavia, in tempi di crisi economica, tende a ritornare in auge una politica della formazione restrittiva, che riduce gli stanziamenti alla scuola pubblica di massa e incoraggia, se non addirittura finanzia, le scuole private d'élite, frequentate solo dai figli della media e alta borghesia in grado di sostenerne gli alti costi. In tali condizioni la qualità dell'offerta formativa pubblica può indebolirsi a tutto vantaggio di quella privata, che invece può prosperare anche perché è in grado di selezionare i propri utenti in ingresso, in base al reddito o al credo confessionale o all'appartenenza etnica. In questo modo il principio di fondo della pedagogia aristocratica, l'accesso differenziato alla formazione in base all'appartenenza di classe, riemerge, con tutti gli effetti collaterali che essa comporta, primo fra tutti quello relativo alla formazione di una società organizzata in strati di popolazione rigidamente separati.

Ad ogni modo non possiamo liquidare il modello dell'insegnante culturale con poche battute, poiché si rischia di cadere in una posizione ideologica altrettanto rischiosa di quella aristocratica e borghese prima rammentate.

2.5 Attualità del modello culturale

Non c'è alcun dubbio che l'insegnante debba essere un soggetto particolarmente colto, e non solo nelle discipline che insegna ma anche nelle dimensioni culturali generali e storiche che caratterizzano l'ambiente sociale più vasto nel quale le istituzioni formative insistono. La preparazione culturale del docente non è un elemento accessorio della sua professione, senza di essa la sua funzione si riduce a quella di un funzionario che si prende cura degli alunni in sostituzione dei genitori, incapace di provocare nei bambini e nei ragazzi quei cambiamenti culturali per i quali è stato formato e selezionato. La preparazione culturale alla quale facciamo riferimento, non può più essere intesa come il semplice possesso di un insieme di nozioni, per quanto vasto esso sia, bensì con la padronanza dell'epistemologia disciplinare che organizza la storia, i concetti, i linguaggi delle singo-

⁸ Cfr., A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006.

le discipline e dei rapporti tra le varie discipline, e questa padronanza epistemologica si consegue attraverso uno studio continuo e approfondito delle singole discipline, della loro storia, delle frontiere contemporanee della ricerca interna ad ogni sapere.

2.6 I canoni culturali

Un'altra questione aperta, molto delicata, riguarda il rapporto tra formazione scolastica e canoni culturali. Abbiamo visto che per l'insegnante culturale il contatto con gli esempi più significativi della cultura, siano essi opere letterarie, personaggi eroici o scoperte scientifiche, rappresenta il punto centrale per l'educazione delle nuove generazioni ai valori della tradizione culturale che li ha preceduti e alla realizzazione piena e matura della natura umana, che proprio nella dimensione culturale si eleva e si distingue dalla semplice esistenza biologica, naturale, animale. La questione è assolutamente centrale nella pedagogia della scuola, perché è indubbio che le opere prodotte dal genio umano sono qualcosa di più di una semplice produzione individuale, esse rappresentano in forma esemplare la singolarità dell'essere umano, che proprio nelle produzioni culturali dimostra come sia possibile, attraverso l'uso della ragione, dei talenti artistici, della tenacia nello studio e nella ricerca, accedere a delle dimensioni conoscitive che altrimenti verrebbero a mancare. Per questo motivo un'opera letteraria, un'argomentazione filosofica, una ricerca storica o antropologica, possono consentire l'interpretazione dei più intimi sentimenti umani, la comprensione delle dinamiche emotive nelle relazioni sociali, l'analisi dell'organizzazione politica di un determinato momento storico, così come le ricerche scientifiche nell'ambito fisico e naturale, possono facilitare il superamento di posizioni antropocentriche nelle relazioni con gli altri esseri viventi e con le dimensioni dell'infinitamente piccolo e dell'infinitamente grande che stanno alla base della nostra esperienza di vita quotidiana ma che rischiano di passare inosservate, se non vengono sollecitate proprio dalle esperienze culturali che la formazione scolastica propone a bambini e ragazzi. Senza questa azione di contatto culturale, il soggetto resta in una situazione preculturale e prescientifica, in balia della superstizione, dell'irrazionalità, della paura, ed è molto probabile che finisca per cadere nelle maglie di qualche sirena ideologica in grado di dirottarlo verso comportamenti violenti, asociali, ingiusti. Dunque è assolutamente vero che la formazione culturale e scientifica rappresenti un obiettivo irrinunciabile della pedagogia scolastica, il problema è quello che nella situazione sociale, economica e, appunto, culturale, contemporanea, il riferimento a canoni letterari e scientifici di parte, siano essi nazionali o continentali, ad esempio occidentali o asiatici, risulta inadeguato⁹. Un bambino contemporaneo che apprende e matura attraverso lo studio

⁹ Il problema dei canoni culturali trasmessi a scuola è assai rilevante, a partire già dalla scuola dell'infanzia, per quanto riguarda ad esempio i testi di letteratura per l'infanzia da inserire nell'angolo della lettura, ed emerge con sempre più evidenza con il progredire dell'età degli alunni: quali autori studiare? Quali tradizioni culturali, sociali, politiche proporre all'analisi degli alunni? Quali letture consigliare? La questione è affrontata dal punto di vista pedagogico e didattico da M. Baldacci nel testo *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006, all'interno del quale l'autore titola un paragrafo *Il curriculum come canone*, pp. 148/155; Baldacci passa in rassegna varie posizioni, da quelle favorevoli all'ampliamento del curriculum verso canoni non appartenenti alle singole tradizioni culturali nazionali o macronazionali, a quelle più scettiche circa la possibilità di attivare un'ibridazione culturale attraverso un curriculum multiculturale. Le conclusioni alle quali perviene l'autore derivano dalla necessità di considerare il canone culturale trasmesso

delle opere letterarie e scientifiche esclusivamente tipiche dell'ambiente in cui è nato, avrà particolari difficoltà nella comprensione delle dinamiche sociali contemporanee, che sono ormai orientate in modo irreversibile verso dimensioni globali e internazionali. Se l'approccio culturale alla formazione scolastica vuole sopravvivere, ed è sperabile che ciò avvenga, non potrà fare a meno di confrontarsi con quella che possiamo chiamare formazione di specie, che assegna pari dignità alle produzioni culturali di ogni parte del pianeta in vista della formazione di una comunità umana finalmente libera dai conflitti nati proprio dall'exasperazione delle differenze culturali, dall'arroccamento in tradizioni che hanno esaurito la loro portata storica, dalla negazione dell'unità della specie. L'insegnante culturale ha dunque una propria ragione d'essere nella misura in cui riesce a cogliere nei singoli canoni culturali gli elementi di unità e di differenza senza pregiudizi, evitando nel contempo facili posizioni di tolleranza del tutto improponibili nei confronti dei limiti che ogni cultura, inevitabilmente, tende a generare al proprio interno.

2.7 La funzione culturale dell'insegnante contemporaneo

Se l'insegnante-precettore aristocratico si proponeva di formare i giovani principi ai valori della tradizione, alla virtù e all'onore tipici dell'eroe, sottraendoli al dominio del mito e della superstizione ed elevandoli al di sopra di tutti gli altri comuni mortali, la cui natura restava indifferente e inadatta alla perfezione morale; se l'insegnante culturale borghese si proponeva di formare le nuove generazioni ai valori e ai comportamenti della morale borghese, all'insegna di un progresso sociale ed economico che in ogni caso prevede una rigida suddivisione in classi tra le quali solo quella economicamente più forte ha diritto ad una formazione completa, l'insegnante contemporaneo non può che valorizzare la trasmissione di tutte quelle esperienze culturali che tendono a riconoscere l'uguaglianza e la pari dignità di ogni essere umano, senza discriminazioni di sorta, in vista di un'unità culturale di specie ancora tutta da costruire. L'attuale società globalizzata è arrivata all'interconnessione di tutti gli individui attraverso la sola dimensione economica e/o tecnologica, saltando a piè pari la questione delle differenze culturali che riaffiorano così in forma conflittuale, non elaborate, rimosse, annichilite dal predominio degli affari e dalle transazioni economiche, arrivando alla situazione paradossale in cui alle cose, al denaro, agli oggetti, ai prodotti, è stata concessa la libera circolazione in tutto il pianeta mentre ad un gran numero di esseri umani resta interdetta la libertà di movimento, anche nel caso in cui i movimenti migratori vengano innescati da gravi motivi di malessere economico, da guerre civili, da disastri ambientali. Proprio da que-

dall'istruzione scolastica in una prospettiva curricolare, cioè come un dispositivo formativo che è destinato ad avere effetti formativi a lungo termine e non solo come repertorio di contenuti particolari da utilizzare per raggiungere obiettivi didattici a breve termine; "la questione dell'ampliamento del *canone* deve essere valutata nei termini di quali diversi abiti mentali si perviene a coltivare. E' a questo livello che si può apprezzare tale ampliamento e sostenere l'inclusione di opere di altre culture va a vantaggio di tutti gli alunni, non solo perché probabilmente tali opere hanno qualcosa di interessante da dire a chiunque, ma anche e soprattutto perché in questa maniera si coltiva una *forma mentis* più aperta e pluralista, maggiormente libera da pregiudizi e meno gerarchica. E' il genere di guardaroba mentale che caratterizza un *atteggiamento democratico* e che occorre per vivere in una società multiculturale. E tale inizia a essere e sarà la nostra società" Ibidem, p. 155. Per un approfondimento sul concetto di canone in chiave prettamente pedagogica si segnala inoltre il saggio collettaneo curato da F. Cambi, *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009.

sto paradosso, la supremazia degli oggetti¹⁰, delle cose, sugli esseri umani, nasce a gran voce la domanda di cultura nella scuola e non solo in essa, una sfida che rimette in pista il ruolo e la funzione culturale dell'insegnante, proprio per sottolineare l'importanza della trasmissione culturale nella formazione di nuovi tipi umani, in grado di affrontare le sfide che ci attendono in un futuro ormai prossimo, come quelle legate alle emergenze ambientali, al previsto esaurimento dei combustibili fossili, alle migrazioni internazionali di massa.

3. L'insegnante competente

Si tratta del modello di insegnante probabilmente più vicino all'esperienza scolastica contemporanea; oggi infatti il concetto di competenza è al centro del dibattito pedagogico sulla formazione dei docenti, tuttavia anche questo modello di insegnante affonda le proprie radici in tempi remoti.

3.1 Le origini

I padri dei professionisti della formazione sono senza dubbio i Sofisti¹¹; sono loro infatti ad intuire e a liberare per primi la domanda di formazione implicita nell'organizzazione cittadina della vita umana, che richiede innanzi tutto un abile uso del linguaggio orale e scritto, della retorica e della dialettica, come strumenti indispensabili per affermarsi sulla scena politica ed economica tipica della *polis* greca. La formazione della virtù passa in secondo piano rispetto a quella dell'abilità oratoria e della competenza argomentativa, raggiungibili solo attraverso un esercizio costante e duraturo, ma si tratta

¹⁰ Sull'influenza degli oggetti, anche quelli d'uso più comune, nei confronti della vita umana, resta assolutamente valido e sorprendentemente attuale quanto scritto da R. Barthes tra il 1954 e il 1957 in un volume tradotto in italiano nel 1957, *Miti d'oggi*, Einaudi, Torino. Si tratta di un insieme di brevi testi dedicati ai più disparati aspetti della vita contemporanea così come si stavano affermando negli anni Cinquanta del Novecento, dai *Saponificanti e detersivi* ai *Marziani*, da *Il vino e il latte* a *La bistecca e le patate fritte*, oggetti, personaggi e situazioni dei quali l'autore rivela con apparente semplicità le più recondite valenze ideologiche, ovvero il loro potere di condizionare la vita quotidiana. Tra i tanti spunti pedagogici rinvenibili nel volume svetta quello dedicato ai *Giocattoli*: "Che il francese adulto veda il Bambino come un altro se stesso, non c'è esempio che lo dimostri meglio del giocattolo francese [...] il giocattolo francese *significa sempre qualcosa*, e questo qualcosa è sempre interamente socializzato, costituito dai miti o dalle tecniche della vita moderna adulta: l'Esercito, la Radio, le Poste, la Medicina [...] Il fatto che i giocattoli francesi prefigurino *letteralmente* l'universo delle funzioni adulte può solo, evidentemente, preparare il bambino ad accettarle tutte, costituenti, prima ancora che possa ragionare, l'alibi di una natura che da sempre ha creato soldati, 'vespe' e impiegate postali. Il giocattolo fornisce così il catalogo di tutto ciò di cui l'adulto non si meraviglia: la guerra, la burocrazia, la sordidezza, i Marziani, ecc." Ibidem, p. 51.

¹¹ "I sofisti per primi si posero come finalità la formazione di individui in grado di far parte delle istituzioni democratiche, di frequentare assemblee, di esprimersi in pubblico e proposero, di conseguenza, una figura di insegnante che elargiva il proprio sapere a tutti coloro che potessero ricompensarlo [...] per la prima volta l'insegnante non si poneva come colui che fungeva da esempio per il proprio allievo ed elargiva il proprio sapere all'interno di una relazione fondata sull'appartenenza ad una stessa categoria sociale (l'aristocrazia) [...] Il mestiere di insegnare, diviene, infatti, con Protagora, una professione che, come le altre, deve essere retribuita secondo criteri legati all'efficacia e all'utilità dell'insegnamento, e si spoglia di un alone sacerdotale, che, in precedenza, aveva investito il maestro di una vera e propria missione", G. Seveso in R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, B. Mondadori, Milano 2006, p. 7.

pur sempre di un modello classista di formazione perché, sebbene riconosca a tutti la possibilità di apprendere, è di fatto riservato a chi può permetterselo economicamente. Dal punto di vista didattico è tuttavia molto importante segnalare il passaggio realizzato dai Sofisti, ovvero la trasformazione degli esempi autorevoli, dei canoni letterari di riferimento, in puri strumenti per l'apprendimento e per la formazione di competenze ben precise¹². Il Sofista non usa più i classici solo ed esclusivamente in funzione etica ma anche e soprattutto in chiave didattica, come esempi formali da cui apprendere le tecniche che poi l'allievo utilizzerà nella propria professione per raggiungere scopi del tutto diversi da quelli che invece sono alla base degli esempi studiati. Né il Sofista si propone sotto le vesti di esempio morale da assumere come ideale formativo, ma solo come modello competente ed esperto in particolari campi dell'azione umana. Inoltre nel nuovo curriculum formativo proposto dai Sofisti trovano ampio spazio anche delle discipline non letterarie, inerenti l'astronomia, la matematica, la medicina, avviando così quello che poi diventerà il ramo scientifico dell'istruzione scolastica.

3.2 La tradizione gesuitica

Nei confronti dello sviluppo dell'insegnante competente contemporaneo, occupano una posizione storicamente e concettualmente intermedia gli insegnanti religiosi che di fatto occupano quasi per intero lo scenario didattico tra Medioevo e Modernità; si tratta dei docenti operanti all'interno dei monasteri e dei collegi religiosi, il cui modello esemplare, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento superiore, giungerà a piena maturazione con gli insegnanti appartenenti all'ordine dei Gesuiti (1540)¹³. Essi basano ancora il loro insegnamento sul principio dell'autorità, in particolare di quella religiosa e lo scopo principale della loro azione didattica è quello della formazione del religioso colto, che avrà poi il compito di educare i fedeli o di amministrare i monasteri e le parrocchie. Tuttavia, sebbene l'insegnamento sia totalmente assoggettato alle finalità religiose, inizia a farsi strada una certa sensibilità metodologica espressa dai Gesuiti in una organizzazione didattica dei contenuti di apprendimento e delle modalità di insegnamento che anticipano in modo esemplare le modalità di programmazione didattica odierne. La necessità di organizzare gli alunni in classi, l'importanza di ordinare i contenuti dell'insegnamen-

¹² “La fredda consapevolezza intellettuale del fine, propria di tutta quell'età, non si rivela mai più forte né meno felice, che nella concezione pedagogica della poesia. Omero è per i Sofisti un'enciclopedia di tutto il sapere umano, dall'arte di costruire i carri sino alla strategia, e una miniera di sagge norme di vita. Il pregio d'ammaestramento eroico dell'epos o della tragedia è inteso in maniera tangibilmente utilitaria” W. Jaeger (1944), *Paideia. La formazione dell'uomo greco. L'età arcaica. Apogeo e crisi dello spirito attico*, op. cit. p. 511.

¹³ “[...] quello dei Gesuiti è l'ordine religioso che, svolgendo coerentemente i principi della Controriforma, sviluppa un organico sistema d'istruzione che si afferma in maniera capillare su scala mondiale e che si pone a fondamento della scuola moderna, laica e statale [...] La *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesuè* un documento di trenta capitoli che si rifà, rielaborandole, alle considerazioni pedagogiche contenute nelle *Costituzioni della Compagnia di Gesù* [...] Si realizza in tal modo un'organica programmazione delle attività educative in stretto collegamento con i fini etico-religiosi dell'ordine: formare una coscienza cristiana colta e moderna e orientare, anche tramite l'istituzione scolastica, ad un'obbedienza cieca e assoluta (*perinde ac cadaver*) all'autorità religiosa e civile [...] pur in presenza di molti aspetti metodologici legati alla tradizione scolastica, la novità dei collegi gesuitici è da individuare nella costruzione di un ambiente educativo rigoroso e coerente, organizzato secondo una severa disciplina, ma aperto all'esterno attraverso le cerimonie, i premi e le dispute” F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari 1995, p. 210.

to in forma progressiva, l'attenzione alla scansione dei tempi della giornata scolastica e alla successione delle metodologie, sebbene diano origine ad una forma complessiva di organizzazione didattica assai rigida e selettiva come fu quella dei collegi gesuiti, rappresentano tuttavia dei segnali del tutto moderni rispetto alla tradizione didattica antica e anticipano così in parte quell'idea di insegnante competente che poi occuperà la scena didattica moderna e contemporanea.

3.3 Il primato della razionalità tecnica

Nell'ottica dell'insegnante competente, al principio pedagogico dell'autorità, che guida l'azione didattica dell'insegnante culturale, si sostituiscono quelli della razionalità tecnica, dell'utilità e dell'efficacia dell'insegnamento, che ritroviamo assai vivi nel dibattito pedagogico contemporaneo. L'insegnante competente di oggi è tuttavia assai distante dai presupposti pedagogici e didattici della sofistica e dei collegi gesuitici, esso rappresenta piuttosto il frutto più maturo della Modernità, della pedagogia scientifica sviluppatasi tra Ottocento e Novecento e della diffusione della scuola di massa contemporanea. L'applicazione del metodo scientifico alla pratica pedagogica, sebbene realizzatosi in forma tenue e approssimativa, ha comunque facilitato la formazione di un ideale di insegnamento sistematico, intersoggettivo, rigoroso, che ha in poco tempo eclissato sia il principio dell'autorità del docente in quanto soggetto colto ed eticamente esemplare, sia il ruolo paradigmatico dei canoni, dei testi, degli autori cui attingere per formare bambini e ragazzi. Al vago concetto di natura umana, così sensibile a derive pedagogiche razziste, sessiste e classiste, subentra quello di sviluppo psicologico in età evolutiva, destinato a diventare in breve tempo un riferimento indispensabile all'insegnante per organizzare un processo di insegnamento-apprendimento di qualità. L'insegnante competente è dunque un docente in grado di organizzare, progettare, valutare, un ambiente formativo nel quale realizzare delle esperienze didattiche capaci di generare apprendimento e competenze, piuttosto che di insegnare nozioni o conoscenze in modo frontale.

3.4 Il primato dell'istruzione

Nell'ottica dell'insegnante competente, le finalità principali dell'insegnamento scolastico sono di tipo pratico e utilitaristico, riferite cioè alla formazione di competenze spendibili nel sistema produttivo; se l'insegnante culturale è anche e soprattutto educatore, l'insegnante competente tende a dividere l'istruzione dall'educazione, relegando la seconda nel solo ambito delle finalità generali del processo di istruzione. In questa prospettiva, il ruolo dei contenuti dell'apprendimento è del tutto strumentale ai processi di apprendimento; le materie scolastiche vengono frazionate in unità di insegnamento con riferimento ai processi di apprendimento e alle competenze che riescono a sviluppare, mentre il loro ruolo educativo, etico, viene del tutto oscurato e al primato del programma subentra quello della programmazione. Il valore formativo delle discipline di studio viene ricondotto all'apprendimento delle strutture disciplinari, ovvero dei concetti fondamentali, dei linguaggi specialistici e delle pratiche di ricerca che le caratterizza singolarmente. La didattica strutturalista e cognitivista, proposta in particolare da J. Bruner, ben rappresenta lo sforzo di connettere lo sviluppo cognitivo, organizzato in stadi

progressivi, con la struttura epistemologica delle discipline. Anche la relazione docente – alunno, pur riconosciuta come fondamentale per l'efficacia dell'insegnamento e studiata fin nei minimi dettagli comunicativi ed emotivi, è comunque ridotta a strumento in grado di favorire i processi di apprendimento e solo in parte come finalità trasversale comune a tutti gli apprendimenti nei termini di educazione socio-affettiva.

La didattica rappresenta per l'insegnante competente un riferimento molto importante, sebbene venga ridotta ad un ruolo strumentale rispetto agli obiettivi didattici. Spetta alla ricerca didattica individuare e definire il repertorio di attività didattiche cui l'insegnante può attingere per risolvere i problemi della quotidianità scolastica, dalla progettazione delle attività didattiche alla gestione della relazione con gli alunni, alla valutazione dei risultati raggiunti. Il principio della razionalità tecnica si traduce nell'orientamento alla qualità dell'istruzione, alla sua efficacia ed efficienza, riferite però soprattutto alle richieste provenienti dai sistemi esterni a quello scolastico, con particolare attenzione alle esigenze del sistema produttivo. L'insegnante competente tende così a sviluppare negli alunni delle competenze, delle abilità, delle capacità spendibili successivamente e al di fuori del sistema formativo. L'autonomia del soggetto che apprende viene idealizzata nel suo successo professionale e sociale, reso possibile dalla capitalizzazione delle competenze apprese in ambito scolastico, in questo modo l'insegnante realizza il canone pedagogico occidentale contemporaneo, tutto teso alla realizzazione economica dell'individuo all'interno del sistema produttivo¹⁴.

In questa prospettiva l'istruzione scolastica riflette le esigenze di una società stratificata in base alle funzioni professionali piuttosto che all'appartenenza di classe dei singoli individui. Un'organizzazione sociale che pur restando di tipo piramidale, con il vertice occupato dai gruppi e dagli individui più ricchi e potenti, prevede comunque una certa mobilità sociale resa possibile dal grado di istruzione. Se l'istruzione scolastica è in grado di assicurare l'apprendimento di competenze esclusive e richieste dal mercato del lavoro, il soggetto che le apprende può accedere a dei livelli di reddito maggiori rispetto alla famiglia di provenienza, tuttavia il percorso di ascensione sociale ed economica è fortemente condizionato dalle dinamiche interne al sistema produttivo e a quello finanziario. In periodi di sviluppo economico possono verificarsi apprezzabili movimenti ascensionali, soprattutto tra le varie fasce della cosiddetta classe media, molto meno da queste a quella alta, nelle fasi di recessione o di stagnazione economica il meccanismo si blocca e possono verificarsi anche movimenti sociali inversi, caratterizzati da forti tassi di disoccupazione o sottoccupazione, con il rischio di trovare soggetti altamente istruiti occupati in settori del tutto indifferenti al grado di istruzione della forza lavoro e scarsamente redditizi.

¹⁴ "All'interno del canone occidentale, con la modernità il canone borghese ha imposto il suo canone pedagogico: l'apprendimento delle funzioni – minime o potenziate- per 'stare sul mercato'; detto altrimenti, per essere Prte attiva nella spartizione del denaro e del potere [...] i principi del denaro e del potere sono indiscutibili nel loro rappresentare la secolarizzazione dell'eterno. Il modello dominante non è quello scientifico né quello medico, bensì risponde al criterio normativo espresso dall'economia finanziaria. La borsa è la sua metafora. Il PIL la sua metonimia. Il lavoro la sua retorica", M. Gennari, *Per un 'canone' attuale della formazione*, in F. Cambi (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, op. cit., p. 133.

3.5 I limiti dell'approccio scientifico all'insegnamento

I rischi e le derive di un approccio scientifico alla didattica scolastica non sono comunque pochi e proprio la storia di tale prospettiva li evidenzia in modo limpido. Tra i tanti esempi possiamo considerare quello inerente la questione della valutazione oggettiva degli apprendimenti scolastici. L'esigenza di elaborare strumenti e metodologie in grado di garantire una valutazione degli apprendimenti oggettiva e attendibile nasce per ridurre il più possibile l'intervento di variabili esterne ai processi di insegnamento – apprendimento, quali i pregiudizi degli insegnanti o l'inadeguatezza delle prove tradizionali di valutazione, elaborate e utilizzate in modo del tutto soggettivo dai singoli docenti. Già dalla fine dell'Ottocento e soprattutto durante tutto il Novecento, vengono così stabiliti i criteri per costruire, applicare e realizzare prove di valutazione oggettive e standardizzate, utilizzabili nei contesti scolastici e la cui scientificità è garantita soprattutto dal ricorso a metodologie di elaborazione dei dati di tipo statistico e matematico¹⁵. Tuttavia l'analisi critica dell'utilizzo dei test di apprendimento scolastici ha dimostrato che anche questo approccio può indurre una selezione degli alunni in base alla loro appartenenza sociale, culturale, economica, poiché tali prove possono essere costruite su un modello di alunno o su un insieme di competenze intellettive tipiche di soggetti appartenenti a precisi contesti culturali, arrivando al risultato paradossale di una selezione scientifica degli alunni, ben più pernicioso di quella culturale espressa dall'insegnante precettore, poiché pretende di essere oggettiva e incontrovertibile pur non essendo tale. Gli esempi critici dell'approccio scientifico alla didattica sotteso al modello dell'insegnante competente, non sono pochi e non riguardano solo la valutazione, ma anche i criteri per la scelta dei metodi didattici e le modalità attraverso le quali relazionarsi con gli alunni. Si pensi solo alle metodologie didattiche positiviste otto-novecentesche fondate sull'analisi degli oggetti da apprendere, scomposti minuziosamente nelle loro singole parti e proposti meccanicamente all'apprendimento di bambini e ragazzi, o ai più recenti approcci comportamentisti per la gestione delle difficoltà di apprendimento e di comportamento, anch'essi basati sul frazionamento degli apprendimenti e dei comportamenti desiderabili e di quelli che invece si vogliono estinguere in unità minime, al fine di progettare sequenze di insegnamento basate sulla sequenza stimolo, risposta, rinforzo. Ciò che importa sottolineare è l'ambiguità dei risultati e delle metodologie della ricerca didattica scientifica, che possono ugualmente veicolare pregiudizi e ideologie in grado di trasformare l'evento didattico in una forma di condizionamento formativo al pari degli approcci spontaneisti e soggettivi. Questi pericoli non attenuano comunque l'importanza di un approccio scientifico ai processi di insegnamento-apprendimento, semplicemente ci ammoniscono a non ridurlo ad un semplice serbatoio di strumenti al quale attingere in caso di bisogno. E' molto più importante sviluppare un atteggiamento didattico scientifico, fondato sulla disponibilità a sottoporre i singoli problemi al vaglio dell'indagine sistematica e a confrontarsi con esperienze e proposte elaborate in contesti simili, evitando di limitarsi ad applicare strumenti e metodi convenzionalmente ritenuti oggettivi ma inadeguati a rispettare le singolarità che caratterizzano ogni evento didattico; è questa la prospettiva caldeggiata da J. Dewey: “[...] le leggi e gli stessi fatti, anche quando vengono

¹⁵ Per una ricostruzione della storia delle tecniche di valutazione scolastica, cfr., B. Vertecchi, *Origini e sviluppi della docimologia*, Giunti e Lisciani, Teramo 1991.

ricavati in forma autenticamente scientifica, non forniscono regole pratiche. Il loro valore per la pratica dell'educazione [...] è un valore indiretto; consiste nel provvedere gli strumenti intellettuali che saranno usati dall'educatore [...] Cioè essi guidano la sua attenzione, tanto nell'osservazione che nella riflessione, verso condizioni e relazioni che altrimenti passerebbero inosservate. Se proprio dobbiamo impiegare la parola 'regola' dobbiamo dire che i risultati scientifici forniscono una regola sul come condurre le osservazioni e le ricerche, e non una regola per un'azione aperta"¹⁶.

4. L'insegnante consapevole

Questo modello di insegnante è forse quello attualmente più studiato da alcuni settori della ricerca pedagogico-didattica, eppure anche in questo caso non possiamo non segnalare i legami che intrattiene con la cultura greca classica e, se per l'insegnante culturale abbiamo fatto riferimento all'epica omerica e per l'insegnante competente abbiamo rammentato i Sofisti, in questo caso dobbiamo riferirci a Socrate, tra i primi a problematizzare la questione del rapporto educativo, ovvero a chiedersi chi può essere educato, come e perché¹⁷. Anche se l'ambito delle riflessioni socratiche resta ovviamente condizionato dal contesto sociopolitico della Grecia classica è tuttavia innegabile la sua sensibilità nei confronti di un'educazione non più e non solo riservata agli aristocratici, di una metodologia che non considera colui che apprende come un vaso vuoto da riempire, della necessità di orientare la formazione verso il bene comune e non solo verso la realizzazione personale.

4.1 Autonomia del soggetto che apprende e desiderabilità sociale degli apprendimenti

Nella ripresa attuale di tali questioni emerge con forza il riferimento alla riflessività, in questa sede si preferisce tuttavia trattare di consapevolezza per marcare il legame esistente tra l'insegnante consapevole, la pedagogia progressista e la didattica critica, piuttosto che derivarlo esclusivamente da recenti contributi esterni all'ambito pedagogico inerenti la riflessività professionale in generale, dei quali comunque si riconosce l'importanza ai fini del nostro discorso¹⁸. L'insegnante consapevole antepone ai principi pedago-

¹⁶ J. Dewey (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 19/21.

¹⁷ "[...] il modello proposto da Socrate, che vede il maestro non come detentore di sapere, ma come consapevole del proprio non-sapere e come facilitatore di conoscenze all'interno di una relazione fondata sulla gratuità perché strettamente connessa con aspetti fortemente etici dell'insegnamento. Per Socrate, il maestro è colui che entra in un processo di continua ricerca con i suoi allievi, ma che rifiuta di dispensare sapere a pagamento", G. Seveso in R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, op. cit., p. 8.

¹⁸ "Quanto alla riflessività, essa si esercita attraverso la pedagogia e la pedagogia critica in particolare, che assegna ai saperi della formazione una curvatura, appunto, riflessiva. Di controllo, di stimolo, di orientamento in senso squisitamente formativo. La riflessività, infatti, 'ritorna su' i dati dei saperi e i percorsi operativi attivati e vi opera una costante rimessa a punto, anche e soprattutto rispetto alle loro finalità generali. Ma anche interconnette saperi e situazione, operari e situazione, concreta, storica, che va tenuta presente come contesto dell'atto educativo" F. Cambi, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Loffredo Editore, Napoli 2008, p. 165.

gici dell'autorità e della razionalità tecnica, quello della riflessività critica e prima ancora di chiedersi che cosa e come insegnare, egli si chiede perché insegnare. Le risposte implicite previste dai due modelli precedenti non sembrano esaustive; insegnare per trasmettere la cultura o per sviluppare delle competenze professionali non soddisfa l'esigenza di garantire da un lato l'autonomia del soggetto in formazione, che non può essere ridotta esclusivamente all'apprendimento di canoni culturali e di comportamento elaborati dalle generazioni precedenti, dall'altro lato la desiderabilità sociale degli apprendimenti, che non si esaurisce nella sola formazione di competenze professionali spendibili nel mercato del lavoro. I due termini della questione richiedono una particolare attenzione riflessiva; l'autonomia del soggetto che apprende si realizza quando quest'ultimo diviene consapevole dei legami di dipendenza che lo ancorano all'ambiente fisico e sociale al quale appartiene, la dipendenza dai genitori, dagli insegnanti, dai datori di lavoro, dalla tecnologia, ecc. L'autonomia personale è dunque sinonimo di consapevolezza della dipendenza da altri soggetti ed è la condizione necessaria affinché tali dipendenze possano tradursi in occasioni di crescita, di maturazione, di scelta, di indebolimento delle stesse dipendenze; mentre l'inconsapevolezza di tali legami ne esaspera l'effetto condizionante, repressivo, omologante. La desiderabilità sociale degli apprendimenti e dei comportamenti sviluppati nel percorso formativo, riguarda invece la necessità di orientare gli spazi di autonomia conquistati dal soggetto consapevole non solo verso la realizzazione personale e individualistica, ma anche verso l'impegno convinto e sincero nella costruzione di una società giusta, non violenta, razionale e non oppressiva.

4.2 Conformismo e individualismo nella formazione dell'uomo contemporaneo

Nell'ottica di una pedagogia critica e di una didattica consapevole, il conformismo e l'individualismo rappresentano i due poli formativi estremi da evitare; il conformismo nasce dall'annichilimento dell'individuo sotto il peso delle richieste sociali, attraverso la paura e/o un precoce condizionamento, l'individualismo deriva da un'esaltazione spropositata della competizione come unica norma per regolare le relazioni sociali e da una esasperazione dell'egocentrismo cognitivo e relazionale. Sia il conformismo che l'individualismo impediscono la formazione di personalità autonome, critiche, riflessive e consapevoli, tuttavia proprio nella situazione sociale contemporanea conformismo e individualismo rappresentano due modelli comportamentali indotti con forza dall'industria culturale, che da una parte esalta il mito della realizzazione personale attraverso un incessante riferimento alla perfezione fisica, al successo economico, al possesso di beni e oggetti, da un'altra parte sottopone i soggetti ad un'azione omologante pervasiva e continua, imponendo modelli comportamentali di massa in tutti i settori della vita sociale,

dall'abbigliamento alla cosmesi, dall'arredamento all'alimentazione¹⁹. L'insegnante contemporaneo si trova così di fronte a bambini e ragazzi in buona parte già formati dall'esposizione precoce e intensiva ai messaggi dell'industria culturale e dei consumi di massa; bambini e ragazzi che hanno già sviluppato un vasto repertorio di comportamenti conformistici nell'uso e nel consumo di oggetti e di prodotti culturali e nel contempo caratterizzati da un persistente egocentrismo, che si manifesta nella difficoltà ad aderire alle regole della vita scolastica, nella tendenza alla competizione, nella difficoltà ad accettare l'aiuto da parte dell'adulto, nell'indifferenza ai problemi dell'altro, nella negazione delle inevitabili frustrazioni in caso di insuccesso o di difficoltà transitorie che possono verificarsi in situazioni di crescita e formazione. Il risultato della formazione al consumismo si manifesta in soggetti adulti del tutto indifferenti alle sorti della comunità sociale, spettatori distratti delle ricorrenti emergenze ambientali ed economiche che interessano vasti settori della popolazione mondiale, tutti presi dalla realizzazione dei propri progetti di vita al punto di trascurare anche le relazioni sociali di prossimità, dal buon vicinato alle cure parentali per gli anziani, i bambini, le persone in difficoltà²⁰.

4.3 La funzione dell'insegnante consapevole

Attraverso un percorso di riflessione critica sulla situazione sociale, culturale, economica contemporanea, qui solo accennata, l'insegnante consapevole matura strumenti intellettuali in grado di facilitare la comprensione dei comportamenti degli alunni, la scelta degli obiettivi educativi da perseguire nei tempi lunghi, le modalità operative attra-

¹⁹ Sulla formazione dell'uomo contemporaneo come soggetto costantemente orientato alla propria autorealizzazione individuale cfr., A. Honnet, *Capitalismo e riconoscimento*, Firenze University Press, Firenze 2011, una raccolta di saggi curata da M. Solinas, nella quale Honnet, erede della tradizione critico filosofica francofortese, illustra le relazioni esistenti tra l'organizzazione produttiva capitalistica attuale e le dinamiche sociali e intrapsichiche che regolano il comportamento del soggetto contemporaneo; "Con le trasformazioni istituzionali che negli ultimi due decenni hanno interessato il capitalismo occidentale, l'agognato ideale pratico-esistenziale dell'autorealizzazione si è trasformato in ideologia e forza produttiva di un sistema economico deregolato: le pretese che i soggetti avanzarono allorché iniziarono ad interpretare la propria vita quale processo sperimentale di scoperta di sé, oggi si ripresentano confusamente a loro come richieste esterne che li sollecitano apertamente o sotteraneamente a lasciare perennemente in sospenso le loro decisioni e finalità esistenziali. Da questo processo di rovesciamento di ideali in costrizioni, di pretese in richieste, si sono sviluppate forme di disagio sociale e di sofferenza che fino ad oggi, nella storia delle società occidentali, non si erano mai presentate come fenomeni di massa" *ibidem* p. 53.

²⁰ Sugli effetti della formazione al consumo, si veda come S. Ironico conclude una ricerca sperimentale centrata sull'analisi delle modalità attraverso le quali i bambini diventano consumatori: "Molti degli esiti che sono emersi dal nostro lavoro di ricerca sul campo, come imparare ad agire come agenti economici, a valutare il livello qualitativo delle merci, a confrontare i prezzi, ad evitare gli acquisti di impulso, tutto sommato, possono essere considerati esiti desiderabili e in un certo senso estranei alla promozione incondizionata della morale del consumo. Tuttavia, si è visto come spesso la socializzazione, soprattutto quella che avviene al di fuori della famiglia, possa portare sin dalla più tenera età allo sviluppo di valori materialistici, a un desiderio di consumo incontrollato e, più in generale, a una fascinazione per un mondo fatto di sprechi e di eccessi, che in età adolescenziale può degenerare nelle summenzionate pratiche di *self branding*. A questi effetti possiamo aggiungere un incremento dell'obesità infantile e di altri disordini nel caso specifico del consumo alimentare, un rafforzamento degli stereotipi di genere veicolato da alcune categorie di giocattoli e di prodotti di moda e, infine, dei fenomeni di sessualizzazione precoce attivati da tutte quelle strategie di marketing che rientrano sotto l'etichetta di *agecompression*", S. Ironico, *Come i bambini diventano consumatori*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 138.

verso le quali raggiungere tali obiettivi. Assistiamo così ad un ribaltamento dell'approccio alla formazione e alla didattica che abbiamo prima ravvisato nei modelli precedenti di insegnanti, poiché l'insegnante consapevole non dà per scontato il suo ruolo e la sua funzione, ma li riconnette al contesto sociale più ampio del quale fa parte, nel tentativo di cogliere la storicità dei processi di insegnamento-apprendimento, che possono assolvere a scopi diversi, assumere forme particolari, imboccare determinate direzioni, a seconda del contesto storico nel quale insistono. Nel contempo il soggetto in formazione al quale si rivolge l'insegnamento, non viene considerato semplicemente come il destinatario finale della formazione scolastica, da formare in base alle esigenze provenienti dai sistemi esterni a quelli formativi oppure in base a quelle ritenute importanti dai singoli insegnanti, esso viene riconosciuto come soggetto portatore di diritti inalienabili, e siccome si tratta di un soggetto in età evolutiva, in parte incapace di riconoscere e difendere i propri diritti, necessita in maggiore misura di attenzione e di garanzie. La funzione dell'insegnante consapevole è dunque quella di favorire l'emancipazione del soggetto in formazione, la sua liberazione da eventuali condizionamenti culturali che lo sospingono verso il conformismo. Per questo motivo, lo sguardo e l'attenzione dell'insegnante consapevole passano continuamente e alternativamente dal contesto sociale a quello didattico, dalla collettività alla comunità scolastica, dal gruppo classe al singolo alunno, proprio perché è consapevole che tra questi estremi c'è continuità più che opposizione. Concentrarsi solo o troppo su uno dei due poli, impedisce la possibilità di comprendere i legami che connettono le esperienze didattiche con le altre esperienze di vita degli alunni e sono proprio questi legami che consentono di elaborare esperienze didattiche educative o inutili o, peggio, dannose.

4.4 Una didattica attiva, costruttivistica, metacognitiva, cooperativa

Nell'ottica dell'insegnante consapevole emerge il primato della didattica indiretta, intesa come capacità di progettare un ambiente formativo, cui si affiancano quello della didattica attiva e costruttivistica, metacognitiva e cooperativa, intendendo con tali espressioni l'intenzione didattica di favorire non tanto la trasmissione individuale di nozioni, conoscenze e competenze a dei soggetti separati l'uno dall'altro e distaccati dal contesto nel quale si formano; l'idea pedagogica di fondo è quella di favorire la costruzione attiva e autonoma delle conoscenze e delle competenze in vista della formazione di un soggetto consapevole di quello che apprende e soprattutto disposto a condividere ciò che apprende con il gruppo in formazione di cui fa parte. Questa prospettiva si fonda sull'idea che l'apprendimento umano, dai primi mesi di vita all'età adulta, non rappresenti un semplice assorbimento e una conseguente duplicazione degli stimoli provenienti dall'esterno, né un processo di svolgimento di facoltà innate già presenti nel soggetto, come sostengono rispettivamente l'ipotesi empirista e quella razionalista, bensì un processo di costruzione fondato sulle operazioni mentali e sulle azioni che il soggetto attiva nelle interazioni con l'ambiente fisico e sociale cui appartiene²¹. Il soggetto in formazione costruisce strutture

²¹ "Nei costruttivisti c'è l'idea che conoscenza e sapere siano il risultato delle *azioni* di un soggetto *attivo*. Non essendo esse manipolazioni di 'cose in sé', l'*agire* che *costruisce conoscenza* viene definito con il termine *operare*, ed è proprio l'operare cognitivo del soggetto che, alla Piaget, organizza se stesso e il suo mondo d'esperienza", B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-radical. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2002, p.42.

cognitive sempre più complesse e sofisticate in relazione alle possibilità di azione che ha nei confronti degli stimoli ambientali; si pensi per esempio all'intelligenza senso motoria, che matura attraverso la composizione e la coordinazione progressiva degli schemi motori a partire da azioni isolate, afferrare, scuotere, lanciare, fino ad arrivare a piani d'azione complessi, afferrare per lanciare, scuotere per ascoltare un rumore, ecc. Lo stesso principio vale per gli apprendimenti più complessi, allorché al coordinamento di singole azioni si sostituisce il coordinamento di concetti, proposizioni, conoscenze, attraverso le operazioni intellettuali che di volta in volta il soggetto attiva nella relazione con determinati oggetti culturali, denominati nel lessico scolastico materie o discipline. Questa progressiva capacità di coordinare schemi di azione o concetti o proposizioni, non è mai il frutto di azioni individuali essa è sempre il frutto di interazioni sociali; fin dai tempi dell'intelligenza senso motoria è l'interazione madre – bambino che consente il progresso cognitivo, così come saranno i successivi conflitti socio cognitivi con soggetti non appartenenti all'ambito parentale a determinare il superamento dell'egocentrismo cognitivo e relazionale del bambino. Non c'è separazione tra processi cognitivi e processi relazionali, la mente dei bambini si sviluppa anche in relazione alla complessità delle relazioni sociali cui partecipa, alle occasioni di coordinamento e condivisione di punti di vista, di emozioni, di esperienze che gli è dato di sperimentare. E' in questa fitta trama di elementi cognitivi e sociali che si realizza il principio etico della cooperazione, che non può essere ridotta a mera pratica per facilitare gli apprendimenti individuali in determinati momenti di lavoro didattico ma che deve rappresentare lo sfondo costante della formazione scolastica; la cooperazione tra gli alunni di una classe, di una scuola, di una comunità non può essere auspicata solo perché consente la maturazione cognitiva, essa è la base, il presupposto di fondo per la formazione di soggetti solidali, ovvero attenti alle esigenze degli altri, disposti alle relazioni di mutuo aiuto, sensibili al dialogo e alla condivisione. In questa prospettiva possiamo parlare di costruttivismo sociale, ovvero di un orientamento didattico che riconosce nel processo formativo il legame indissolubile tra aspetti individuali e aspetti sociali, elementi cognitivi ed elementi emotivi, maturazione dell'autonomia e sviluppo della solidarietà.

In questo complesso processo di costruzione della conoscenza acquista una particolare rilevanza la possibilità e la capacità del soggetto di controllare e monitorare i propri processi di apprendimento. L'apprendimento genera educazione, cioè conoscenze fondate e comportamenti razionali e desiderabili, solo se è consapevole, altrimenti è condizionamento, addestramento, annichilimento del soggetto che apprende. Che cosa ho imparato, come e perché? Sono queste le domande fondamentali che un soggetto consapevole si pone di fronte ai propri apprendimenti, domande alle quali l'insegnante consapevole non rinuncia, anzi le incoraggia e le pone alla base dell'intero processo di insegnamento – apprendimento; condividendo la scelta di contenuti e metodi didattici con i colleghi e con gli alunni, attraverso la pratica del contratto formativo e dell'azione collegiale; promuovendo il monitoraggio individuale e di gruppo delle attività didattiche, realizzando una didattica metacognitiva; incoraggiando la consapevolezza dei risultati raggiunti attraverso la pratica dell'autovalutazione. La didattica indiretta e costruttiva si trasforma così in didattica riflessiva e critica, che pone al centro la necessità di promuovere l'autonomia e la consapevolezza del soggetto che apprende, e poiché sappiamo che né l'autonomia né la consapevolezza possono essere insegnate direttamente ritorniamo al punto dal quale eravamo partiti: l'insegnante consapevole si propone innanzi tutto di costruire

ambienti formativi tali da consentire al soggetto di apprendere grazie al supporto offerto dall'adulto e dagli altri alunni, nella relazione con oggetti culturali per lui significativi e accessibili, attraverso percorsi didattici attivi, interattivi e costruttivi all'interno dei quali sono previsti anche momenti di autovalutazione e di monitoraggio in grado di consentire al soggetto in formazione di cogliere il senso, il significato, la direzione di ciò che apprende. In questa prospettiva non c'è spazio per una valutazione intesa come giudizio di valore sugli alunni o come strumento per selezionare i migliori studenti; la valutazione è uno strumento didattico che informa gli insegnanti sull'andamento delle attività didattiche, aiuta gli alunni a comprendere le cause di successi e difficoltà, contribuisce alla formazione di una relazione autentica con i genitori.

Bibliografia di riferimento

- Baldacci M., *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006
- Barthes R., *Miti d'oggi*, Torino, Einaudi, 1957
- Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1974
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci, 2011
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 1995
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- Cambi F., *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo Editore, 2008
- Cambi F., *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci, 2009
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Ghilardi F., *La professione docente negli anni '90. Un confronto con l'Europa*, Roma, Editori Riuniti, 1990
- Honnet A., *Capitalismo e riconoscimento*, Firenze, Firenze University Press, 2011
- Ianes D., Cramerotti S., Biancato L., Demo H., *Il manuale dell'expertteacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*, Trento, Erickson, 2019
- Ironico S., *Come i bambini diventano consumatori*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- Mantegazza R., Seveso G., *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Mondadori, 2006
- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco. L'età arcaica. Apogeo e crisi dello spirito attico*, Firenze, La Nuova Italia, 1953
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-radical. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002
- Vertecchi B., *Origini e sviluppi della docimologia*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1991

Appunti sull'esclusione sociale nella disabilità

TOMMASO FRATINI

Docente a contratto di Pedagogia speciale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: tommaso.fratini@unifi.it

Abstract. The article addresses the issue of social exclusion in disability as an essential exclusion from many interpersonal relationships in everyday life. Starting from an attempt to understand the normal disturbance reaction in the face of otherness, a space is given to the explanation of the affective mechanisms in the mind of the excluded subject and to the experience of those excluded. The article then carries out further pedagogical considerations of opposition to the diffusion of the narcissistic and paranoid traits of the personality at work in our society, as one of the fundamental reasons underlying the exclusion.

Keywords. disability – social exclusion – inclusion – narcissism – critical pedagogy

1. Introduzione

I nostri sforzi, come educatori, operatori, ricercatori e clinici nel campo della disabilità, sono ormai talmente concentrati sulla finalità dell'inclusione sociale attraverso vari approcci specialistici, soprattutto in ambito didattico, da dare quasi per scontato il processo dell'esclusione sociale nella disabilità.

In questo contributo si sostiene l'importanza di fare un passo indietro e di tornare ad analizzare alcuni meccanismi che rendono conto della dinamica dell'esclusione sociale, con particolare riferimento all'ambito della pedagogia speciale e della condizione che ancora oggi affligge molte persone disabili.

Innanzitutto, si tiene a chiarire che cosa s'intende qui per esclusione sociale. Non saranno analizzate infatti le determinanti che si riferiscono a una esclusione dal lavoro e a un fenomeno quale è soprattutto la povertà. Ci si riferirà piuttosto a un altro essenziale aspetto dell'esclusione sociale: quello che ha a che vedere con l'emarginazione e l'esclusione dai normali rapporti interpersonali della vita quotidiana, e che reca con sé inevitabilmente un vissuto di solitudine, abbandono, sofferenza.

Se il fine da realizzare, attraverso l'inclusione sociale, è quello di ampliare al massimo tutte le possibilità non solo di apprendimento ma anche di partecipazione di ogni persona, viceversa è la nozione di barriera¹ il concetto ombrello assunto dalla pedagogia speciale come quello che rende conto di tutti gli impedimenti verso questo fondamentale obiettivo. Si prenderà di conseguenza qui in considerazione un tipo peculiare di barrie-

¹ Sul concetto di barriera, in particolare secondo il sistema ICF (OMS, 2002), si veda tra gli altri Curatola (2019).

ra: la barriera che chiama in causa le dinamiche dell'esclusione sociale nel contesto delle relazioni umane e dei normali rapporti interpersonali.

Per compiere questa analisi, si cercherà di esaminare alcuni meccanismi che si compiono nella mente dei soggetti che escludono, così come di quelli che sono esclusi, per poi terminare con alcune considerazioni di taglio più strettamente pedagogico. Questa riflessione non può prescindere, sullo sfondo, dalla consapevolezza di alcuni importanti fattori di crisi della nostra società: la società del narcisismo, del culto del potere, dell'immagine di sé e del bisogno di essere ammirati, come da molti è stata definita e analizzata.

2. Manifestazioni cliniche: la normalità dell'incontro

La disamina qui esposta origina da una constatazione di fondo: molte persone disabili, di qualsiasi estrazione, con qualsiasi menomazione o limitazione nella capacità di svolgere un'attività, vivono ancora sole e isolate. È noto come in passato la popolazione delle persone disabili sia stata a lungo anche perseguitata. Anche se oggi non è più così, la condizione di isolamento, solitudine e anche discriminazione delle persone disabili appare ancora un dato duro da eludere e da rimuovere. E ciò anche in presenza di interventi e di politiche sociali adeguate. Perché? Ci si può chiedere. Perché le persone disabili in larga parte continuano ad essere escluse dalle relazioni sociali con le persone normodotate?

La nostra analisi si riferisce a una sequenza di meccanismi precisi che si verificano nella mente dell'individuo normodotato a contatto con una persona disabile. All'origine di tale sequenza vi è prima di tutto una reazione di allarme nei confronti della diversità.

Probabilmente, si potrebbe essere portati a pensare, questa reazione scaturisce dal fatto che di norma ancora oggi le persone disabili vivono ancora in gran parte nell'isolamento, laddove questa risposta non sarebbe tale e così frequente se le persone, che è possibile intendere come normodotate o a sviluppo tipico, fossero incoraggiate e maggiormente abituate fin da piccole a interagire normalmente e comunemente con le persone disabili. Ciò è senz'altro vero, ma non basta. Non basta estendere e rinforzare il contatto interpersonale per ridurre il meccanismo che porta all'esclusione o anche alla segregazione.

Si descrive qui in modo schematico e senz'altro riduttivo un modello di processi psichici in sequenza che in linea teorica caratterizzano il contatto con la diversità. Questo modello può valere per l'incontro tra una persona normodotata e una persona disabile, ma vale in linea generale per ogni incontro interpersonale in cui è implicata l'esperienza del contatto con l'essere diversi. Ci si riferirà a un individuo medio, che si trova a interagire con una persona che possiede dei caratteri che per vie differenti evocano il vissuto della diversità.

La reazione di allarme a cui ci si rivolge, in questo senso, è prima di tutto una risposta tipica di fronte a qualcosa di nuovo, è un'angoscia di fronte all'esperienza nuova, per dirla con le parole dello psicoanalista Bion (1981) in rapporto alla sua teoria del cambiamento catastrofico.

Un dato è certo: che tutte le volte che qualsiasi individuo entra in contatto con una situazione nuova e non conosciuta, automaticamente egli deve fare i conti con una reazione di allarme potenziale. Questo riflesso di allarme lo si può intendere anche come una reazione di paura nei confronti della diversità, nei riguardi di qualcosa appunto di nuovo e non conosciuto.

Per quale motivo, ci si può anche chiedere, la persona disabile deve rientrare nella categoria di ciò che è nuovo e non conosciuto. La ragione è a livello profondo legata, qui si sostiene, in verità a una problematica ben precisa da parte di ogni persona, sia disabile sia normodotata. È la problematica del dolore psichico.

Vi è infatti un elemento in comune che avvicina in un certo modo tutte le forme di disabilità, da quelle sensoriali, al deficit cognitivo, alla disabilità motoria: è la dinamica della sofferenza psichica, di cui ogni persona disabile è di fatto portatrice. La reazione di allarme e di angoscia a livello profondo è data dal dolore psichico; una reazione tanto più forte quanto il dolore è negato e non riconosciuto.

Quando il soggetto a sviluppo tipico, ad esempio un bambino, si trova per la prima volta a contatto diretto con un coetaneo disabile, come può essere un compagno autistico o un coetaneo in carrozzina, quella che può emergere è una reazione di angoscia e di turbamento a livello profondo. Essa è data da un riflesso a quello che viene percepito essere il dolore psichico altrui, il dolore per una grave forma di menomazione e di disabilità.

La reazione più tipica di fronte a questa forma di turbamento sono quasi sempre un senso e un vissuto forte d'imbarazzo. Il soggetto normodotato abbassa lo sguardo, tende ad assumere un atteggiamento solenne, di fronte a tanto dolore, è questa la fantasia, che egli non ha accostato prima.

Questa reazione evoca per certi versi quella dei soldati sovietici di fronte ai deportati nel campo di sterminio di Auschwitz al momento della liberazione, del loro ingresso nel campo e del primo contatto con i deportati. Era una reazione di profonda vergogna, un silenzio solenne di fronte a una delle più gravi tragedie della storia dell'umanità; quella vergogna, scrive Primo Levi ne *I sommersi e i salvati* (Levi, 1986), che il popolo tedesco invece comunemente non conobbe, per un lutto che era evidentemente troppo forte per essere compiuto e che avrebbe richiesto molto più tempo.

A livello profondo la vergogna copre in realtà il senso di colpa, come anche Levi sostiene. Un senso di colpa ontologico, di appartenenza alla specie umana. È il senso di colpa, anche nella fattispecie del nostro discorso, della persona normodotata di fronte a quella disabile, di avere di più, di sentirsi più fortunata, di non fare abbastanza per aiutare l'altro, di non soffrire come è percepito e ipotizzato soffrano le persone con una grave forma di menomazione e di disabilità.

In sintesi, il primo contatto dell'individuo normodotato con la persona disabile, qui si sostiene, è sempre a livello profondo una reazione di turbolenza emotiva e in un certo modo di scombusolamento. La turbolenza è data anche dal rapporto con la complessità dei caratteri umani, con una persona che reca già nell'aspetto fisico, con cui si offre allo sguardo altrui, i segni di una propria sofferenza, e che tuttavia non rinuncia ad essere viva e vitale.

Se la prima reazione è dunque di allarme in un certo modo, si può assumere che a livello normale prevalga poi un'altra risposta nell'individuo medio e normodotato. Se il primo meccanismo di difesa può essere istintivamente una reazione di chiusura, di paura, o di fronte a un contatto diretto che non può essere evitato un senso di forte imbarazzo e vergogna, poi a livello normale è ragionevole pensare che dovrebbero prevalere altre risposte. Si tratta essenzialmente di una risposta di disponibilità, di curiosità e di desiderio di conoscere, di fronte alla complessità dei caratteri umani, che è possibile perché mossa ancor prima da un moto più profondo di immenso dispiacere, di fronte ad

esempio al contatto di un ragazzino con un coetaneo più sventurato, che reca già nell'aspetto fisico i segni della menomazione e della minorazione.

È questa una reazione di contatto con la sofferenza dell'altro, che induce un profondo dispiacere che non viene negato, ma elaborato attraverso un processo di lutto, che include un senso di colpa, un moto di compassione a livello conscio e inconscio, e rafforza il desiderio di conoscere e di essere all'altro vicino in un rapporto d'intimità e di amicizia. Quella che si ha in altre parole è una risposta empatica.

La reazione normale dunque non è automaticamente una reazione di rigetto, di espulsione, di distacco o di distanziamento. È invece una reazione empatica e simpatetica di apertura, di volontà di condivisione e di affetto nei confronti dell'altro, che origina alla radice dal senso di colpa, dal dispiacere, dal contatto genuino con la potenziale sofferenza percepita nell'altro.

Questa disposizione non può che evolvere verso sentimenti che non si può che definire salutari. Se la prima risposta di turbamento è stata compiutamente elaborata in un processo per lo più inconscio di lutto, ora ciò che prevale è una percezione della complessità. La persona che sta davanti, ancorché menomata e avvertita come più sfortunata, viene percepita nella sua interezza. Lo stigma, per dirla con Goffman (1970), è sostituito dalla complessità della percezione dell'altro. L'altro non coincide più semplicemente con il suo problema, il suo stigma, il suo deficit, ma appare come una persona in carne e ossa, che sente, che prova emozioni, pensieri, sentimenti, intenzioni, in tutto e per tutto analoghe a quelle di ogni altra persona.

Il pregiudizio, che è quello di considerare la persona disabile unicamente e semplicemente come la conseguenza della sua menomazione, è stato superato e ad esso si è sostituita una rappresentazione della complessità, che mostra al soggetto l'altro né più né meno come se stesso.

È questo dunque il processo che in condizioni normali dovrebbe realizzarsi di fronte alla disabilità, ma anche di fronte a ogni diversità che è portatrice di un dolore psichico: una reazione di angoscia e di turbamento, data dalla percezione di una sofferenza dell'altro, che evolve in un lavoro del lutto e in un rinnovato desiderio di contatto, vicinanza, intimità nella conoscenza dell'altro. Un altro, nel caso della persona disabile, che non è percepito come la conseguenza della sua menomazione o della sua disabilità, ma come qualsiasi altra persona, come capace di provare una gamma complessa di sentimenti e di reazioni emotive.

È questo per inciso il processo che dovrebbe sostanziare la vera inclusione sociale della disabilità. Essa si realizza gradualmente per passaggi successivi, a partire da una normale diffidenza dell'individuo medio e normodotato, fino a un forte desiderio e bisogno di condivisione e di contatto umano sincero e vitale.

La familiarità del contatto ripetuto rende poi la reazione di allarme sempre più inconscia, fino di fatto a scomparire. In circostanze normali, è come se il pregiudizio non esistesse più, e due persone sono ora libere di conoscersi e di trattarsi da pari a pari, di condividere idee, sentimenti ed emozioni in quello stato mentale tipico in cui momentaneamente si è come dimentichi di sé e ci si può abbandonare liberamente nel rapporto interpersonale. Il meccanismo di allarme che di primo acchito ha caratterizzato i primi contatti è stato superato, e ora ciò che predomina è null'altro che la normalità di un rapporto di proficua condivisione.

Questo tipo d'interazione salutare è possibile a livello profondo tuttavia solo se il lutto di fronte al dispiacere della menomazione e della disabilità è stato da ambo le parti compiuto. Solo se si è consapevoli implicitamente del dolore psichico che ammonta dietro la disabilità, si può essere anche spensierati nel godere della bellezza della vita e della condivisione appassionata tra persone alla pari, come tutte e come ciascuna, di pari dignità, umanità, ma anche potenzialità, nonostante i dispiaceri dell'esistenza.

3. Aspetti patologici

Chiariti gli elementi determinanti di quella che si può intendere come una reazione normale nei confronti della diversità, che investe anche il contatto dell'individuo medio e normodotato con la persona disabile, è possibile passare ora ad analizzare quelle che si configurano come reazioni a ben vedere molto più patologiche e disturbate. Nel passato della nostra società quello che è emerso per secoli è stato ciò che potrebbe essere inquadrato qui come un orientamento paranoico verso la disabilità, mentre oggi ciò che prevale a nostro modo di vedere è invece soprattutto quella che potrebbe essere anche definita come una reazione narcisistica.

La reazione paranoica e quella narcisistica hanno in comune sostanzialmente un aspetto: che il vissuto di allarme che si scatena di fronte alla diversità, in rapporto alla disabilità, è un vissuto troppo forte per essere contenuto ed elaborato, cosicché esso deve essere in qualche modo negato e gestito con dei meccanismi di difesa, che sono delle difese patologiche e inabilitanti.

Il contatto con il diverso cioè attiva in automatico nella mente una tale reazione di angoscia da mettere in crisi la propria struttura psichica, a tal punto da attivare una reazione ulteriore di rigetto o di espulsione altrettanto potente e pervicace.

Come mai, ci si può chiedere, nell'individuo in cui operano tendenze paranoiche o narcisistiche potenti la reazione di allarme deve essere così forte. La ragione può essere a livello profondo che queste persone sono individui fragili dal punto di vista dell'integrità della loro personalità, vale a dire che esse, per quanto possano negarlo in tutte le maniere, hanno un senso di identità personale, anche di genere, abbastanza fragile.

Per questo motivo esse tenderanno a sentirsi facilmente minacciate dal contatto con la diversità e a mettere in atto facilmente una dura reazione di rifiuto. A livello profondo si tratta di una reazione di rifiuto nei confronti della sofferenza. La personalità paranoica e quella narcisistica percepiscono nell'altro il sentore di una sofferenza psichica, e quella che prevale come in automatico è una reazione sistematica di evitamento, nei confronti di colui che è percepito essere portatore di quella sofferenza. Una sofferenza nei confronti della quale la personalità paranoica e quella narcisistica non vogliono avere di fatto nulla a che fare.

Questo spiega in parte come in passato le popolazioni di persone disabili siano state anche a lungo perseguitate, vessate, umiliate nella nostra società (Callegari, 2011). Le reazioni di allarme che esse tendevano a scatenare negli altri individui, all'interno di modelli di società in cui erano forti l'ingiustizia e la violenza, dovevano essere talmente profonde da spiegare atteggiamenti di essenziale persecuzione. La loro sofferenza doveva essere colta come talmente inaccettabile da far sì che chi era un individuo percepito come portatore di un simile dolore fosse di fatto perseguitato. Il culmine di questo tipo

di disposizione è stato raggiunto, è possibile sostenere, dal totalitarismo e dal nazismo, nel contesto del sopravvento del quale, come sappiamo, le persone disabili erano di fatto condannate ad essere sterminate, oltre che perseguitate e umiliate in tutte le maniere.

La reazione che prevale oggi nel mondo occidentale, a livello sociale, è una reazione che si potrebbe inquadrare come narcisistica, piuttosto che paranoica. Qual è la differenza, ammesso che una differenza ci sia a livello della mente profonda.

La differenza è che la reazione narcisistica è una reazione meno acuta, meno violenta, meno crudele, meno persecutoria di fatto, ma ciò nondimeno patologica. La personalità narcisistica, orientata al benessere edonistico, nutre minori sentimenti di odio. Semplicemente in essa prevale la ricerca del piacere e la fuga da ciò che è percepito essere fonte di dispiacere e di sofferenza.

Nella nostra società del narcisismo (Gabbard, Crisp, 2018) ciò che viene ricercato al massimo grado è un bisogno di gratificazione edonistica, di ammirazione, di affermazione di sé, senza che vi sia molta compassione, solidarietà, interesse per chi è percepito essere una persona dolorante, sofferente, portatrice di una pena psichica.

È questa la ragione che fa sì che quella persona straniera, originaria di un paese povero, che può essere trovata tutte le mattine davanti alla porta dello stesso caffè dove ci si reca per fare colazione, sia sistematicamente evitata, senza di fatto mai sentire il bisogno di rivolgere a lei la parola. Può sembrare una reazione normale tanto diventa familiare, ma a ben vedere non lo è di fatto. Una persona normale sentirebbe piuttosto il dovere e l'interesse prima o poi di rivolgere la parola a questa persona, di parlarle, di ascoltarla, di conferirle una dignità, se non anche di aiutarla come può, quantomeno con un piccolo atto di solidarietà.

Lo stesso vale per il rapporto con la persona disabile. È come se fosse in atto un meccanismo che nega la complessità della persona, e mette in primo piano solo il deficit di cui essa è portatrice, e che fa sì che la persona sistematicamente venga evitata, ancor prima che resa oggetto di diletto o di umiliazione.

Tutto questo non corrisponde a un meccanismo normale. Si tratta di fatto di un meccanismo narcisistico, di chi non vuole soffrire di fronte a quello che è percepito essere un dolore altrui; un dolore con cui non si vuole entrare minimamente in contatto e non si vuole avere appunto nulla da condividere.

A ben vedere, il pregiudizio nei confronti della disabilità² consiste nel suo nucleo portante proprio in questo: si tratta di un giudizio a priori, che nega la complessità della personalità dell'altro e fa coincidere in un tutt'uno la persona con il suo deficit. Un deficit che fa tremendamente paura e che attiva una risposta automatica di rifiuto o di evitamento.

La personalità narcisistica, apparentemente gioviale, brillante, tutta dedita all'affermazione di sé, alla ricerca del successo, dell'ammirazione, del benessere e del trionfo narcisistico, è in verità una persona disturbata che non nutre sentimenti buoni. Con una posizione forte si sostiene qui che dietro una reazione di allarme eccessiva nei confronti del dolore psichico altrui ci sia infatti anche un sentimento di invidia (Klein, 1979). L'invidia per quelli che sono i sentimenti buoni percepiti nell'altro, nonostante la minorazione o la menomazione, la disabilità o la sofferenza di cui una persona può essere portatrice.

² Sul pregiudizio nei confronti della disabilità è da vedersi anzitutto lo studio di Lascioli (2011).

Nei casi estremi, di personalità affette da forme particolarmente maligne di narcisismo, si potrà avere una reazione ancora più odiosa. Si tratta della volontà non solo di evitare chi è portatore di una diversità o di una minorazione, ma anche di punirlo infliggendogli odio e umiliazione.

Tutto questo avviene secondo noi soprattutto quando questo tipo di personalità è costretto a un contatto con il diverso di un tipo forzato, che egli non desidera e che spontaneamente vorrebbe evitare, proprio perché mette in crisi la fragilità della sua personalità. Una personalità che, a dispetto del potere che può ricercare o può emanare, è nel profondo molto più fragile di quello che sembra, e che tende ad andare facilmente in crisi di fronte al contatto con la complessità della diversità, divisa tra l'espressione di un dolore psichico e la manifestazione di un bisogno e di un desiderio di vitalità.

Queste personalità, molto disturbate invece, sentono inconsciamente, per quanto lo neghino in tutte le maniere, di avere come ucciso i sentimenti buoni dentro di loro. Per questo il loro senso di sé è precario e va facilmente in crisi di fronte al contatto con qualcuno che può evocare in loro sentimenti ambivalenti, che chiamano in causa un tipo di contraddizione che essi non possono tollerare. È la contraddizione tra amore e sofferenza, tra menomazione e voglia di vivere, tra minorazione e desiderio. La complessità non può essere tollerata e può scatenare nei casi estremi una reazione di odio e di rivalsa.

È in quest'ottica che si spiegano anche le dinamiche di bullismo nei confronti di compagni disabili tra pari in età evolutiva. Chi le mette in atto sperimenta affetti di odio e di crudeltà, e per questo motivo sarebbe meglio che non fosse messo a contatto troppo ravvicinato con coetanei che egli percepisce sofferenti per un qualche motivo. Questi bambini o adolescenti, nel profondo fragili nella loro identità, non vogliono saperne di soffrire ma anche di fare i conti con la complessità dei caratteri umani, e sono portati a sperimentare un fastidio automatico a contatto con loro coetanei che essi percepiscono come portatori di una sofferenza, anche quando questo non è l'unico tratto che li caratterizza.

Per il bene di ambo le parti, sarebbe opportuno in questi casi che il bambino o il ragazzino potenzialmente bullo e la loro vittima non entrassero in rapporto troppo ravvicinato. Quando questo invece inevitabilmente si realizza si può verificare una reazione estrema: una reazione di crudeltà del bullo sulla vittima, scaturita in origine dalla complessità dei sentimenti di quest'ultima, che innesca una reazione automatica di allarme nel potenziale bullo, la quale deve essere negata con un moto di rappresaglia e anche di crudeltà.

Di più, ecco che può realizzarsi una condizione in cui l'individuo normodotato arriva a esprimere un disprezzo per la persona disabile. Il razzismo in tal senso riflette proprio questo: una condizione in cui la diversità non può essere tollerata e scatena invece addirittura un attacco invidioso, in conseguenza del quale chi è portatore di una diversità viene reso oggetto di umiliazione e di vessazione, oltre che di esclusione.

Il culmine di un atteggiamento di persecuzione verso la disabilità, ma si potrebbe dire verso la diversità in generale, si è verificato storicamente nelle dittature e nei regimi autoritari e totalitari, laddove coloro che erano portatori di una diversità non hanno potuto in alcun modo essere accettati. In questi casi è possibile sostenere che tutto ciò sia avvenuto, ma possa ancora avvenire, perché un certo tipo di personalità narcisistiche e soprattutto paranoiche è cresciuto di numero nella popolazione, e anche se è rimasto una minoranza ha preso a un certo punto il potere in modo autoritario, e da qui è cominciata, sotto l'egida di una dittatura o di un regime oligarchico, una escalation di restrizioni

nelle fondamentali libertà democratiche. È così che a poco a poco minoranze quali gli omosessuali, gli immigrati stranieri e anche i disabili sono resi oggetto progressivamente di ostracismo e di persecuzione, fino in ultima istanza alla volontà di sterminio. Questo tipo di deriva autoritaria l'abbiamo di nuovo sperimentata anche in Europa, ad esempio in stati come la Russia e l'Ungheria, dove talune minoranze nella popolazione, come gli omosessuali in Russia e le persone di etnia Rom in Ungheria, sono state in tempi recenti di nuovo oggetto di esclusione, di disprezzo crescente e in un certo modo di persecuzione.

4. L'impatto dell'esclusione sulla persona disabile

Si giunge ora a un punto nodale del nostro discorso. Come si sente la persona che è oggetto di simili reazioni da parte dell'altro? Come si sente la persona disabile a contatto con l'individuo normodotato, quando questi mette in atto delle manovre difensive di fronte alla propria angoscia dell'esperienza nuova, quando reagisce con un moto di rigetto di fronte a quella che è di fatto una richiesta di contenimento di una sofferenza psichica. La risposta è che la persona disabile si sentirà molto male. Sarà destinata a sperimentare una peculiare forma di dolore psichico.

Si tratta di uno specifico tipo di dolore. È il dolore di sentirsi diversi, alieni, strani, disturbati, orribili alla vista e per questo oggetto di rifiuto, di rigetto, di espulsione da parte dell'altro.

Il dolore di sentirsi rifiutati perché diversi, e in qualche modo non a posto come tutte le persone normodotate, è un dolore di una gravità indicibile, che accresce quello già grande per la propria menomazione e disabilità. È un vero e proprio lutto che deve essere elaborato, ed essendo talmente forte è umano pensare che il compito molto spesso non riesca del tutto e fino in fondo.

Non solo, ma è importante rimarcare come con il tempo subentri anche una sorta di assuefazione a questo dolore. La persona disabile si abitua negli anni ad essere evitata, ad essere scansata, ad essere trattata come trasparente; ad essere soggetta a un meccanismo di esclusione da parte di un altro che per non sentire dolore psichico la taglia completamente fuori da un rapporto interpersonale.

Con il tempo la persona disabile non può che incorporare e fare proprio, identificandosi, questo modello di rapporto, che viene a tutti gli effetti interiorizzato; vale a dire assimilato attraverso un processo di identificazione proiettiva (Klein, 1978). L'altro cioè pone a forza il soggetto disabile in un proprio scenario interno, in cui il disabile è visto come portatore di un dolore psichico che il soggetto che mette in atto il moto di rigetto non vuole provare, e il Sé è di fatto costretto a prendersi questa proiezione.

Questo meccanismo, ripetuto nei rapporti interpersonali della vita quotidiana infinite volte, finisce alla lunga per produrre effetti devastanti nella personalità. È l'effetto essenzialmente di sentirsi rifiutati, non voluti, non desiderati, all'interno di una dinamica di rapporti in cui al dolore della menomazione originaria viene ad aggiungersi quello della reazione di allarme e di rifiuto da parte dell'altro.

Di più, tutto questo finisce per produrre una risposta di accomodamento. Essendo costretta a prendersi tale proiezione da parte dell'altro, la persona disabile finisce per accomodare la propria rappresentazione centrale di sé, conformandosi a questo ruolo. Il rischio è che nella persona disabile venga a costituirsi un falso Sé (Winnicott, 1970), come già alcuni autori avevano intuito e descritto con accuratezza (Montobbio, 1992).

Il falso Sé compiacente, condiscendente e accomodante, aderisce all'immagine deficitaria che gli è stata attribuita e vi si identifica. Il risultato è un crollo dell'autostima, della sensazione di valere come persona. Alla lunga ciò non fa che aumentare i pensieri di tipo persecutorio.

Il rischio è che la persona disabile, per questa via, diventi con il tempo una persona che soffre di angosce paranoiche, che ha talmente interiorizzato un ruolo di persona non gradita agli altri da sviluppare una marcata aggressività.

Tutto questo viene a influire pesantemente sui rapporti affettivi che ella tende a instaurare, laddove il risultato finale più insidioso può essere il pericolo di una marcata riduzione dei propri desideri, a detrimento delle parti di sé più autentiche, vitali e vive.

È in questo modo che la persona disabile corre il rischio anche di chiudersi sempre di più in se stessa; di rinforzare una propria condizione di isolamento che accresce il vissuto di sconforto, oltre la solitudine, verso un vissuto più angosciante di vuoto a livello emotivo, per effetto di quello che viene ad essere di fatto, nei casi estremi, un vero e proprio stigma che viene interiorizzato.

La persona disabile vale a dire non si sente accolta in quello che è un proprio dolore psichico a livello profondo, causato dalla menomazione e dall'esperienza della disabilità, e sperimenta il contrario di un vissuto di contenimento di questo dolore. Non solo, ma ella non si sente riconosciuta come persona, che reca con sé un nucleo di bisogni e un mondo di costellazioni psichiche interiori oltre la disabilità. Ella esperisce un vissuto di non accoglimento, non comprensione, non contenimento dei propri bisogni, che può arrivare al vissuto percepito di un disprezzo da parte dell'altro.

5. Ulteriori considerazioni pedagogiche

A conclusione di questo discorso viene spontaneo chiedersi: come si può combattere l'esclusione sociale nella disabilità? Questa domanda naturalmente è speculare a un'altra: come è possibile realizzare il fine sociale dell'inclusione e aumentare a tutti i livelli la partecipazione sociale delle persone disabili, così come quella di ogni individuo.

Il ragionamento, così come è stato sviluppato in queste pagine, non propende purtroppo per considerazioni troppo ottimistiche. Se la reazione di allarme, che attiva alla radice il moto di rigetto verso la diversità, è particolarmente acuta, come è stato dimostrato, nelle personalità paranoiche e narcisistiche, è una naturale conseguenza argomentare che l'esclusione sociale si fronteggia combattendo i tratti paranoici e narcisistici all'opera nella popolazione degli individui della nostra società.

Da questo punto di vista, possiamo affermare che il mondo è sempre stato un luogo iniquo e ingiusto. I tratti paranoici, responsabili dei processi di esclusione sociale della diversità, sono sempre stati presenti e sono parte in causa nei processi di rifiuto e anche di persecuzione che le persone disabili hanno subito lungo il corso della storia dell'umanità.

Oggi, viceversa, si assiste al proliferare di un'altra tipologia di tratti patologici. Sono, come da più parti ormai sostenuto, quelli propri del narcisismo patologico. Questi tratti si esprimono in una ricerca del successo e dell'ammirazione, di un benessere edonistico, di un'affermazione del proprio Sé, e anche di un'invidia per i sentimenti buoni, una svalutazione degli altri, un rigetto della vulnerabilità e dei sentimenti di perdita, lutto, struggimento e tenerezza.

In questo contesto progressivamente minore spazio è lasciato all'elaborazione del dolore psichico, alla capacità di soffrire come base per realizzare processi di autentica crescita e maturazione personale. Sembra, vale a dire, che ci sia sempre meno spazio per chi soffre e anche per chi rifugge dalle mode, dai canoni dell'approvazione sociale, di quelli che comportano ammirazione del Sé da indurre negli altri.

Di più, in questo contesto sembra che ci sia sempre meno possibilità di espressione per le differenze, per quella cultura della differenza che è invece alla base dell'impian-to dell'attuale pensiero pedagogico, dell'educazione alla cittadinanza democratica, della pedagogia sociale e della pedagogia critica, della pedagogia dell'inclusione sociale (Cambi, 2006; Ulivieri, 2017, 2018; Mortari, 2008; Colicchi, 2009; Loiodice, 2013; Striano, 2004).

In questa luce non si può non sostenere anche, con forza, come la prospettiva dell'inclusione, elaborata e portata avanti dentro la pedagogia speciale (ad es. Cottini, 2017; Caldin, 2012a; d'Alonzo, Caldin, 2012), sia una prospettiva innovativa e all'avanguardia. Tale impronta e tale cultura puntano alla valorizzazione delle differenze, in base all'assunto che, in un cosmo sociale in cui ciascuno, nessuno escluso, è accettato e valorizzato nella sua diversità, è possibile affermare e realizzare davvero il fine alto dell'inclusione sociale, di una società in cui ogni persona possa davvero sentirsi accolta e in tal modo libera e capace di realizzare al meglio le proprie potenzialità di apprendimento e di partecipazione sociale.

È purtroppo anche vero che questa prospettiva è nei fatti una prospettiva di minoranza nella nostra società occidentale, all'interno della quale sembra che le persone e i rapporti umani si muovano attualmente in prevalenza in un'altra direzione. Su questa linea per le persone disabili non sembrerebbe che ci siano molte alternative possibili a quella di realizzare un'inclusione attraverso l'adattamento sociale e la conformazione. Non sembra a tratti vi sia altra strada possibile se non quella di sentirsi inclusi aderendo alla sindrome psicosociale del narcisismo.

Il narcisismo patologico, conforme al modello tardo capitalistico del mondo occidentale, è ormai organizzato in maniera tale da costituire un modello culturale avvolgente e difficilmente intaccabile e controvertibile.

In quest'ottica anche le giovani persone disabili giustamente desiderano vestirsi alla moda, avere un tatuaggio o un orecchino, sentirsi parte dei valori condivisi dalla propria generazione. Sarebbe un vero peccato tuttavia se il fine dell'inclusione si realizzasse attraverso l'adesione ai canoni del narcisismo patologico, quei dettami sociali che mirano all'esaltazione delle fantasie di grandezza, all'omologazione in base alle mode, e a un certo disprezzo del dolore psichico.

Un'altra caratteristica disturbata della cultura narcisistica è che essa tende alla lunga a stravolgere il concetto di normalità. Normale in questo senso non è colui che è capace di sentimenti buoni e di un sincero contatto con la realtà, ma chi aderisce ai canoni della società narcisistica e al suo interno realizza quell'ideale, tale da porlo come oggetto di ammirazione. Tutto ciò fa sì che chi non raggiunga quell'ideale, che simbolicamente incarna il potere, sia come tagliato fuori e relegato ai margini, oggetto di dileggio, addirittura di disprezzo, se non semplicemente di indifferenza; evitato e trattato come se non esistesse perché non incarna simbolicamente il modello della bellezza, del fascino della seduzione, ma in verità della forza e della potenza.

Vi è tuttavia un'altra strada naturale che nei fatti è stata imboccata dalle varie popolazioni delle persone con disabilità: quella che porta a una normale affermazione di sé e

della propria soggettività. Nel momento in cui infatti anche una minoranza svantaggiata si organizza progressivamente affermando le proprie potenzialità, essa cresce di numero, di forza, di consapevolezza, e in tal modo diventa più facile per lei essere accettata dalla maggioranza della popolazione. È la strada, tra gli altri, indicata da Benasayag e Schmit (2004) nel loro profetico *L'epoca delle passioni tristi*, laddove indicavano come via per combattere il pregiudizio quella delle minoranze di acquisire una consapevolezza del proprio status, una maggiore coscienza di sé a livello collettivo, in modo da affermarsi e imporsi sempre di più a livello sociale³.

È vero anche un principio che vale per le persone disabili, come per tutti gli individui: che l'autentica felicità si realizza coltivando sentimenti di amore nelle relazioni affettive intime, al di là dei miti dell'apparenza, del bagno di folla, e del bisogno di ammirazione patologico. Il vero fine dell'inclusione sociale in questo senso è quello di raggiungere anche pochi ma saldi e buoni legami di attaccamento sicuro (Main et Al., 1985); poche relazioni affettive intime, ma con persone sinceramente e autenticamente amate. Non si può tuttavia negare quanto il raggiungimento di questo obiettivo apparentemente minimo di fronte alla grandiosità del narcisismo patologico stia diventando nella nostra società sempre più difficile da raggiungere, e ciò proprio per il prevalere delle difese narcisistiche nella popolazione.

Per altra via, d'altra parte, se come da sempre fanno gli studiosi del pregiudizio esso si combatte favorendo il contatto e la socializzazione (Villano, 2003; Mazzara, 1997), non c'è altra strada percorribile che battersi per costruire sempre di più vie di partecipazione di tutte le persone appartenenti alle minoranze ai normali rapporti interpersonali con la popolazione delle altre persone. È in questo modo, attraverso la consuetudine del rapporto, che il pregiudizio può essere a poco a poco risolto, perché a poco a poco viene mentalizzata, elaborata e superata l'angoscia del contatto con la diversità. Le considerazioni che possono valere per i disabili potrebbero essere fatte a proposito di una società multirazziale, in cui sia via via e a poco a poco, progressivamente, superata la diffidenza del contatto con l'alterità dei caratteri umani, in seno alle differenze di etnia, di sesso, di religione, di credenze, usi e costumi.

Se tuttavia la società del narcisismo patologico tende a un appiattimento delle differenze, attraverso l'affermazione di uno standard predefinito da raggiungere, e a un modello di convivenza basato sulla competizione, così come è stato professato in particolare dalla cultura economica del neoliberismo (Harvey, 2007), non si può non porre l'accento sul fatto che il nostro punto di vista sulla realizzazione di un'autentica cultura dell'inclusione è alla radice nemico e in antitesi con tale ordine di supposti valori.

Tutto questo realizza, come già in passato ho avuto molto di sostenere, una posizione di minoranza, se vogliamo di resistenza (Contini, 2009; Ulivieri, 2012), contro il conformismo imperante.

La civiltà occidentale sembra infatti in questo periodo storico andare in due direzioni radicalmente diverse e antitetiche. Da un lato cresce la consapevolezza dei diritti umani, degli ideali di libertà, solidarietà, fratellanza tra i popoli e gli individui, verso un modello di società sempre più inclusivo e attento ai diritti delle minoranze. Dall'altro la

³ Il tema della lotta per l'emancipazione delle persone disabili è molto ampio e ha avuto negli ultimi anni importante credito all'interno del filone dei Disability Studies. Vedi a tal proposito ad es. Medeghini et Al. (2013).

società sembra stia tornando pericolosamente indietro verso una restrizione delle libertà individuali, verso nuove forme di intolleranza della diversità, anche di rigurgiti di razzismo, e ciò anche come complicanza più marcatamente patologica del dilagare di un narcisismo distruttivo, che reca con sé istanze di potere e di affermazione patologica di sé.

Allora un'autentica cultura dell'inclusione non può ignorare l'esistenza di questi processi all'opera nella società. La cultura dell'inclusione deve battersi, sia pure da posizioni di minoranza, anche facendo sue istanze di resistenza, contro il diffondersi a macchia d'olio dei tratti narcisistici e paranoici nella popolazione.

Tutto questo si realizza attraverso la partecipazione, lo scambio tra culture, l'autoaffermazione delle persone disabili del proprio diritto a una vita degna di essere vissuta, ma anche a un altro livello lavorando a favore di una società più giusta, più equa, più solidale, più libera, nella quale le differenze siano tollerate e le disuguaglianze sociali, entro un certa soglia, combattute.

C'è un legame che comincia ad essere sempre con più forza messo in evidenza dagli studiosi di scienze sociali e delle relazioni umane: è la relazione tra infelicità e disuguaglianza sociale (Volpato, 2019). Le nazioni e i modelli di società nelle quali le disuguaglianze sono più estese e laceranti sono anche quelle in cui regna maggiormente l'infelicità, e predominano fattori sociali come l'intolleranza della diversità, la mancanza di solidarietà, l'egoismo e i tratti paranoici e narcisistici di personalità.

La società invece nella quale le disuguaglianze siano contenute, sorretta da sentimenti di amore e di apertura verso il prossimo, è un contesto nel quale le angosce paranoiche e narcisistiche, di fronte al contatto con la diversità, possono spontaneamente, a poco a poco, ridursi ed esaurirsi verso un genuino e proficuo contatto con l'altro. Questo processo non può che passare attraverso una elaborazione del lutto: il lutto per l'aggressività, la violenza e il narcisismo patologico, che si trovano dietro quei sentimenti negativi, perfino antisociali, alla base dell'esclusione nei riguardi della diversità.

È così, secondo un modello niente affatto utopico, ma realistico, che potrebbero realizzarsi quei processi di incontro fecondo tra culture, etnie, gruppi, personalità di diversa estrazione, in un contesto in cui anche l'alterità propria della disabilità sia accolta come qualcosa che non ha niente di alieno, ma viene a costituire nulla di più che una componente ricca e significativa dei multiformi caratteri umani.

Riferimenti bibliografici

- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- Bion W.R., *Il cambiamento catastrofico*, Milano, Loescher, 1981.
- Caldin R., *Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled*, in «Pedagogiaoggi», 1, 2012.
- Caldin R., *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori, 2012.
- Callegari C., *La Shoah dei disabili. Implicazioni storico-pedagogiche e progettualità educative*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il «postmoderno»*, Torino, UTET, 2006.
- Cambi F., *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Roma, Carocci, 2007.

- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Colicchi E. (a cura di), *Per una pedagogia critica*, Roma, Carocci, 2009.
- Contini M.G., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb, 2009.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.
- Curatola A., *Barriere*, in G. d'Alonzo (a cura di), «Dizionario di pedagogia speciale», Brescia, Scholé, 2019.
- d'Alonzo L. e Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori, 2012.
- Fratini T., *Esclusione, emarginazione, integrazione sociale. Nuove prospettive pedagogiche*, Pisa, Edizioni ETS, 2012.
- Gabbard G.O., Crisp H., *Il disagio del narcisismo*, Milano, Raffaello Cortina, 2018.
- Goffman E., *Stigma. L'identità negata*. Roma-Bari, Laterza, 1970.
- Harvey D., *Breve storia del neoliberalismo*, Milano, Il Saggiatore, 2007.
- Ianes D., Canevaro A. (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Trento, Erickson, 2016.
- Klein M., *Note su alcuni meccanismi schizoidi*, tr. it. in «Scritti 1921-1958», Torino, Boringhieri, 1978.
- Klein M., *Invidia e gratitudine*, tr. it. Firenze, Martinelli, 1979.
- Lasch C., *La cultura del narcisismo*, tr. it. Milano, Bompiani, 1981.
- Lascioli A., *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Levi P., *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 2007.
- Loidice I., *Inclusione sociale*, in «Pedagogia Oggi», 1, 2013.
- Mancaniello M.R., *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2018.
- Mancia M., *Narcisismo*, Torino, Boringhieri, 2010.
- Main M., Kaplan N., Cassidy J., *Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation*, in I Bretherton, E. Waters (a cura di), *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 209, 1985.
- Mazzara B., *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadala G., Valtellina E., *Disability Studies. Emancipazione, Inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013.
- Montobbio E. (a cura di), *Il falso Sé nell'handicappato mentale. L'identità difficile*, Pisa, Edizioni del Cerro, 1992.
- Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.
- OMS, *Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.
- Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- Ulivieri S. (a cura di). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Ulivieri S., *Resistere, resistere, resistere!*, in S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria*, Pisa, Edizioni ETS, 2012.
- Ulivieri S., *Dalla differenza come valore e diritto, alla relazione di "cura" e accoglienza dell'altro da sé*, in «Metis», Numero Speciale, 2017.

- Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative nella società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2018.
- Valenti A., *Marginalità e devianza come emergenza formativa*, Catanzaro, Rubettino Editore, 2008.
- Villano P., *Pregiudizi e stereotipi*, Roma, Carocci, 2003.
- Volpato C., *Le radici psicologiche delle disuguaglianze*, Roma-Bari, Laterza, 2019.
- Winnicott D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, tr. it. Roma, Armando, 1970.
- Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, Edizioni ETS, 2010.

Maria Zambrano: scrittura di sé come confessione, tra esilio e storia

MARCO GIOSI

Associato di Pedagogia generale e sociale – Università di Roma Tre

Corresponding author: marco.giosi@uniroma3.it

Abstract. This essay examines the work of Maria Zambrano, with particular reference to the connection between philosophy and life, between self-writing and the construction of the person. In our opinion, Zambrano's reflection about the writing symbolically embodies many of the antinomies underlying each process of education and self-formation. This dialectic of exile and permanence vividly expresses the essence of building oneself, of losing oneself and finding oneself. The confession is presented, therefore, as a form of writing and knowledge characterized by its peculiar ambivalent nature, contradictory but also mediating, in the name of a double movement of escape from oneself, on the one hand, and of seeking a center of one's inner universe on the other. According to Zambrano, there is a profound connection between the condition of exile, that of writing and that of a regained citizenship, if not a real homeland. This figure of Zambrano's thought is reflected and embodied, in an emblematic way, in the act of writing. Through writing this condition of exile becomes not only more wound, loss, abandonment and trauma, but the form of a radical experience of thought.

Keywords. Autobiography – writing – philosophy – exile– history

1. La confessione come formazione di sé

La riflessione sulla scrittura e le sue peculiari problematiche si salda, all'interno del pensiero di Maria Zambrano, scrittrice, saggista, raffinata interprete della filosofia contemporanea, con quella che è la vocazione filosofica stessa della pensatrice spagnola. Presupposto della posizione teoretica da lei espressa, lungo un intero arco della vita, è quello che esige un nesso profondo tra filosofia e vita, tra scrittura di sé e leggibilità del mondo¹. Del resto tale vocazione, per esplicitarsi, necessita di due aspetti, solo apparentemente contrari. Da un lato, il penetrare a fondo, da parte del soggetto, in quello spazio interiore tradizionalmente definito come luogo dell'anima; dall'altro, l'espandersi e il manifestarsi verso il mondo esterno, reale, storico e interpersonale. Ogni atto conoscitivo e di ricerca dell'uomo nei confronti del reale, quindi, ha la sua radice, secondo la Zambrano, in una istanza che, per così dire, si impone all'io dal proprio profondo, secondo

¹ I testi maggiormente significativi della Zambrano riguardo alla esplicitazione della sua personale concezione della filosofia (per quanto variamente espressa anche in altri luoghi ed opere), possono essere indicati essenzialmente in: M. Zambrano, (1939), *Filosofia e poesia*, Bologna, Pendragon, 2002; Id., *Note di un metodo*, Napoli, Filema, 2003; Id. (1950), *Verso un sapere dell'anima*, Milano, Cortina Editore, 2009; Id., *Spagna. Pensiero, poesia e una città*, Firenze, Vallecchi, 1964; Id. (1965), *Il sogno creatore*, Milano, Mondadori, 2002.

un'immagine di matrice agostiniana che la scrittrice ha efficacemente sintetizzato: «L'uomo è un essere che patisce la propria trascendenza»². Ebbene, la scrittura filosofica si delinea all'insegna di una ricerca conoscitiva che la stessa autrice andalusa ha teorizzato attraverso l'emblematica definizione di *saber sobre un alma*, quel "sapere dell'anima" che, appunto, si offre a noi come pensiero vivente, incarnato e massimamente concreto proprio perché radicato in un intimo sentire originario³. Come rivelazione. E che ha la sua radice in quel logos-parola che parla in noi e attraverso di noi, incarnato dalla scrittura di sé che viene a dispiegarsi proprio entro tale dialettica tra interiorizzazione e comunicazione, superamento di una visione semplicemente soggettivistica della persona, permettendo l'accesso a quel "segreto" della Storia che procede ben oltre l'assoluta singolarità dell'io. Come scrive la Zambrano: «Allo scrittore, nella sua solitudine, il segreto non si svela del tutto subito, ma in un progressivo divenire. È in questa solitudine assetata che la verità ancora occulta appare, ed è lei, lei stessa, a chiedere di venir manifestata. Colui che è venuto progressivamente vedendola, non la conosce se non la scrive e la scrive perché gli altri la conoscano»⁴. La scrittura, la parola, il linguaggio, si pongono, dunque, al centro della riflessione politica, etica ed estetica della pensatrice andalusa. E, nei diversi periodi della propria esistenza, ella è tornata a interrogarsi più volte sul senso dello scrivere e sulle sue valenze conoscitive ed emancipative. Lo ha fatto sondando ed esplorando i sentieri della scrittura poetica, di quella etico-morale, di quella storiografica, dedicando una particolare attenzione alla forma filosofico-letteraria della confessione, culminata nel saggio *La confesión. Género literario y método* del 1943, ma variamente presente in opere quali *La violencia europea* (1941), *La esperanza europea* (1942), *Unamuno y su tiempo* (1943), *El pensamiento vivo de Séneca* (1944), fino a *Delirio y destino*, risalente al 1952 ma pubblicato soltanto nel 1988. Tale forma di scrittura, negli intendimenti dell'autrice andalusa, costituisce una modalità espressiva di carattere basilare ai fini del costituirsi stesso della nostra soggettività. Come lei stessa sottolinea: «La confessione è il linguaggio di qualcuno che non ha annullato la sua condizione di soggetto; è il linguaggio del soggetto in quanto tale. Non sono i suoi sentimenti, né suoi desideri, né le sue speranze, sono semplicemente i suoi sforzi di essere. È un atto in cui il soggetto rivela se stesso»⁵.

Come si vede, secondo la Zambrano, la confessione esprime nella maniera più radicale quella necessità vitale che si pone alla base di qualsivoglia forma di scrittura. Essa costituisce certamente un genere letterario relativamente prossimo ma anche difforme rispetto ad altri generi quali la poesia, la storia, il romanzo⁶. Comune a tutte queste forme letterarie è la necessità che ha la vita di esprimersi ma, nel caso della confessione, rispetto

² M. Zambrano, *La vita in crisi*, in Id., *Verso un sapere dell'anima*, p. 91.

³ *Ibidem*, p. 12.

⁴ M. Zambrano, *Perché si scrive* in Id., *Verso un sapere dell'anima*, p. 26.

⁵ M. Zambrano, *La confessione come genere letterario*, Milano, Abscondita, 2018, p. 23.

⁶ La Zambrano assegna al romanzo un significato e un valore esplicativi di una intera condizione politica, culturale e storica propria della Spagna, ma anche della stessa Europa. Esso è il segno della "ateoreticità" del pensiero moderno spagnolo, della sua mancanza di un potenziale ideativo e concettuale, capace di emancipare la storia spagnola dalle zone oscure dell'irrazionale: «Il popolo spagnolo non è mai riuscito ad essere protagonista della propria storia, proprio per la mancanza di una vera riforma dell'intelletto. In effetti, né la filosofia, né lo Stato sono basati sul fallimento come il romanzo. Per questo il romanzo dovette essere per gli spagnoli ciò che la filosofia era per l'Europa» in M. Zambrano, *La reforma del entendimiento español*, "Hora de España", 1937, poi in Id., *Gli intellettuali nel dramma della Spagna*, Ed. Caserta, Saletta dell'Uva, 2012, p. 56.

alla forma del romanzo (che, pure, la Zambrano riconosce come affine alla prima), primaria è l'esigenza espressiva palesata da una individualità che avverte la necessità di esprimere sé stessa attraverso una qual forma di racconto⁷. Ma, mentre il romanzo, fin dal suo stesso sorgere, cerca un altro tempo, sia esso quello del mito come pure quello attinente ad una sfera puramente immaginativa, la confessione vive nel tempo reale della vita. L'autore della confessione non cerca il tempo dell'arte, bensì un tempo reale quanto il proprio.

Maria Zambrano si è trovata a riflettere sul tema e sulla forma di scrittura della confessione secondo una duplice posizione: il genere confessione, infatti, costituisce una delle modalità di scrittura che l'autrice spagnola ha coltivato nel corso della propria attività filosofico-letteraria e il suo testo *Delirio e destino*, in tal senso, ne costituisce una emblematica dimostrazione. Al contempo, la Zambrano ha avvertito il bisogno di sviluppare una riflessione teoretica in merito alle origini e genesi di tale forma letteraria, come pure riguardo alle sue ragioni, alla sua necessità e senso profondo. Del resto tale peculiare predilezione va a inscrivere all'interno di un interesse assai profondo e assiduo per la natura della scrittura e per la sua valenza intimamente pedagogica, particolarmente significativa ai fini di una formazione della persona⁸.

La confessione, quale particolare forma di scrittura, si manifesta come atto di comunicazione radicale, che passa attraverso l'io: l'io come autore e destinatario al contempo, sebbene colui che parla e racconta di sé, solo apparentemente parla rivolto solo a sé stesso. È presente, in questa forma espressiva, una oscillazione tra destinatario reale/immaginario/assente. Talvolta vi può essere un apparente rifiuto della comunicazione verso destinatari "altri", ma sempre, riteniamo, come forma estrema e radicale di comunicazione. Dunque, sdoppiamento del soggetto che narra di sé: io narrante/io narrato, io-autore/io-destinatario. Ma tale dinamica di "moltiplicazione" del proprio Io reca in sé, sovente, il profondo e radicale bisogno di comunicare, di aprirsi ad un dialogo che non sia circoscritto allo spazio del proprio animo. Crediamo, infatti, che la forma letteraria e di scrittura propria della confessione rechi in sé un essenziale principio costitutivo dello scrivere *di sé e attraverso di sé*. Quest'ultima distinzione non appaia meramente ridondante, poiché ci sembra rilevante sottolineare in quale misura lo scrivere di sé, volgendo lo sguardo al proprio spazio interiore, agli intricati anfratti e dedali del proprio io, costituisca, in realtà, un modo privilegiato ed eletto per poter giungere ad una possibile piena comunicazione/comprendimento dell'alterità, della realtà esterna del mondo e delle cose, affrancando chi scrive da una posizione di latente solipsismo, proiettandolo verso un possibile stato di nitida chiaroveggenza. Risulta, difatti, evidente nella pensatrice spagnola, in merito al particolare statuto della confessione, la convinzione che essa possa darsi come peculiare forma di scrittura capace, al di là dell'apparente limite di stampo "soggettivistico" di condurre chi scrive e chi si confessa scrivendo, ben oltre le colonne d'Ercole della propria singolarità. Come sottolineato da Carlo Ferrucci, se, rispetto al sapere di tipo logico-dimostrativo, la confessione perde qualcosa in termini di oggettività, o meglio, di dimostrabilità, è per poi riguadagnarla in termini di aderenza al vissuto proprio e altrui⁹.

⁷ *Ibidem*, p.20.

⁸ A tale riguardo, di particolare interesse quanto scritto dalla Zambrano in: M. Zambrano, *Perché si scrive* in *Id.*, *Per abitare l'esilio*, Ed. Firenze, Le Lettere, 2006, pp. 146-152; *Id.*, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, Genova, Marietti, 2008.

⁹ Cfr. C. Ferrucci, *Le ragioni dell'altro. Arte e filosofia in Maria Zambrano*, Ed. Bari, Dedalo, 1995, p. 112.

E forse la ragione di ciò risiede anche nel riconoscere, come fondante dell'atto del "confessarsi" attraverso la scrittura, il senso di una perdita, di un abbandono, di un dolore vissuto. In particolare, essa sorge all'interno di una situazione di smarrimento, crisi e disperazione da parte del soggetto che scrive: «La confessione si verifica nel tempo reale della vita; parte dalla confusione e dall'immediatezza temporale. È la sua origine; va in cerca di un altro tempo, che se fosse quello del romanzo, non dovrebbe essere cercato, ma sarebbe trovato. La confessione è uscita da sé in fuga. Chi esce da sé lo fa perché non si accetta per quello che è, non accetta la vita come gli è stata data e quello che si trova ad essere. Disperazione dell'uomo che si sente oscuro e incompleto e ansia di ritrovare l'unità»¹⁰.

Tale senso di "fuga da sé stessi", come pure di confusione e disperazione, reca in sé, se così possiamo dire, due radici. La prima, costitutiva della condizione dell'esistere umano, assai affine alla nozione di disperazione quale "malattia mortale" teorizzata da Kierkegaard¹¹ (autore caro alla pensatrice andalusa), è quella che esprime il carattere frammentario e paradossale di ogni vita, in virtù del quale l'uomo si percepisce come strutturalmente incompleto, una sorta di abbozzo e niente più e, soprattutto, strutturalmente portato a non accettarsi in quanto tale. Alla luce di questo senso, la confessione esprime tale disperazione di essere sé stessi, la fuga di colui che vuole, al tempo stesso, emanciparsi da ciò che è e realizzarlo¹². Nello stesso tempo, tuttavia (ed è qui che si manifesta una seconda radice di tale condizione), ogni crisi del singolo io denuncia la "malatti" del tempo storico entro il quale si è chiamati a vivere, e in generale denuncia l'interruzione dei legami dell'individuo con l'ambiente e la difficoltà del suo rapporto con il mondo; difficoltà che è ascrivibile allo stare dentro la storia e le sue dinamiche di conflitto, tensione e trasformazione. Non è casuale, riguardo a questa considerazione, il fatto che la riflessione sviluppata da Maria Zambrano sulla natura e significato della confessione, emerga, primariamente, all'interno di due scritti: *La violencia europea*, del 1941, e *La speranza europea*, del 1942, ambedue poi confluiti nello scritto dal titolo *La agonia de Europa*, pubblicato nel 1945. Come si vede, in questi scritti il nesso tra la forma della scrittura di sé relativa alla confessione e il tempo della storia, risulta fin troppo evidente e non certo casuale. Una delle funzioni attribuibile alla confessione, infatti, è quella di aprire uno spazio per una realtà che corre il rischio di atrofizzarsi e farsi sempre più opaca e, in questo senso, il valore della confessione appare ben lungi dal risolversi e concludersi in una mera testimonianza di valore intimista e solipsistico. E neppure la si deve concepire come esercizio estetizzante, poetico-letterario, in sé conchiuso. Tale dinamica della scrittura può, talvolta, sfociare nella creazione di un vero e proprio "sé

¹⁰ M. Zambrano, *La confessione come genere letterario*, p. 28.

¹¹ «Disperarsi per se stesso, voler disperatamente liberarsi da se stesso, è la formula per ogni disperazione, così che la seconda forma della disperazione: disperatamente voler essere se stesso, può essere ridotta alla prima: disperatamente non voler essere se stesso, come più sopra abbiamo risolto la forma: disperatamente non voler essere se stesso in quella: disperatamente voler essere se stesso. Uno che si disper, vuol essere disperatamente se stesso. Ma se vuole essere disperatamente se stesso, certamente non vuole liberarsi da se stesso. Sì, così sembra; ma se si guarda più da vicino, si vede che la contraddizione si risolve nell'identità. Quell' io che egli disperatamente vuol essere, è un io che egli non è. Cioè, egli vuole staccare il suo io dalla potenza che l'ha posto. Ma questo, nonostante tutta la sua disperazione, non lo può fare, nonostante tutti gli sforzi della disperazione, quella potenza è più forte di lui, e lo costringe ad essere quell'io che non vuole essere», in S. Kierkegaard, *La malattia mortale*, Milano, Mondadori, 1990, pp. 19-20.

¹² M. Zambrano, *La confessione*, cit., p. 29.

letterario” ma, anche in questi casi, sarebbe riduttivo alludere all’idea di un sé letterario come semplice sostituto della vita¹³. Al contrario, la scrittura di sé come confessione può costituire una forma radicale di esperienza dell’esistere, vera e profonda esperienza di sé e del mondo. Significativo il caso di Rousseau, la cui scrittura filosofica autobiografica, espressa in particolare ne le *Confessions* e ne le *Rêveries d’un promeneur solitaire*, costituisce una emblematica forma di edificazione di sé, di costruzione di un soggetto nuovo, inquieto, costantemente scisso, autentico emblema della modernità¹⁴. Qui, in Rousseau, la scrittura di sé acquista il senso di una esperienza radicale di esistenza, sia pure all’insegna dell’autoesclusione e del conflitto, alla luce di un confronto non risolto tra appartenenza ed estraneazione, tra solitudine e comunità¹⁵. E qui va chiarito, alla luce di quanto ha scritto la Zambrano, in che misura la scrittura autobiografica solo in apparenza induca ad allontanarsi dalla comunità degli uomini. Essa può invece costituire una via di accesso, una via aurea ad una solitudine intesa come conquista di sé:

Scrivere è difendere la solitudine in cui ci si trova; è un’azione che scaturisce unicamente da un isolamento effettivo, ma comunicabile, nel quale, proprio per la lontananza da tutte le cose concrete, si rende possibile una scoperta di rapporti tra di esse. Di un essere sitibondo e solitario ha bisogno il segreto per posarvisi sopra, chiedendogli, nel dargli gradualmente la sua presenza, che la vada fissando, per mezzo della parola, in linee durevoli. Poiché solo nella solitudine si sente la sete di verità che colma la vita umana, la quale è anche sete di riscatto, di vittoria sulle parole che ci sono scappate tradendoci, sete di vincere per mezzo della parola gli istanti vuoti trascorsi. Attraverso la solitudine lo scrittore acquisisce una potenza di comunicazione che accresce la sua umanità¹⁶.

La solitudine che la Zambrano pone al centro della propria ricerca, come si vede, ha un senso differente, ad esempio, rispetto alla contrapposizione, presente in Rousseau, tra solitudine psicologica e solitudine politica. Semmai, il percorso descritto dalla Zambrano presenta una maggiore affinità, nonostante la sua fede filosofica, con quella solitudine cartesianamente intesa come tappa, come momento anche teoretico, ma sempre esistenziale (anche in Cartesio), attraverso cui l’individuo giunge mettendo tra parente-

¹³ Sempre in riferimento a Kierkegaard, significativo quanto affermato da Pierre Hadot a tale riguardo: “Si sa che la maggior parte dell’opera di Kierkegaard è stata pubblicata sotto pseudonimi: Victor Eremita, Johannes Climacus, eccetera. Non si tratta di un artificio editoriale. Tali pseudonimi corrispondono a livelli dove si giudica situarsi l’autore. Ma nello stesso tempo, con la pseudonimia, Kierkegaard dà la parola a tutti i personaggi che sono in lui, oggettivando i suoi diversi Io senza riconoscersi in nessuno, come Socrate, con le sue abili domande, oggettiva l’Io dei suoi interlocutori senza riconoscersi in loro. Questo metodo socratico era chiamato da Kierkegaard “metodo di comunicazione indiretta” in P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 2002, p. 92.

¹⁴ «Formulato il proposito di descrivere lo stato abituale del mio animo nella più strana situazione in cui mai si possa trovare un mortale, non ho visto alcun’altra maniera più semplice, più sicura, di attuare tale disegno, che quella di tenere un fedele registro delle mie passeggiate solitarie e delle fantasticherie che le riempiono quando lascio la testa assolutamente libera e le idee e seguire la loro via spontanea senza resistenze nei campi. Queste ore di solitudine, di meditazione, sono le sole della giornata in cui sia pienamente io, per me stesso, senza diversioni né ostacoli, in cui possa realmente dire di essere come la natura ha voluto» in J.J. Rousseau, *Le Fantasticherie di un passeggiatore solitario*, Milano, Rizzoli, 1999, p. 206.

¹⁵ Si veda, su questo tema relativo alla funzione della scrittura quale strumento di modellamento di sé in Rousseau, perlomeno: J. Starobinski, J.J. Rousseau. *La transparence et l’obstacle*, Paris, Gallimard, 1971; R. Poulin, J.J. Rousseau *et la politique de la solitude*, Paris, Sirey, 1970.

¹⁶ M. Zambrano, *Perché si scrive*, pp. 146-147.

si il mondo, ad un grado radicale di verità su sé stessi. La solitudine propugnata dalla Zambrano, osserviamo noi, appare configurarsi come solitudine politica, in senso pieno, proprio perché declinata e segnata da un esilio avvertito come seconda natura dell'umano in quanto tale. Laddove Rousseau, nei suoi ultimi scritti a carattere autobiografico, giunge ad una condizione di drammatica rottura tra il proprio sé privato, personale, psichico e quello pubblico, politico, comunitario, di cui egli stesso percepisce l'impossibile sussistenza, la Zambrano, anche nei frangenti storicamente più aspri e amari, come quelli segnati dalla guerra civile spagnola e dal successivo esilio, coglie nella solitudine della scrittura di sé, una sorta di luce nelle tenebre, una rivitalizzazione del pensiero sulla realtà, sul mondo, sugli uomini. Una seconda vita che non possiede, come in Rousseau, il senso di un'autoesclusione dal consorzio degli uomini, dai vincoli di una società percepita come intimamente corrotta. Al contrario, la Zambrano percepisce la presenza di un orizzonte comunicativo interumano non del tutto esauribile nell'immanenza dell'accadere, ma segnato dalla capacità attribuita al linguaggio, alla parola, alla scrittura, di ampliare i confini della comprensibilità e del senso. La Zambrano allude in maniera esplicita a tale capacità, propria della scrittura, di salvaguardare e quasi difendere la propria condizione di solitudine. Una solitudine che è ben altra cosa dal puro e mero isolamento, bensì esattamente il suo opposto. La scrittrice si riferisce alla coltivazione di quello spazio peculiarmente proprio, quella zona franca del proprio universo interiore, entro il quale molti eventi possono accadere. Luogo di epifanie quanto mai propizie e illuminanti, capaci di aprire quei misteriosi e salvifici "chiari nel bosco", come lei stessa ebbe a sottolineare in altra sede¹⁷. E qui l'autrice riprende un classico tema del suo maestro, Ortega, che nel suo scritto del 1916, *Verdad y perspectiva*, e poi nel suo saggio *Meditaciones del Qujote* del 1921, aveva indicato nel "bosco" il luogo ontologico della rivelazione dell'essere¹⁸. Ma la Zambrano accentua, rispetto a Ortega, la dimensione della penombra rispetto a quella della chiarezza, se così possiamo dire, proprio a voler sottolineare, di contro alla ragion storica di Ortega, quell'esperienza della storia intesa come tragedia ma rivissuta come evento etico, personale, nel proprio intimo: «Il luogo dell'individuo è la società, ma il luogo della persona è un intimo spazio»¹⁹.

2. Esilio, scrittura come rinascita e come ricerca di una patria

Esiste un nesso profondo, secondo la Zambrano, tra la condizione dell'esilio, quella della scrittura e quella di una riconquistata cittadinanza, se non di una vera e propria

¹⁷ M. Zambrano (1977), *Chiari del bosco*, Milano, Mondadori, 2002.

¹⁸ «La selva e la città sono cose essenzialmente profonde, e la profondità è fatalmente condannata a convertirsi in superficie, se vuole manifestarsi. Intorno a me ora io ho una dozzina circa di querce austere e frassini gentili. È un bosco questo? Certamente no: questi sono gli alberi che vedo di un bosco. Il bosco vero è composto dagli alberi che non vedo. Il bosco è una natura invisibile – per questo in tutte le lingue il suo nome conserva un alone di mistero. Da uno qualunque dei suoi luoghi il bosco è, di rigore, una possibilità. Ciò che del bosco ci si trova davanti in modo immediato è solo un pretesto perché il resto sia occulto e distante. 'invisibilità, lo star nascosto, non è un carattere meramente negativo, ma una qualità positiva che, riversandosi su una cosa, la trasforma, ne fa una cosa nuova. In questo senso è assurdo, come dichiara la frase anzidetta, pretendere di vedere il bosco. Il bosco è il latente in quanto tale» in J. Ortega y Gasset, *Meditazioni del Chisciotte*, Napoli, Guida, 1986, pp. 19-20.

¹⁹ Cfr. M. Zambrano, *Persona e democrazia*, Milano, Mondadori, 2000, p. 124.

patria. L'esilio, lo sappiamo, costituisce una cifra e un segno distintivo della vita e del pensiero dell'autrice spagnola, quanto meno in un duplice senso²⁰. Esilio reale, vissuto sulla propria pelle, dopo la drammatica guerra civile spagnola conclusasi con l'insediarsi del regime franchista, in fuga da una Spagna non più terra di libertà, e scandito da un inquieto vagare per luoghi e nazioni (Messico, Cuba, Parigi, Roma, Svizzera), all'insegna di quello che potremmo definire come un nomadismo del pensiero, sospeso tra peregrinazione e *nostos*, tra commiato e radicamento, tra esilio e ricerca di una patria.

Una condizione, quella dell'esule che, tuttavia, la pensatrice andalusa ha sempre rivendicato come elemento cruciale della propria vita nonché della propria opera di scrittrice: «Ci sono certi viaggi dei quali solo al ritorno si comincia a sapere. Per quel che mi riguarda, da quello sguardo del ritorno, l'esilio che mi è toccato vivere è essenziale. E non concepisco la mia vita senza l'esilio che ho vissuto»²¹. La riflessione della Zambrano ci si mostra come indissolubilmente intrecciata con tale sua esperienza cruciale e drammatica, foriera, tuttavia, di un vero e profondo sapere che la ragione poetica innalza a emblema della condizione stessa del vivere nella sua generalità.

Secondo la scrittrice spagnola, la condizione di esilio reca in sé una coscienza tragica, che permette alla persona il passaggio dalla propria personale esperienza ad una condizione di consapevolezza di tipo storico²². Proprio la condizione di precarietà, che accompagna l'esule come un'ombra, pone tale individuo ai margini della Storia, capace dunque di vedere meglio e più a fondo nelle pieghe delle situazioni contingenti, e dentro le recite del potere e i suoi meccanismi²³. Torna, di nuovo, quello sguardo da lontano che è privilegio di coloro che vivono una condizione di esilio perpetuo, simbolo di una fiamma o attitudine conoscitiva perennemente accesa. L'esiliato è senza luogo alcuno, è colui che è stato lasciato solo, vivendo, in tal modo, una condizione di superstite. E tuttavia, a differenza di coloro che sono rimasti, prigionieri di un orizzonte storico opaco, plumbeo e privo di luce (quello dell'esperienza storica della dittatura franchista in Spagna), l'esule ha dovuto destarsi, assorto in sé stesso e quasi estraneo al tutto, financo alla propria stessa storia, ma avente in sé la dolente lucidità di chi vede le cose con maggiore chiarezza e nitore, lì, da quel non luogo che l'esilio impone, sospeso al limite tra la vita e la morte²⁴. E la Zambrano rivendicherà sempre tale assunto: ossia, l'essere stati gettati fuori dalla

²⁰ Riguardo alla tematica relativa all'esilio, si vedano, in particolare, i seguenti testi della pensatrice spagnola: M. Zambrano, *El saber de experiencia*, in "Diario 16", Suplemento "Culturas", 22, Madrid, 1985 tr. it., *Il sapere per esperienza* (note sconnesse), in Id., *Le parole del ritorno*, Torino, Città aperta, 2003, pp. 26-29; Id., Carta sobre el exilio, in "Cuadernos del Congreso por la libertad de la Cultura", Paris, junio, 49, 1961, pp. 65-70; tr. it. di F. Tentori Montaldo, *Lettera sull'esilio*, in Id., *Per abitare l'esilio. Scritti italiani*, Firenze, Le Lettere, 2006; Amo mi exilio, in "ABC", 23 de abril 1989, Madrid, tr. it., *Amo il mio esilio*, in *Le parole del ritorno*, op. cit., pp. 23-25; Id., *Los bienaventurados*, trad. it., *I beati*, Milano, Feltrinelli, 2000; naturalmente va tenuta in conto l'opera autobiografica *Delirio y destino*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 1998; tr. it. di R. Prezzo, *Delirio e destino*, Milano, Cortina, 2000. Ultimo, in ordine di tempo, ma significativo contributo, quello curato da Armando Savignano, il quale ha raccolto scritti editi e inediti della autrice andalusa: M. M. Zambrano, *L'esilio come patria*, Brescia, Morcelliana, 2016.

²¹ M. Zambrano, *Per abitare l'esilio*, p. 77.

²² *Ibidem*, p. 91.

²³ Non sfugga, certamente, quanto tale tematica, quella dell'esilio, costituisca un emblema quanto mai significativo nella storia del Novecento, alla luce della persecuzione e del genocidio del popolo ebraico. Per altri aspetti, sempre preziosa la suggestione offertaci da Simone Weil, che afferma la necessità di essere radicati nell'assenza di luogo, per poter realmente avere la misura del mondo.

²⁴ Cfr. Zambrano, *Lettera sull'esilio*, in *Abitare l'esilio*, pp. 142-143.

Spagna per essere e diventare la sua coscienza, lucida e dolente:

L'esiliato è stato lasciato senza nulla, al margine della storia, solo nella vita e senza luogo; senza luogo proprio. Come collocarsi, da dove cominciare, in un oblio e ignoranza senza limiti? Con questa differenza, che l'esiliato ha dovuto destarsi. E se è rimasto così, assorto in sé stesso e come estraneo a tutto, anche alla sua stessa storia, è perché la vede, perché la contempla con sempre maggiore chiarezza e precisione, da quel luogo, da quel limite tra la vita e la morte dove abita, luogo privilegiato perché si determini la lucidità²⁵.

Questa cifra del pensiero della Zambrano si riflette e si incarna, in maniera emblematica, nell'atto dello scrivere. Attraverso la scrittura tale condizione di esilio diventa non soltanto più ferita, perdita, abbandono e trauma, bensì la forma di una radicale esperienza di pensiero. Assumendo il senso di un esercizio di scrittura che obbedisce ad una ricerca della propria patria, e che però non rinnega la propria condizione di esule, vedendo, semmai, in essa una continua possibilità di ri-nascita. Tale nesso tra esilio, scrittura e nascita/rinascita, ci sembra di particolare crucialità ai fini di un discorso relativo al valore formativo dello scrivere in chiave autobiografica. La Zambrano insiste non poco sull'idea che la condizione dell'esilio, pur drammatica, si presenti a noi come una sorta di punto zero, di seconda vita, entro una dialettica (quanto mai opaca) tra l'io che si è stati, quello che si è e quello che andrà a incarnare:

Uscire dal tutto in cui si era, uscire dalla situazione in cui si viveva, uscire dalla vita determinata dove si è qualcuno da qualche parte. Uscire del tutto in quell'istante e quell'istante seguirà sempre l'esiliato, come se fosse nessuno, esattamente neanche uno. Nessuno, neanche uno, poiché basta che la situazione ove siamo qualcuno svanisca e noi rimaniamo soli davanti alla vita tutta, affinché sentiamo di essere nessuno, nessuno, come se il soggetto perdesse la sua determinazione immediata, tranne l'assoluto che gli si offre. Come colui che nasce²⁶.

Ma è presente una radicale diversità tra il nascere alla vita per la prima volta, biologicamente, e il nascere a sé stessi dopo: chi nasce non sa che sta nascendo, ma chi vive una condizione di possibile ri-nascita è consapevole del fatto di poter porre, coscientemente, al centro del proprio pensare, del proprio volere e del proprio sentire, la propria persona. E in questo ritorno su sé stessi, anche attraverso la narrazione di sé, si esplica una coscienza pedagogica orientata ad una cura di sé, ad un darsi forma, sempre, però, entro uno spazio di formatività condiviso, costituito non solo da città, luoghi, persone, ma anche da una costante tensione tra la scrittura e il *bios*²⁷.

Intendiamo sottolineare questo stretto rapporto tra la scrittura autobiografica e la storia, che non è da intendere come semplice storia di sé, ma parliamo proprio della Storia come insieme di fatti, eventi, dinamiche interpersonali, contesti vitali socialmente e culturalmente connotati, entro i quali prende forma il nostro vissuto e il nostro vivere quotidiano.

Questa Patria, del cui anelito percepiamo costantemente la presenza negli scritti del-

²⁵ Cfr. Zambrano, *Per abitare l'esilio*, p. 142.

²⁶ Cfr. Zambrano, *Manoscritto 154* in M. Zambrano, *L'esilio come patria*, op. cit., p. 27.

²⁷ Su tale questione concernente il valore, il fondamento e il senso complesso della scrittura autobiografica, rimandiamo agli scritti di George Gusdorf, in particolare: G. Gusdorf, *Auto-bio-graphie. Lignes de vie*, Paris, Odil Jacob, 1995, vol. 2.

la Zambrano, non appare semplicemente identificabile con quella “penisola pentagonale” chiamata Spagna, bensì risulta essere qualcosa dai confini assai più ampi e indefiniti, una condizione dello spirito, assimilabile ad una sorta di “città degli uomini” universalmente intesa. Scrive, difatti, la Zambrano:

Lesilio è stato come la mia patria o come la dimensione di una patria sconosciuta ma che, una volta conosciuta, è irrinunciabile. L'esilio è il luogo privilegiato per scoprire la Patria, perché essa si scopre quando l'esiliato ha già cessato di cercarla, quando è già consapevole di esserne privo, senza alcuna sofferenza, quando ormai non riceve più nulla, nulla dalla Patria, è proprio allora che essa appare²⁸.

A nostro avviso, è possibile ravvisare nella Zambrano la presenza di quel basilare nesso la *socialitas* e il linguaggio, che proprio nello spazio della *polis* possono trovare e realizzare la propria peculiare *humanitas*, come già suggeriva Cicerone²⁹. La scrittura di sé costituisce un veicolo privilegiato per accedere a quella patria che è la condizione propria di una *communis humanitas* condivisa, attraverso il superamento di confini, differenze, spazio e tempi. La scrittura diviene, in tal modo, il luogo dell'esilio e della rinascita, della perdita e della scoperta di una nuova terra, le cui radici non siano necessariamente quelle proprie del luogo natio. La scrittura, quindi, come spazio entro il quale realizzare una sorta di “comunione delle solitudini”, tema quanto mai cruciale non soltanto in relazione alla riflessione espressa dalla pensatrice andalusa, bensì riguardo al fondamento della scrittura autobiografica in sé. Intesa come un esercizio di umanità che permetta di coltivare la propria condizione di solitudine in vista di una matura comprensione dell'altrui persona e della realtà. Come afferma la Zambrano: «Scrivere è difendere la solitudine in cui ci si trova; è un'azione che scaturisce soltanto da un isolamento effettivo, ma comunicabile, nel quale, proprio per la lontananza da tutte le cose concrete, si rende possibile una scoperta di tutti i rapporti tra di esse»³⁰. Non si tratta, evidentemente, di una solitudine intesa quale chiusura, isolamento, autoesclusione dalla vita e dalla storia. La scrittura autobiografica si alimenta di una necessaria solitudine che si apre al mondo, assumendo la valenza di una sorta di raggio luminoso capace di rendere chiare le vie che giungono all'alterità, al vero, all'autentico. La scrittura opera, in tal senso, una salvazione delle parole, del linguaggio, che è cifra dell'umano, permettendo ad esse di farsi datrici di senso, di offrirsi, in veste forma salda e duratura, allo sguardo e alle domande degli altri esseri umani, come testo, come pensiero vivente incarnato in un testo, capace di suscitare interrogazioni e domande, come pure di interrogare a propria volta. La scrittura di sé è, infatti, questo aprirsi al mondo partendo da una posizione di estrema soggettività. Come lei stessa scriverà: «Grazie all'esilio, ho vissuto diverse vite»³¹. E il riferimento non è soltanto relativo alle concrete peregrinazioni da lei vissute e sofferte, nelle differenti patrie presso le quali trovò rifugio, bensì alla stessa attività dello scrivere, alla poesia, alla letteratura, alla filosofia. In sostanza, è la scrittura che permette di accedere a mondi possibili,

²⁸ M. Zambrano, *Manoscritto* M 157, p. 48.

²⁹ «Ex hoc nascitur ut etiam communis hominum inter nomine naturalis sit commendatio, ut oporteat hominem ab homine ob id ipsum, quod homo sit, non alienum videri» in Cicerone M.T., *De finibus honorum et malorum*, (a cura di C. Diano), Firenze, La Nuova Italia, 1948, Libro V, 65, p. 271.

³⁰ Cfr., M. Zambrano, *Perché si scrive?* p. 23.

³¹ M. Zambrano, *Manoscritto* 157, p. 42.

che ci offre la possibilità di vivere le vite degli altri, di proiettare le proprie intime vicende personali entro un orizzonte di senso che ne distilli le ragioni profonde.

Scrivere diventa il contrario di parlare: si parla per soddisfare una necessità immediata e parlando ci rendiamo prigionieri di ciò che abbiamo pronunciato. Nello scrivere, invece, si trova liberazione e durevolezza. Salvare le parole dalla loro esistenza momentanea, transitoria, e condurle nella nostra riconciliazione e condurle verso ciò che è durevole, è il compito di chi scrive³².

L'esilio assume, all'interno del pensiero della Zambrano, il senso di una condizione che permette di accedere ad una visione epifanica e rivelativa dell'essere. La figura dell'esule, defraudato dei suoi affetti più prossimi, della casa, della famiglia, della lingua, del suolo natio, è destinata a sperimentare una condizione di nudità ontologica, toccando il grado zero dell'esistere, possibile preludio per una rinascita o per più rinascite. La prima epifania che accompagna l'esilio, appare, infatti, segnata da una sorta di annientamento dell'io, da una radicale spoliazione che lo riduce ad una condizione di originaria penuria. Come aveva scritto Ortega: "Io sono io e la mia circostanza"³³, e, una volta dissoltesi tali circostanze, l'io appare esposto, per dirla con Sartre, ad una sorta di nientificazione. E, tuttavia, poche situazioni si danno, come quella dell'esiliato, nelle quali si presentino, come in un rito d'iniziazione, i segni della condizione umana, quasi si stesse compiendo l'iniziazione d'esser uomini. E così l'esiliato è come se nascesse, senza altra, ultima, estrema giustificazione che questa: dover nascere come rifiutato dalla morte, come superstite, sentendosi, dunque, quasi del tutto innocente, giacché che altro può fare se non nascere?

3. Scrittura autobiografica e Storia

Uno degli elementi di maggiore interesse nella natura stessa della scrittura di sé, concerne il complesso e spesso opaco rapporto presente tra l'io che scrive e ineluttabile corso della Storia. Un tema, questo, particolarmente cruciale per chi, come la Zambrano, ha vissuto in prima persona il drammatico succedersi degli eventi che, tra gli anni Trenta e Quaranta in particolare, hanno segnato nel profondo la coscienza di lei e di intere generazioni di uomini e donne. Il rapporto con la storia, nelle riflessioni elaborate dalla pensatrice andalusa, sia pur mediato da una rigorosa attitudine e capacità di analisi e di indagine riguardo agli accadimenti ad essa relativi, si esplica, nella Zambrano, all'insegna di una lettura tutt'altro che meramente descrittiva ed evenemenziale di essa. Il suo sguardo, infatti, procede ben oltre una applicazione di rigide metodologie osservative e valutati-

³² M. Zambrano M., *Manoscritto 157*, p. 25.

³³ «Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo» ossia «Io sono io e la mia circostanza e se non salvo questa non salvo neppure me». Questa è una riflessione che si trova nelle *Meditaciones del Quijote* di Ortega y Gasset. Con tale asserzione Ortega intende sottolineare l'unicità della vita di ogni essere umano, non trasferibile (nessuno può vivere al posto mio) e che è determinata da circostanze spaziali e temporali: nasco in un determinato tempo e luogo e, in conseguenza di ciò, la mia vita si presenta con determinate caratteristiche. Le circostanze sono molteplici e diverse da un uomo all'altro, il che rende la sua vita unica. La funzione delle circostanze è dunque quella di determinare ogni singolo individuo. La loro eliminazione comporta l'annullamento di noi stessi (concetto non così dissimile da quello di *Dasein* che Ortega ha mutuato da Martin Heidegger. In J. Ortega y Gasset, *Meditazioni sul chisciotte*, Napoli, Guida, 1986.

ve del fatto materiale, ben lungi, quindi, da uno storicismo assoluto e risolutivo. Memore della lezione di Dilthey, ma anche di Nietzsche, la pensatrice spagnola appare impegnata nel superamento di ogni filosofia della storia di carattere sovratemporale o idealistico-trascendentale, mirando a cogliere, semmai, i possibili nessi e le intersezioni presenti tra l'esperienza vissuta propria della coscienza dei singoli, e l'oggettivo manifestarsi dei fenomeni: «La storia, quella propriamente storica e quella personale, quella di ogni uomo, non può essere, né è mai stata, il racconto degli avvenimenti in quel fluire del tempo che porta via ogni cosa. Ciò che rende una vita unica è, in verità, qualcosa che le sta già e ancora accadendo, e da cui dipendono i diversi avvenimenti, anche quelli che sembrano dovuti al caso»³⁴. La storia, dunque, come rivelazione di senso, attraverso la possibilità di riviverla come unità di pensiero e azione. Ma, soprattutto, ne deriva la possibilità di lettura e attribuzione di senso della storia da parte del singolo, attraverso la scrittura:

Ogni esperienza ha qualcosa della rivelazione, per quanto accada nella relatività di tutto ciò che è umano. Proprio perché si muove nella relatività, l'uomo ha bisogno della rivelazione delle verità che roteano e ruotano finché non sono rivissute. Esperienza è rivelazione ed è storia. La storia vera che avanza sotto quella apocripa. L'uomo ha bisogno di farsi vedere e di vedersi, nel suo vero volto. E non può riuscirci con la sola azione: nemmeno il sangue, da solo, ci riuscirebbe. La rivelazione tra tutte si rivela nella parola e a causa della parola³⁵.

Ecco che la parola, anzi, la scrittura, e la scrittura di sé in particolare, assolve, negli intonamenti espressi dalla Zambrano, ad una funzione vitale e chiarificatrice, capace di illuminare le afasie e le opacità dello stesso pensare, proprio nel suo porsi come sforzo di espressione ed estrazione del senso di ciò che si è vissuto e si vive sotto il segno della evoluzione e della metamorfosi storiche. La questione della scrittura di sé, nella Zambrano, va a collocarsi entro un orizzonte assai più vasto della singolarità che dice io, all'interno di un teatro della storia che impone ruoli, tempi, drammi, chiamando ognuno a svolgere il ruolo assegnatogli, secondo l'antica immagine coniata dagli stoici. Il rapporto della Zambrano con la realtà storica vissuta è assai profondo, ma la sua scrittura vive di vuoti, di silenzi, di evasioni oniriche, di un assorto ritrarsi e di un mettersi in ascolto. L'assunzione della Storia da parte della scrittrice avviene, così, in maniera radicale, oltre la logica degli schieramenti politici, delle contingenti divisioni e polemiche, dei bilanci politici retrospettivi. Radicale, diciamo, ossia andando alla radice delle cose, guardando all'inesorabile ciclo del vivere e del morire, all'insegna di un atteggiamento sospeso tra oblazione e testimonianza, complice certamente anche l'esito drammatico di vicende storiche ben definite: l'esperienza della dittatura di Rivera, conclusasi nel 1931, il riacendersi delle speranze con l'avvento della repubblica spagnola, fino alle drammatiche conseguenze della guerra civile spagnola conclusasi nel 1939 con la disfatta delle forze democratico rivoluzionarie e il consolidarsi del regime dittatoriale franchista. Ma la peculiarità della Zambrano risiede, anche, nell'aver posto in rilievo non tanto e non soltanto l'attitudine costruttiva, progettante della scrittura autobiografica, volta alla edificazione di un sé complesso, ricco di esperienze e di pensiero, capace di offrire una sintesi coerente e dotata di senso rispetto al proprio vissuto. La scrittrice spagnola, infatti, ha

³⁴ Cfr. M. Zambrano, *L'uomo e il divino*, p. 225.

³⁵ M. Zambrano, *Gli intellettuali nel dramma della Spagna*, op. cit., p. 26.

più volte sottolineato la rilevanza dei vuoti, dei silenzi, delle assenze, della dolorosa inerzia dello scrivere e del pensare di fronte al dramma della Storia, alle vicende politiche drammatiche che ella stessa si trovò a vivere:

Ma la vita ha bisogno della parola. Se non fosse sufficiente vivere, non si penserebbe, se si pensa è perché la vita ha bisogno della parola, della parola che sia il suo specchio, della parola che la rischiari, della parola che la potenzi, che la innalzi e al tempo stesso dichiari il suo fallimento. Quella parola che sfugge, che si dissipa, che non arriva a formularsi perché l'umano non è compiuto³⁶.

Tale fallimento, questa incompiutezza dell'umano, rappresenta una sorta di ferita che deve essere tenuta in vita e riaffermata dalla scrittura, anche nella sua impotenza, di fronte alla tirannia dell'evento storico, giungendo a inscrivere il dramma di specifiche e particolari esperienze storiche entro un ben più ampio scenario che attiene al dramma della Vita e della Morte³⁷. E all'interno di questo teatro della Storia, la parola dell'uomo mantiene una essenziale funzione mediatrice tra la dimensione concreta e materiale dell'immanenza e quella trascendente del sacro e del divino. L'uomo, per dirla con Ficino, come *copula mundi*, come tramite insostituibile di tale Dramma storico e cosmico insieme: «L'umano, di per sé, è gloria e fallimento; non esiste fallimento senza gloria e non c'è gloria autentica che non rechi o trascini con sé un certo fallimento. Di cosa? Di questo essere essenziale che è l'uomo, di questo mediatore»³⁸. La parola e la scrittura, in questo scenario, posseggono una funzione quanto mai cruciale, come *proprium* dell'umano, come atto o esercizio di *humanitas*. In particolare, nel rapporto tra oralità e scrittura è in atto una sorta di escatologia della parola, che trova nello scrivere la sua salvezza e la sua redenzione. La dimensione della scrittura personale, autobiografica, sembra potersi sottrarre ai limiti di ciò che viene annoverato entro la sfera del privato, del personale, racchiuso nei confini del romanzo familiare, guadagnando o conseguendo una condizione nella quale la Storia si fa pensiero vivente attraverso la concreta esistenza, generando una tensione tra necessità e possibilità, e dando forma e identità alla propria individualità.

4. Conclusione

La riflessione della Zambrano riguardo alla scrittura di sé, a nostro avviso, incarna in modo emblematico molte di quelle antinomie sottese ad ogni processo di educazione e formazione di sé. Tale dialettica di esilio e permanenza esprime in modo vivido l'essenza dell'edificare sé stessi, del perdersi e del trovarsi. Il processo di formazione della persona reca in sé tale senso di estraneazione da sé, da quello chi si è stati fino a quel momento, rispetto alle nostre radici, fino a ciò che gli altri hanno voluto che fossimo e, ancora, a quello che invece noi vorremmo essere. L'educarsi e il formarsi vivono proprio in questa antinomia tra ciò che si è e ciò che si vuole essere, tra le nostre radici originarie e il voler diventare persone. Un nomadismo che, ovviamente, procede secondo percorsi mai eguali

³⁶ M. Zambrano, *Quasi un'autobiografia* in "aut-aut", 1997, n. 279, p. 125.

³⁷ Cfr. L. Boella, op. cit., p. 24.

³⁸ M. Zambrano, *Quasi un'autobiografia*, p. 45.

l'uno all' altro, secondo rotture, discontinuità, all'insegna dell'inquietudine, della ricerca, del desiderio della scoperta e dell'incontro. Le storie dei vissuti personali prendono corpo a partire da spazi e luoghi di appartenenza, di inclusione ed esclusione, di partenza ed arrivo, di peregrinazione e permanenza, ma è poi nella dimensione temporale del ricordo del passato, dell'attesa del futuro e della proiezione nel tempo presente che lo spazio fisico dell'abitare si temporalizza e trascolora quasi naturalmente in storia, in autobiografia, in narrazione di un popolo, e, ancora, in mito, ossia, di nuovo, racconto. Tra le possibili forme della narrazione di sé, la confessione, secondo la Zambrano, esprime, all'interno del pensiero occidentale, cruciali istanze critiche ed espressive che si pongono in controtendenza rispetto ad una tradizione razionalistica del pensiero, connessa all'impersonalità del discorso filosofico e al logicismo, evidenziando la distanza presente tra il discorso della filosofia e il filosofare come attività umana, tra il *theorein* e il vissuto esperienziale del soggetto. In questa sua assunzione teorica, Maria Zambrano può essere inserita entro una più ampia cornice e tradizione di pensiero, critica nei confronti del razionalismo occidentale (riconoscendone sempre, tuttavia, un debito), già fortemente presente all'interno delle cosiddette filosofie della vita, aventi in Dilthey, Nietzsche, Bergson, Simmel, Ortega, alcuni tra i più emblematici esponenti, allineando, per lo meno in parte, la Zambrano, con la sua idea di *vivencia*, lungo il solco di quella temperie filosofico-culturale declinantesi attraverso il lessico dell'*erlebnis*, dell'*élan vital*, del dionisismo. E proprio da tale assunto, quello connesso al "far convertire la vita", che muove una parte sostanziale della riflessione della pensatrice spagnola. Necessità, quindi, di una *conversione* in relazione alla condizione del fare filosofia, dell'intraprendere una ricerca conoscitiva radicale, che impegni il soggetto nella sua integralità. Non è certo casuale il rimando ad un termine, ad una categoria che, esattamente come la stessa confessione, va ad iscriversi entro una tradizione antica di pensiero, non tanto, tuttavia, di matrice ellenistica, ma esplicitamente cristiana. E che ha in Sant'Agostino il modello primo e fondativo all'interno del nostro orizzonte filosofico-narrativo occidentale. Il senso della conversione, evidentemente, rimanda alla esigenza di una trasformazione di sé da attuarsi mediante tale forma di scrittura filosofica di carattere autobiografico. Possiamo affermare che l'intera visione della Zambrano sia orientata verso questa idea di trasformazione di sé nel senso di una umanizzazione. La confessione si presenta, quindi, come una forma di scrittura e di conoscenza insieme connotata da una sua peculiare natura ambivalente, contraddittoria ma anche mediatrice, all'insegna di un doppio movimento di fuga da sé stessi, da un lato, e di ricerca di un centro del proprio universo interiore dall'altro. La confessione, in quanto genere e forma privilegiata di scrittura, dunque, deve essere inserita e inquadrata all'interno della visione teoretica espressa dalla pensatrice andalusa, come emblema di una necessaria modalità di ricerca conoscitiva più ricca, complessa e dai forti tratti pedagogico-educativi.

Ai prodromi del Neuhumanismus tedesco: letteratura e pedagogia

ANNA KAISER

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università di Genova

Corresponding author: anna.kaiser@unige.it

Abstract. The relationship of pedagogy with literature emerges as decisive during the Century of Goethe, that of the German Neuhumanismus, which centers on the idea of Bildung. It, like every current of thought and ideas, takes its origin from the visions of the world, from ideals, from the criticalities that, in the previous decades, have been elaborated. In the first half of the eighteenth century, enlightenment and pietism are intertwined, with their pedagogical inspiration that leads to the Germanization of culture; Lessing, Klopstock and Wieland write, bearers of a pedagogical telos station; the German literary revolution begins with the Sturm und Drang, apt to express, albeit chaotically, the anthropological nature in its frankness, even formative.

Keywords. Neuhumanismus – German Neuhumanismus – literature and pedagogy
– Germanization of culture – Sturm und Drang

1. Illuminismo tedesco vs pietismo?

Quando nasce Goethe nel 1749, la società tedesca settecentesca riflette diverse tensioni, a livello politico, sociale, economico, culturale. Inevitabilmente, tali tensioni, legate ora alla frammentazione della struttura statale in numerose entità autonome, ora al *Bildungsbürgertum* – borghesia colta e istruita che non vorrebbe essere limitata ad una azione esclusivamente economica –, ora alla contestualizzazione della fede religiosa – al nord in prevalenza luterani, al sud cattolici –, si riversano in ciò che rispecchia l'identità della popolazione: la letteratura. Visioni del mondo, prese di posizione critica, spinte conoscitive, affascinationi, nostalgie e utopie, idee e ideali, sentimenti ed emozioni si alternano, si inseguono, si mescolano prendendo forma in immagini e stili letterari, che superano e si allontanano gradualmente dal deposito culturale seicentesco operato dalla tradizione germanica.

È interessante notare e approfondire come l'“Età di Goethe”, che fonderà una fertile *Weltanschauung* ancorata all'*Humanität* (cfr. Gennari, 2018), rintracci i suoi presupposti nei testi letterari di fine Seicento o inizio Settecento, densi di accenti illuministici e/o pietistici. Invero, illuminismo e pietismo si presentano come sistemi e proposte di idee, da concretizzare nella quotidianità dell'esistenza, che sembrano contrapporsi radicalmente. Il primato della *raison*, imposto dai francesi, che inevitabilmente comincia a veicolare lo sviluppo della società civile al progresso scientifico e tecnico, non pare possa accogliere le istanze di un pietismo che attribuisce il primato alla *pietas*, quale devozio-

ne che s'intreccia a un moralismo capace d'investire qualsiasi pensiero e comportamento dell'uomo già settecentesco. In realtà, l'illuminismo tedesco non ha la stessa forza politica dirompente di quello francese o inglese, forse proprio a causa della presenza anche culturale del *Pietist*, il "professionista" del cristianesimo che si ancora alla tradizione spirituale cristiana e teologica luterana. Allora, illuminismo – sorretto, in particolare, da intellettuali e scienziati – e pietismo – personificato dai teologi – riescono a convivere, ora emarginandosi e criticandosi a vicenda ora proponendo simili visioni dell'uomo contemporaneo. Quanto forse permette alle due diverse visioni del mondo di rispettarsi, senza arrivare alla ferocia della censura definitiva di una nei confronti dell'altra o viceversa, è l'afflato pedagogico sotteso ad entrambe.

L'illuminismo tedesco si sviluppa soprattutto a livello accademico. Questa sua istituzionalizzazione produce, da una parte, il sostegno politico dell'assolutismo dinastico e, dall'altra, un'educazione volta alla preparazione culturale rigorosa ed erudita, ma pur sempre intrisa e carica di conformismo. Contemporaneamente, il pietismo tedesco lavora sulla secolarizzazione dei contenuti culturali della tradizione religiosa, anche da un punto di vista della lingua scritta e parlata, scivolando molto frequentemente sul piano pedagogico dei problemi morali dell'uomo e dell'educazione relativa alla missione spirituale che coinvolge ogni soggetto.

Tanto gli illuministi quanto i pietisti sembrano non volersi sradicare totalmente e definitivamente dalla tradizione, ovvero dal patrimonio culturale giunto, pur faticosamente, al primo Settecento. Nello stesso tempo, tutti quanti guardano alla Francia, ora con ammirazione, ora con scetticismo, ora con atteggiamento di rifiuto. Due scelte operate in quegli anni di polemiche di inizio Settecento risulteranno poi determinanti per la letteratura successiva: dare voce al dibattito intellettuale contemporaneo usando lo strumento letterario, tipicamente francese, della rivista e coltivare la lingua locale del tedesco, nonostante latino e francese siano ancora considerate le lingue ufficiali della cultura germanica.

La rivista "*Discourse der Mahlern*" (*Discorsi dei pittori*) viene pubblicata nel 1721-'23 dai giovani svizzeri Johann Jakob Bodmer e Johann Jakob Breitinger che desiderano "dipingere" figure e costumi della vita quotidiana, descrivendoli. A questa fa seguito l'altra rivista, edita nel 1725-26, "*Die vernünftigen Tadlerinnen*" (*Le biasimatrici ragionevoli*), voluta da Johann Christoph Gottsched, a Leipzig; raggiungendo ben duemila abbonati, diffonde le idee illuministiche soprattutto tra le lettrici tedesche, fornendo loro nutrimento culturale, morale ed estetico. Proprio a Gottsched, poi Ordinario accademico di Logica e Metafisica, si deve la riorganizzazione formale della lingua tedesca. Si tratta di una riforma, sostenuta con convinzione per oltre tre decenni, che persegue:

1. la correttezza della lingua in termini grammaticali, lessicali e stilistici;
2. l'epurazione definitiva della lingua dal latino dei dotti;
3. il superamento delle critiche avverse al teatro da parte dei teologi e del fanatismo religioso;
4. il rispecchiamento della crescente società borghese in forme letterarie razionali, semplici, efficaci.

Deutsche Sprachkunst (*L'arte della lingua tedesca*) di questo *praeceptor Germaniae* – come viene definito comunemente Gottsched (cfr. 1748) – raggiunge otto edizioni tra il 1748 e il 1778.

La prima ad accogliere tali direttive è Luise Adelgunde Kulmus, che rafforza le proposte del marito Gottsched sia progettando il rifacimento di commedie straniere, in base alle caratteristiche peculiari della Germania, sia tratteggiando donne tanto razionali quanto prive di sentimento. Ad esempio, il suo *Die Hausfranzösin* (*L'istitutrice francese*), del 1744, difende ed esalta la qualità dei precettori tedeschi, soprattutto rispetto alle istituttrici francesi presenti in ogni famiglia ricca o nobile: viene analizzata la “politesse” alla francese e criticata aspramente per il suo limitarsi ad insegnare buone maniere legate a effimeri costumi sociali (cfr. Kulmus, 1744).

Il lento processo di germanizzazione della cultura era iniziato accademicamente, con le prime lezioni universitarie in lingua tedesca, a Leipzig, nel 1687, da parte di Christian Thomasius che pubblicava, l'anno dopo, la prima rivista mensile in tedesco, “*Monatsgespräche*” (*Conversazioni mensili*), anche perché rivolta alle famiglie borghesi e non agli intellettuali.

2. La germanizzazione della cultura

La prima metà del Settecento si caratterizza, dunque, per lo sforzo, spesso non dichiarato da parte né degli illuministi né dei pietisti, di definire la cultura germanica partendo dalla letteratura, seppur ancora troppo interconnessa a francesi, inglesi, italiani e da questi facilmente influenzabile, nonché ancora troppo rivolta a intellettuali e aristocrazia. Tale sforzo culminerà nei decenni successivi, quando l’“Età di Goethe” riuscirà a dare un impulso decisivo allo stilizzarsi di una letteratura tedesca capace di avere una propria peculiarità e di caratterizzarsi in senso neoumanistico. Le radici di questo impulso si ramificano però nei decenni precedenti, quando linfa vitale deriva da diverse personalità, tra cui Schnabel, von Löen, von Zinzerdorf, Liscow, von Haller, Gellert, Winckelmann, Klopstock, Lessing, Wieland. Con il loro affermarsi letterario che tenta di proporre e offrire qualcosa di innovativo per dialogare anche con le classi economiche emergenti del borghese e del mercante e rispecchiarne esigenze, istanze, desideri, prendono forma quelle che Mendelssohn considererà «ancora nel 1784 dei “nuovi venuti” nella lingua tedesca»: le «parole “Aufklärung”, “Kultur” e “Bildung” che designavano insieme la cultura dello spirito e il progresso dello spirito» (Mittner, 1964: vol.II, 75). Esse cominciano ad acquisire un significato culturale profondo sin da quando rivelazione e ragione, principi divini e principio di casualità, scienza e fede, teologi e filosofi, e, in particolare, pietisti e illuministi non si escludono a vicenda, pur in un confronto serrato tra messaggi etici della tradizione biblica, spinte veritative del progresso scientifico e tecnico, presenza sociale ed economica sempre più significativa di una borghesia laboriosa e agiata.

Proprio le riviste letterarie si fanno sovente latrici degli ideali morali e sociali, religiosi ed estetici della nascente concezione esistenziale e formativa che ha bisogno di essere sostenuta, incoraggiata, pedagogicamente fondata. Sono un esempio le pagine della rivista “*Neue Beiträge zum Vergnügen des Verstandes und Witzes*” (*Nuovi contributi raccolti per il diletto dell'intelligenza e dello spirito*), poi conosciute come “*Bremen Beiträge*”, poiché stampate a Brema. Ma quelle pagine, dal 1744, vengono elaborate a Leipzig, dove Gottsched ha costituito una scuola di intellettuali e da dove inizia la lunga polemica contro gli scrittori svizzeri; dove Gellert, Gottlieb Wilhelm Rabener e Elias Schlegel fondano la suddetta rivista allontanandosi dal maestro Gottsched; dove Lessing vive fino al 1748;

dove Klopstock stringe amicizia con giovani poeti; dove Goethe giunge a 16 anni come studente (cfr. *ibid.*: vol.II, 121).

Le città più estese – tra cui Halle, Leipzig¹, Frankfurt, Berlin, Hamburg, Zürich –, e in particolare quelle sede di università, diventano centri di scambio e confronto culturale di intellettuali che si sentono, da una parte, sempre meno vincolati alle sedi del potere politico, all'aristocrazia e alle chiese e, dall'altra, sempre più liberi e capaci d'individuare la verità e di supportare la responsabilità dell'azione morale nella quotidianità dell'esistenza umana. La scelta tra la libertà di scrittura, accompagnata a condizioni economiche modeste o misere, e il servilismo nei confronti dei potenti, che permette l'agiatezza – così tratteggiata nei primi anni Trenta settecenteschi da Christian Ludwig Liscow –, pare ancora obbligata.

Uno degli intellettuali che personifica tanto la capacità di cogliere la convivenza di illuminismo e pietismo quanto la possibilità di tratteggiare criticamente le forme del potere è Johann Michael von Löen. Della sua personalità il pronipote Goethe condividerà idee religiose e passione per il collezionismo di libri antichi; ricorderà il romanzo pedagogico *Der Redlicher Mann am Hofe oder Die Begebenheiten des Grafens von Rivera* (*L'uomo onesto a corte o I casi del conte di Rivera*), del 1740 (cfr. Löen von: 1740); riprenderà il successivo trattato, tradotto in latino, francese e olandese, *Die einzig wahre Religion* (*La sola vera religione*), portatore di un vitale sentimento religioso proprio dell'uomo, lontano da dogmi e intellettualismi teologici.

Von Löen, insieme ad altri scrittori della prima metà del Settecento, riesce a proporre quanto illuministi e pietisti condividono: l'ideale della *Bildung*. Secondo ciò che asserisce Ladislao Mittner (1964: vol.II, 89), nella sua monumentale *Storia della letteratura tedesca*, in quest'ideale si rispecchia «la convinzione [...] che lo scopo dell'individuo sia quello di sviluppare tutti i germi – intellettuali o sentimentali – che Dio pose nell'individuo singolo». Il sostrato di tale convinzione risulta, inevitabilmente nella storia della letteratura di quel tempo, a matrice etica. In particolare – nota ancora argutamente Mittner –, questo «nobile spirito pedagogico» è sostenuto dal «comune spirito di tolleranza» di pietisti e illuministi che indicano, quale dovere di ogni uomo, quello di «aiutare tutti gli altri uomini a sviluppare liberamente le proprie facoltà spirituali». L'avverbio “liberamente”, sottolineato da Mittner, fa storicamente parte del concetto di *Bildung*, del prendere e dare forma alla propria umanità da parte di ogni uomo; ma davvero il Settecento tedesco lo interpreta e lo fa proprio? Se si sondano gli elementi della letteratura che preparano l'esplosione del *Neuhumanismus*, al cui cuore si potrà porre proprio la *Bildung*, si rinven- gono tratti che non sempre sono associabili o conciliabili con la libertà, soprattutto d'azione, poiché il Settecento è strettamente interrelato al Seicento e ne eredita visioni del mondo e dell'uomo non intrise di libertà, creatività, problematicità, sentimenti, passioni. Infatti, ad esempio, la poesia o il teatro, con il loro portato pregno ora di fantasia ora di critica sociale, non sono ritenute forme d'arte consone all'educazione dell'uomo pietista o illuminista, mentre acquistano notevole rilevanza le opere filantropiche, dedite alla solidarietà sociale (*charitas fratrum*), lontane dalla menzogna e dall'egoismo, tese ad educare i giovani al rispetto e all'obbedienza spontanea alle leggi naturali, additate dai

¹ All'inizio del Settecento, Leipzig ha già 36.000 abitanti e, nel 1720, conta una ventina di librerie, oltre che novanta alberghi (cfr. Mittner, 1964: vol.II, 12).

genitori e dagli anziani, e alle leggi sociali, prescritte dalla comunità d'appartenenza, sotto lo sguardo vigile e intransigente di Dio e della Provvidenza.

Così, prendono forma queste idee in scritti che, inevitabilmente – a causa dell'entusiastico aderire agli ideali emergenti –, scivolano anche nell'utopico. È il caso, ad esempio, di *Wunderliche Fata einiger Seefahrer (Destini meravigliosi di alcuni naviganti)*, firmato da Johann Gottfried Schnabel, tra il 1731 e il 1743, e considerato il primo rilevante romanzo settecentesco. Un'isola deserta diventa luogo ideale per allontanarsi da nobili e cortigiani e costruire una comunità capace di personificare gli ideali religiosi, familiari, etici e sociali a cui l'uomo non può non ambire, e quindi ad essi non essere educato (cfr. Schnabel, 1743). C'è anche chi desidera costruire realmente tale comunità dai fondamenti pedagogici, come il conte Nikolaus Ludwig von Zinderdorf und Pottendorf, che non solo compone oltre duemila canti religiosi, ma anche fonda, nel 1722, la prima colonia di *Herrnhut (Protezione del Signore)* nella Lusazia, facendone seguire tante altre, pure in India, America del Nord, Groenlandia. A inizio Ottocento si registreranno 144 di queste *Sozietäten*, per un totale di oltre 30.000 aderenti.

Un'altra efficace via di fuga dalla corruzione dei mondi del potere è rappresentata dalla natura. Il poema *Die Alpen*, redatto nel 1729 dallo svizzero Albrecht von Haller – docente di Anatomia, Chirurgia e Botanica all'Università di Göttingen, dopo aver perso il lavoro a Zürich per opposizione politica –, rappresenta la natura che guida la ragione degli alpigiani. La delicata poesia descrittiva halleriana riesce a cogliere la semplicità e la tranquillità della vita in mezzo alla natura, racchiudendo un intento pedagogico che unisce l'esempio del montanaro alla bellezza del creato, e quindi l'etica all'estetica. Sarà un'unione quest'ultima che il *Neuhumanismus* svilupperà ponendo proprio particolare attenzione alla natura.

Raramente i ceti più poveri della società settecentesca entrano a far parte del panorama letterario. Von Haller tratteggia i contadini di montagna, mentre Christian Fürchtegott Gellert – docente di Eloquenza e Morale a Leipzig – si rivolge anche a loro scrivendo *Fabel (Fiabe)*, a partire dal 1741, *Erzählungen (Racconti)* in versi, *Geistliche Lieder (Canti spirituali)*, *Moralische Vorlesungen (Lezioni morali)*, commedie. Tra queste ultime, *Das Leben der schwedischen Gräfin von G (La Vita della contessa svedese von G)* e *Die zärtlichen Schwestern (Le sorelle affettuose)*, entrambe del 1747, riscuotono notevole successo, soprattutto per l'introduzione di motivi psicologici connessi con la passione amorosa e sentimentale, sempre comunque stretta dalla morsa etica e religiosa della virtù e del vizio e controllata dalla ragionevolezza. Le opere di Gellert (cfr. 1747a; 1747b, 1770; 1861; 2013) vengono definite pedagogiche e risultano imperniate intorno al “nuovo” sentimento della *Zärtlichkeit*, una tenerezza che fa parte dell'anima umana, ma che anche può fuorviare il soggetto dalla posizione giusta e leale, sincera e altruista nei confronti dell'amato. Inizia pure così la ricerca della bellezza insita nell'umano, che sarà anelata, tratteggiata, elaborata nei decenni successivi.

Per le sue opere dedicate alla bellezza «universale-umana», Johann Joachim Winckelmann rappresenta uno dei punti di passaggio obbligati nella storia della letteratura tedesca – come riconoscerà Goethe stesso (cfr. 1805) nel suo saggio del 1805, *Winckelmann und sein Jahrhundert (Winckelmann e il suo secolo)* –. Tale attenzione all'«Allgemein-Menschliches» – presente dal saggio del 1755, *Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst (Pensieri sull'imitazione delle opere dei*

Greci nella pittura e nella scultura), fino alla più nota *Geschichte der Kunst des Altertums* (*Storia dell'arte nell'antichità*) del 1762 – muove dalla descrizione dei modelli dell'arte greca (cfr. Winckelmann, 1762), con le loro forme semplici e armoniose di perfezione naturale, per arrivare alla loro necessaria imitazione (cfr. Winckelmann, 1755), senza bisogno di ricavare leggi né di interpretare l'essenza stessa della bellezza. Si tratta della passione per una plasticità concreta che, da una parte, diffonde una spiccata grecofilia nel Settecento tedesco e, dall'altra, si unisce alla ricerca di un altrettanto puro e armonioso stile etico e politico. La grecofilia non solo pervaderà pagine di von Humboldt, Goethe, Schiller, Hölderlin, Friedrich Schlegel, ma anche imporrà il greco quale disciplina di studio obbligatoria nel ginnasio della Prussia d'inizio Ottocento, diffondendone la pratica nei sistemi scolastici di tutta Europa (cfr. Mittner, 1964: vol.II, 197).

3. Dai tre "preclassici", i germi pedagogici

Allo scoppiare della guerra tra Russia e Sassonia, a metà Settecento, Winckelmann si schiera dalla parte della cattolica Sassonia, mentre Gotthold Ephraim Lessing, figlio e nipote di pastori luterani, sceglie la Prussia. Le scelte di Lessing, non solo politiche, ma anche esistenziali e letterarie, portano con sé una chiara e personale visione del mondo, una visione sostenuta dalla sua volontà pedagogica sia di fondare un teatro nazionale tedesco sia di superare la tradizione ecclesiastica con la sua pesante sovrastruttura dogmatica. Il pensiero religioso lessinghiano s'intride di elementi illuministici nel momento in cui anela una religione naturale universale che superi le interpretazioni delle religioni positive, ad alterare i messaggi e l'insegnamento di Cristo per adattarli al mondo contemporaneo. Lessing sembra guardare soprattutto agli esiti morali di tali tradimenti, pertanto si spinge non tanto verso il possesso della verità quanto alla ricerca della verità. Gli avvenimenti storici – anche quelli narrati nelle *Sacre Scritture* – diventano luoghi di inveramento della ragione, mentre l'educazione dell'uomo assurge a dinamica fondamentale e decisiva. Ma prima di arrivare all'ultima opera, definitivamente edita anonima a Berlino nel 1780, *Die Erziehung des Menschengeschlechts* (*L'educazione del genere umano*), Lessing, nel 1748 (a soli 19 anni), pubblica la sua prima commedia e, fra il 1767 e il 1769, la rivista "*Hamburgische Dramaturgie*", mentre è direttore artistico del teatro nazionale di Hamburg. Il suo punto di riferimento dichiarato è Shakespeare più che il teatro francese. Durante la sua non facile esistenza di libero intellettuale tra Leipzig, Berlino, Hamburg, compone poesie e favole, stende saggi filosofici, ma la sua fama – lontana appunto dall'impegno accademico² – si deve proprio alla passione per il teatro. Essa si proietta, da una parte, nella rappresentazione di capolavori (cfr. Lessing, 1779; 1965), come *Miss Sara Sampson*, *Philotas*, *Minna von Barnhelm*, *Emilia Gavotti*, *Nathan der Weise* (*Nathan il saggio*), tra il 1755 e il 1779, e, dall'altra, tra il 1759 e il 1766, all'elaborazione di saggi di estetica (cfr. Lessing 1759), quali *Abhandlungen über die Fabeln* (*Trattati sulla favola*) e *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie* (*Laocoonte ovvero Sui confini tra la pittura e la poesia*). Interessato alle diverse forme dell'arte, Lessing (cfr. 1766) assegna alla scultura e alla pittura la rappresentazione della corporeità, alla poesia e alla tragedia, come alla fiaba, l'espressione del movimento, ovvero delle azioni, ma anche dei sen-

² Rifiuterà la cattedra d'Eloquenza all'Università di Königsberg.

timenti e delle emozioni. All'apice dell'opera d'arte si staglia la bellezza, creata, imitata o semplicemente riprodotta. Il classicismo tedesco attingerà non poco a queste pagine di Lessing, come non potrà trascurare quelle dei suoi lavori teatrali, tanto impregnati di una pedagogia umanistica – tesa a seguire il prendere forma dell'umano verso la compiutezza e l'equilibrio morale, anche tramite l'incontro con l'altro – quanto costellati dai valori propri dell'umano, pur colti nella loro aderenza al momento storico e politico.

L'attenzione pedagogica di Lessing affiora dal suo gusto critico e polemico, sostenuto dal sapiente uso della ragione che non fa ricorso a leggi o modelli di riferimento, bensì approfondisce, analizza e presenta le sue argomentazioni in maniera chiara e decisa. Così fa ancora nei suoi ultimi cento aforismi dedicati a *L'educazione del genere umano*, opera (cfr. Lessing, 1780) che anticipa l'idea centrale del *Neuhumanismus*, ovvero la *Bildung* quale processo di formazione che si nutre anche del rapporto educativo con il prossimo. In Lessing, però, è ancora molto presente e decisiva la figura di Dio quale demiurgo educativo: nel secondo aforisma egli scrive che «Erziehung ist Offenbarung», ma subito dopo anche «Offenbarung ist Erziehung». «L'educazione è rivelazione» diretta al singolo uomo, ma soprattutto «La rivelazione è educazione» per tutto il genere umano. L'educazione è fondamentale per ogni soggetto; la rivelazione è per l'umanità, tesa ad arrivare con il tempo ad apprezzare una religione puramente razionale, che l'aiuterà ad amare la virtù per se stessa. Esemplare, in questo senso, è la figura dell'ebreo Nathan – protagonista del capolavoro sulla tolleranza *Nathan der Weise*, del 1779 – che dà credito alla propria volontà sapendo di compiere anzitutto quella di Dio (cfr. Lessing, 1779).

Lessing viene sovente considerato un prodromo del grande classicismo tedesco di Goethe e Schiller: uno dei tre più noti “preclassici”, capaci di presentare una poetica che, da una parte, si intreccia con quanto seminato dai predecessori e, dall'altra, coltiva elementi innovativi, atti a cogliere i cambiamenti sociali legati all'ascesa della borghesia e alle necessarie trasformazioni culturali, correlate a quelle economiche e politiche. I “preclassici” sembrano cambiare il sentimento della vita, la visione della natura, il senso dell'eternità, il significato delle tradizioni orali (leggende e favole). Tali cambiamenti, inevitabilmente, lanciano i loro riflessi sull'interpretazione dello statuto antropologico ed etico dell'uomo, interpretazione che gradualmente, dallo sforzo di rappresentare il “tedesco”, passerà a rappresentare l'umanità.

L'altra personalità letteraria, ritenuta passaggio obbligato verso il classicismo weimariano, non legata al lavoro accademico, ma a Jena, Leipzig, Zürich, per vent'anni alla corte di Danimarca e poi ad Hamburg, risponde al nome di Friedrich Gottlieb Klopstock. A ventiquattro anni è invitato a pubblicare sui “*Bremen Beiträge*” i primi tre canti del suo *Massias*; dieci anni dopo, dal 1758 al '61, sarà lui stesso a dirigere, insieme a J.A. Cramer, la rivista “*Der nordische Aufseher*” (*Lo spettatore nordico*), con l'obiettivo pedagogico di proporre riflessioni etiche, estetiche e religiose ai lettori di Copenaghen. *Der Messias. Ein Helden-gedicht* (*Il Messia. Un poema eroico*), composto in esametri, nell'arco di venticinque anni, canta l'«anima immortale» (già invocata nei primi versi), l'ideale amicale, madre natura, il desiderio d'amore, le mitologie greca, cristiana, germanica, la speranza di perdono e di rinnovamento dell'anima spirituale fino alla redenzione in Dio dell'intera umanità (cfr. Klopstock, 1775). Con Klopstock, che compone anche drammi religiosi, poesie patriottiche, odi amorose, il poeta diventa un punto di riferimento educativo per il proprio Paese, essendo ispirato da Dio e nella piena consapevolezza del proprio rilevante ruolo sociale.

Altrettanto portatore di un efficace *telos* pedagogico sembra essere il terzo “preclassico” del tempo – vissuto contemporaneamente a Lessing e Klopstock –, Christoph Martin Wieland. Infatti, dal 1773 al 1810 è editore della rivista “*Der teutsche Merkur*”³, che permette ai suoi iniziali duemilacinquecento abbonati di conoscere autori e visioni del mondo molto differenti tra loro, senza discriminazioni. Da Stuttgart (dove compie studi giuridici) a Zürich (dove sosta presso l’amico poeta Bodmer), da Bern (dove fa l’istituto-re) a Erfurt (dove è professore di Filosofia presso l’Università) fino a Weimar (dove viene incaricato di essere l’educatore dei principi Konstantin e Karl, figli della duchessa Anna Amalia), Wieland si sposta senza smettere mai di scrivere poemi biblici, tragedie, poemi didattici (per esempio, *Cyrus*), romanzi pedagogici (ad esempio, *Geschichte des Agathon*), racconti in versi, traduzioni (tra le altre, ventisei drammi di Shakespeare), idilli, poemi cavallereschi (es. *Oberon*), libretti di opere. Infine, consigliere di corte a Weimar e molto amico di Goethe, Wieland continua a coltivare «l’ideale della Bildung che (...) si sforza di attuare in modo nuovo ed originale» (Mittner, 1964: vol.II, 247). Sembra che tutte le sue opere siano attraversate da un afflato pedagogico, capace di nutrirsi di fantasia, curiosità, vivacità, sensualità, per sfociare in scritti anche biografici, epistolari, dialogici atti ad esaltare la saggezza di vita, la pienezza dell’amore spirituale e istintuale, la necessità dell’educazione per raggiungere l’armonia tra sensi e intelletto, la perfeffibilità della natura umana. Il suo *Geschichte des Agathon* (*La storia di Agatone*), al quale lavora per oltre trent’anni, viene spesso considerato come il primo romanzo pedagogico tedesco, il primo *Entwicklungsroman*. In esso si racconta – come l’autore stesso dice nella *Prefazione* – la «storia dell’anima» del giovane greco Agathon, che da un periodo di esaltazione mistica (corrispondente a quello per il pietismo di Wieland stesso) passa allo studio della filosofia (come Wieland illuminista) che lo aiuterà a padroneggiare, senza ignorarla, la sua natura istintuale tramite l’uso della ragione e dello spirito, pur restando fedele ai suoi principi morali (cfr. Wieland, 1766-67). Ideale e reale si scontrano, mentre la vita vissuta si arricchisce d’intrecci e passioni, ma soprattutto di educazione e formazione personale.

4. Sturm und Drang: inizia la rivoluzione letteraria tedesca

Wieland, Klopstock e Lessing, come i loro precursori, sentono sia l’influenza del pietismo, già radicato da decenni in terra germanica, sia quella dell’illuminismo, proveniente dalla Francia e di più recente metabolizzazione. Sovente le due visioni del mondo, all’apparenza così distanti poiché tese al dominio del sentimento religioso, l’una, e alla potenza della ragione, l’altra, risultano entrambe presenti nei letterati del Settecento tedesco. Talvolta, si contrappongono, ma più frequentemente ora una sussegue l’altra, ora una subentra all’altra, ora s’intrecciano riuscendo a convivere nelle differenti soluzioni che gli scrittori trovano da proporre soprattutto nella prima metà del Settecento, considerando anzitutto doni di Dio tanto la rivelazione quanto la ragione.

Ancora nella letteratura del secondo Settecento la ricerca di «una feconda e duratura conciliazione» tra fede e ragione, che continuano a misurarsi tra loro, «sarà uno dei motivi dominanti» (Mittner, 1964: vol.II, 73).

³ Si trova anche scritto “Teutschen Merkur”, ma “Deutscher Merkur” è il titolo con il quale la rivista è più conosciuta.

Dal 1760 e per circa venticinque anni si sviluppa, nelle terre di lingua tedesca, un movimento culturale che prenderà il nome di *Sturm und Drang* (*Tempesta e impeto*), dal titolo di un dramma giovanile firmato da Friedrich Maximilian Klingler nel 1776. Invero, il primo titolo di quest'opera era *Wirrwart* (*Caos*), titolo idoneo a definire non solo l'azione caotica di personaggi spesso incoerenti, ma soprattutto la iperbolicità espressiva e il movimento frettoloso ed esplosivo di un linguaggio ricco di proposizioni imperative ed esclamative, troncamenti, interiezioni, omissioni di pronomi e articoli (cfr. Klingler, 1776). Si tratta di una modalità linguistica che vuole richiamare l'immediatezza, la natura esplosiva dell'uomo che non risponde più ai canoni delle buone maniere, del decoro morale, della convenienza sociale o del gusto, per esprimere la natura antropologica nella sua schiettezza, nonché nella sua spontaneità psicologica, legata al disordine tumultuoso delle passioni.

Gli *Stürmer und Dränger* rappresentano la ricerca di un rinnovamento che si spinge in diverse direzioni, teocentrica, naturalistica, panteistica, verso quanto l'uomo porta con sé in termini anche drammatici e satirici, sociali e titanici. Hamann, Herder, Goethe, Jacobi, Lenz, Schiller partecipano, soprattutto con drammi teatrali, all'atmosfera culturale dello *Sturm und Drang*, che propone il suo programma nel 1773 con il volumetto *Von deutscher Art und Kunst*, firmato da Herder, Goethe, Paolo Frisi e Justus Möser (cfr. 1773). Comincia a emergere quella contrapposizione tra razionalità tipicamente illuminista e rilevanza predominante dei sentimenti tipicamente romantica. I suoi germi sono già stati seminati, per esempio, da Lessing nella sua breve tragedia del 1759 *Philotas*, dove l'entusiasmo porta il giovane al rifiuto di ragionare, fino al suicidio eroico che ne compie la purificazione morale; o ancora da Wieland con il suo racconto in versi *Musarion, oder die Philosophie der Grazien* (*Musarion, ovvero La filosofia delle Grazie*) del 1768, quando tratteggia la *schöne Seele* di Musarion, intenta a cercare e conquistare l'amore di Phantias, nella sua pienezza psicofisica e morale.

Uno degli elementi centrali dello *Sturm und Drang* è proprio la relazione fra la *schöne Seele* (o *belle âme* francese) femminile, spesso concepita (già dal pietismo) come anima pura, ricca di grazia e di dignità, pronta a coprire il ruolo sociale e morale che da lei ci si aspetta, e il *Freigeist*, lo «spirito libero», maschile, che ha bisogno di agire. Tale azione, tipicamente virile, diviene ora decisa e risoluta, ma soprattutto non ha bisogno dell'aiuto o del sostegno di altri: il *Freigeist* è *Starkgeist* (*l'esprit fort* francese) e, ancora più, *Kraftkerl* o *Kerl*, pieno di potenza.

Lo *Sturm und Drang* vuole un uomo che sappia muoversi nel mondo facendo ricorso soltanto alle proprie forze, seguendo il proprio istinto più che la ragione, la spontaneità più che i modelli sociali, la passione più che la riflessione, le proprie convinzioni più che quelle comuni, la ribellione più che l'obbedienza, il rinnovamento sociale più che il conservatorismo.

E così la natura si ammantava di sentimenti ed espressioni schietti, puri, sinceri: la naturalezza s'intreccia alla ricerca della verità, da conseguire con tutte le proprie forze, senza prudenza o inutili silenzi. «Herz! Wärme! Blut! Menschheit! Leben!» (*Cuore! Calore! Sangue! Sentimento umano! Vita!*) sono i noti richiami di Herder, datati 1774 e presenti in *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (*Anche una filosofia della storia per l'educazione dell'umanità*) (cfr. Herder, 1774: 106 ed. orig.). Essi vogliono scuotere l'uomo singolo, ma pure l'intera umanità, verso l'unità sia somato-

psico-spirituale propria dell'umanità del soggetto sia politico-economico-culturale della società contemporanea.

Gli *Stürmer und Dränger* aspirano alla libertà d'espressione del loro *Genie* (genio) o *Geist* (spirito): si definiscono anche *Original- und Kraftgenies* (*geni originali e potenti*) (cfr. Necco, 1957: 243). In loro la forza della genialità, anche misteriosa e demoniaca, ha bisogno di manifestarsi superando la razionalità dell'intelletto e le competenze dettate dalla convivenza sociale: questa forza si nutre di passioni e sentimenti, fantasia e libertà. Come notoriamente nel *Faust* di Goethe si legge che «il sentimento è tutto» (cfr. Goethe, 1832: 154), così, ancor prima, in *Plastik (Plastica)* di Herder si apprende che «tutto deve partire dal sentimento e tornare al sentimento» (cfr. Herder, 1778: 9 ed. orig.). Tali dichiarazioni riprendono e sottolineano il clima, ormai preromantico, che difende l'umanità dell'uomo nella sua integralità: un uomo che si ribella ai limiti imposti da convenzioni, norme, leggi sociali, istituzioni e canoni educativi, nonché privilegi ereditati. È un uomo che si vuole liberare dagli opprimenti vincoli religiosi e politici, morali ed estetici per vivere i suoi impulsi, anche se disordinati. È un uomo che va educato a seguire il libero prendere forma della sua umanità fino a giungere, persino, alla totale negazione di sé con il suicidio. Il romanzo epistolare *Die Leiden des jungen Werthers (I dolori del giovane Werther)*, pubblicato nel 1774⁴, lascia un segno indelebile con la storia del giovane Werther che s'innamora di Lotte, già fidanzata, e sceglie di suggellare il drammatico, inevitabile e doloroso distacco con il suicidio (cfr. Goethe, 1774). Tutto ciò che viene descritto, dall'episodio singolo al paesaggio naturale che si rispecchia nella sofferenza del giovane innamorato, contribuisce ad arricchire il ritratto psicologico di Werther. Mai fino ad allora, forse, sono risuonate così limpide la voce della passione, la poeticità della natura, l'ingenuità dei protagonisti, la descrizione della vita e dei costumi della borghesia, la profondità dei sentimenti. Emerge così l'*Empfindsamkeit*, un sentimentalismo che sembra sopraffare chi non riesce a governare le proprie pulsioni e rinuncia perciò a lottare con se stesso. La tempesta e l'impeto di emozioni e sentimenti possono travolgere, distruggere, oltre che ricreare quell'uomo settecentesco che vuole ritrovare la propria identità interiore e i passaggi della sua formazione psicologica e spirituale.

L'aspirazione dei sentimenti e i contrasti delle passioni trovano così, per la loro espressione, le forme letterarie più adatte, prescelte dagli *Stürmer und Dränger*: quelle drammatiche, ovvero il teatro, la poesia, l'epica. Il dramma di un animo combattuto tra due amori diversi o per un amore non contraccambiato, l'odio contro la prepotenza, la vendetta, le discordie tra familiari, i matrimoni di convenienza, l'infanticidio della giovane sedotta, il fratricidio o il parricidio, il senso di libertà e giustizia rappresentano i temi maggiormente affrontati dagli scrittori di questi anni. Invero, tali argomenti non sempre risultano proposti in maniera efficace, ma piuttosto secondo modalità enfatiche, parossistiche, convulse, disarmoniche, artificiose.

Le opere degli *Stürmer und Dränger* sembrano nascondere un intento pedagogico diretto a scuotere le coscienze dei lettori o degli spettatori a teatro: la ribellione emerge come la parola d'ordine, affinché il singolo ritrovi se stesso nella drammaticità degli eventi che contraddistinguono l'esistenza umana. Non si tacciono più le tragiche scelte dettate da tradizioni culturali ormai consuete, né si cela quanto accade dentro le mura

⁴ Sarà poi da Goethe rielaborato nel 1782, per l'edizione definitiva.

domestiche: la natura problematica dell'interiorità dell'uomo comincia ad affiorare, per poi esplodere nei decenni successivi, quando l'*Hümanitat* diventerà il centro focale degli scritti di Johann Wolfgang von Goethe e Johann Christoph Friedrich Schiller, nonché di F. H. Jacobi, J. C. G. Hölderlin, Jean Paul (J. P. F. Richter), H. von Kleist, K. P. Moritz o J. H. Jung-Stilling. La concezione del mondo romantico elaborerà una letteratura che vuole cogliere la *Bildung* (formazione) come continua *Umbildung* (trasformazione) dell'essenza spirituale di ogni uomo, colta tra *Streben* e *Sehnsucht*, la tensione all'assoluto e lo strugimento per un ideale. Saranno sempre più numerosi, nelle terre di lingua tedesca, gli scrittori che lasceranno tracce indelebili nella cultura dell'Occidente: Novalis, L. Tieck, F. Schlegel, A. W. Schlegel, W. H. Wackenroder, C. M. Brentano, L. A. von Arnim, J. K. B. von Eichendorff, F. H. K. de la Motte-Fouqué, A. von Chamisso, J. L. K. e W. K. Grimm, E. T. A. Hoffmann, Z. Werner. Desidereranno esprimere liberamente quanto riescono a ritrarre della natura formativa e trasformativa, primigenia e misteriosa, ma soprattutto grandiosa e infinita di *Mensch*, *Menschlich*, *Menschheit* e *Menschlichkeit*, ovvero dell'uomo, dell'umano, dell'umanità.

Bibliografia

- Cometa M., *L'età di Goethe*, Roma, Carocci, 2006.
- Curi U., *Humanismus? Goethe e dopo*, Venezia, Arsenale, 1984.
- Dilthey W. C. L. (1906), *Esperienza vissuta e poesia. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*, Genova, Il Melangolo, 1999.
- Gellert C. F. (1747a), *Vita della contessa svedese von G.*, Palermo, Sellerio, 2002.
- Gellert C. F. (1747b) *Die zärtlichen Schwestern*, Stuttgart, Reclam, 1965.
- Gellert C. F. (1770), *C.F. Gellerts Moralische Vorlesungen*, M.G. Weidmanns, Leipzig, Erben & Reich, Bde. 2.
- Gellert C. F., *Geistliche Oden und Lieder*, Berlin, Weidmann, 1861.
- Gellert C. F., *Fabeln und Erzählungen*, hrsg. Fallbacher K. H., Stuttgart, Reclam, 2013.
- Gennari M. (1985), *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 Neumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Genova, il melangolo, vol.1, 2018; vol.2, 2019.
- Goethe J. W. (1774), *I dolori del giovane Werther*, Firenze, Sansoni, 1940.
- Goethe J. W. (1805), *Vita di J. J. Winckelmann*, ed. E. Agazzi, Bergamo, Moretti & Vitali, 1992.
- Goethe J. W. (1832), *Faust: tragedia*, Firenze, Sansoni, 1900.
- Goethe J. W., *Opere*, ed. L. Mazzucchetti, Firenze, Sansoni, voll.5., 1962-63.
- Gottsched J. C., *Deutsche Sprachkunst*, hrsg. H. Penzl, in *Ausgewählte Werke*, hrsg. J. Birke, Berlin-New York, De Gruyter, Bd.8., 1748.
- Haller A. von (1729), *Le Alpi*, Verbania, Tararà, 1999.
- Haym R. (1870), *La scuola romantica. Contributo alla storia dello spirito tedesco*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1965.
- Herder J. G. (1774), *Ancora una filosofia della storia per l'educazione dell'umanità. Contributo a molti contributi del secolo*, Torino, Einaudi, 1951.

- Herder J. G. (1778), *Plastica*, ed. G. Maragliano, Palermo, Aesthetica, 1994.
- Herder J. G. (1784), *Idee per la filosofia della storia dell'umanità*, Bologna, Zanichelli, 1971.
- Herder J. G. (1784-91), *Idee per la filosofia della storia dell'umanità*, Roma-Bari, Laterza, 1992.
- Herder J. G., *Sämtliche Werke*, Hrsg. B. Suphan, Berlin, Bde. 33., 1877-1913
- Herder J. G., Goethe J. W., Frisi P., Möser J. (1773) *Von deutscher Art und Kunst*, hrsg. H. Korte, Stuttgart, Reclam, 2014.
- Klinger F. M. (1776), *Sturm und Drang. Ein Schauspiel*, Stuttgart, Reclam, 1998.
- Klopstock F. G. (1775), *Il Messia*, ed. I. Benedetti Cardelli, Torino, UTET, 1962.
- Kulmus L. A. V., *Die Hausfranzösinn, oder die Mammsell*, hrsg. N. Birkner, Hannover, Wehrhahn, 1744.
- Lessing G. E. (1759), *Trattati sulla favola*, Roma, Carocci, 2004.
- Lessing G. E. (1766), *Laocoonte*, ed. M. Cometa, Palermo, Aesthetica, 1991.
- Lessing G. E. (1779), *Nathan il saggio*, Milano, Garzanti, 2003.
- Lessing G. E. (1780), *L'educazione del genere umano*, in *La religione dell'umanità*, Roma-Bari, Laterza, 1991.
- Lessing G. E., *Miss Sara Sampson. Philotas. Emilia Galotti*, München, Goldmann, 1965.
- Löen J. M. von (1740), *Der Redliche Mann am Hofe. Oder die Begebenheiten des Grafens von Rivera*, hrsg. C. Meid, P. Redl, Stuttgart, Hiersemann, 2019.
- Mittner L., *Storia della letteratura tedesca*, Torino, Einaudi, vol. II, 1964.
- Moretto G., *Filosofia e religione nell'età di Goethe*, Brescia, Morcelliana, 1997.
- Necco G., *Storia della letteratura tedesca*, Milano, Vallardi, 1957.
- Santoli V., *Storia della letteratura tedesca*, Firenze, Edizioni Radio Italiana, Sansoni, 1955.
- Schaarschmidt I., *Der Bedeutungswandel der Worte "bilden" und "Bildung" in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder*, Königsberg, Diss, 1931.
- Schnabel J. G. (1743), *Wunderliche Fata einiger Seefahrer*, Frankfurt, Minerva, a. M., 1973.
- Wieland C. M., *Cyrus*, Zürich, Gessner, 1759.
- Wieland C. M. (1766-67), *Istoria di Agatone*, Brescia, Tipografia dipartimentale, 1802.
- Wieland C. M. (1768), *Musarion, ovvero La filosofia delle Grazie*, ed. R. Pettoello, Brescia, Morcelliana, 2012.
- Winckelmann J. J. (1755), *Pensieri sull'imitazione*, ed. M. Cometa, Palermo, Aesthetica, 1992, 2001.
- Winckelmann J. J. (1762), *Storia dell'arte nell'antichità*, Torino, Boringhieri, 1961; Milano, Mondolibri, 2001.

Il Sessantotto. La battaglia contro le istituzioni e la psichiatria “etico- pedagogica” di Franco Basaglia

STEFANO LENTINI

Ricercatore di Storia della pedagogia – Università degli Studi di Catania

Corresponding author: stefano.lentini@unict.it

Abstract. 1968 presents itself as a unique interweaving of student protest, of redefining family and generational relations, of gender relations. That revolutionary experience in other countries is exhausted during the “red biennium” (1968-1969); in Italy it continued over the “movement season”, with a critical reflection that, starting from the family, put the “institutions” into question. In this climate of renewal, Franco Basaglia, from 1961 director of the psychiatric hospital of Gorizia (until 1969), started a new psychiatric, psychological, pedagogical and anthropological cultural tradition in Italy, which in a few years opened the way to a psychiatry that we could call “ethical-pedagogical”.

Keywords. 1968 – student protest – redefining family – Franco Basaglia – ethical pedagogy

1. Premessa

A distanza di oltre cinquant’anni, il ‘68 si presenta come un irripetibile intreccio di protesta studentesca contro un modello di scuola classista, di rimessa in discussione dei rapporti familiari, generazionali e delle relazioni di genere¹. Quella esperienza rivoluzionaria, che in altri paesi sembra esaurirsi nell’arco del “biennio rosso” (1968-1969), in Italia si protrasse lungo la “stagione dei movimenti”, con una riflessione critica che, a partire dalla famiglia, considerata una scuola di conformismo, di personalità adattabili, e causa di nevrosi, toccò ogni ambito della vita sociale, risentendo del clima di politicizzazione che si sviluppò attorno alle fabbriche e alla scuola, e si estese, mettendole in discussione, anche alle “istituzioni” dello Stato; tra queste il carcere, dove il fronte della lotta politica del movimento dei detenuti contestò persino altre “istituzioni totali”, come il manicomio.

Gli anni che precedettero il ‘68 furono preparatori per un radicale cambio di paradigma nella gestione trattamentale dei detenuti e degli internati. Il “carcere-morale” degli anni Cinquanta e Sessanta, luogo di contenimento rappresentato in modo emblematico dal ruolo paternalistico di conforto dei cappellani, lasciò spazio al “carcere-clini-

¹ Cfr. S. Dalmaso, *Il sessantotto e la psichiatria*, in F. Cassata, M. Moraglio (a cura di), *Manicomio, società e politica*, Pisa, BFS, 2005, pp. 45-58.

ca”², nel quale il detenuto divenne oggetto di osservazione scientifica della personalità³, al fine di *individualizzare* il trattamento penitenziario, e, alla luce del dettato costituzionale, tendere al suo *reinserimento sociale* attraverso l’educazione⁴.

Negli stessi anni, gli studi di ambito psicologico e medico sulle malattie mentali si tradussero in «categorizzazioni nosografiche sempre più particolareggiate, tanto che al generico bambino anormale andavano sostituendosi l’insufficiente mentale lieve, l’insufficiente mentale grave, il caratteriale, il ritardato»⁵, accompagnate da un’esponentiale crescita (senza precedenti nella storia) del numero di istituti assistenziali diversificati tra loro: «come se, in sostanza, ad ogni nuova patologia, ad ogni nuovo disturbo, ad ogni nuova forma di disagio occorresse far fronte con una risposta istituzionale via via più specifica e mirata»⁶.

Al manicomio, tradizionalmente considerato nella sua funzione di enorme contenitore indifferenziato, si affiancarono «classi speciali e differenziali, residenze per minori abbandonati, per spastici, per handicappati, dispensari, centri di igiene mentale, laboratori protetti»⁷. Un acuto osservatore della società di quel tempo, quale fu Ivan Illich, mise in evidenza come, con lo sviluppo del settore dell’economia che produceva servizi terapeutici, cresceva la percentuale di persone giudicate devianti rispetto a qualche norma desiderabile, per essere poi trasformate come clienti da sottoporre a terapia, con l’obiettivo di avvicinarle allo standard di funzionamento stabilito, o per concentrarle in ambienti speciali per la loro devianza⁸.

Parallelamente al fenomeno della crescita del numero degli istituti assistenziali, la rilettura critica del tema della follia, in termini storici e politici, degli studi di Michel

² Nel 1958, nacque l’Istituto Nazionale di Osservazione, collocato all’interno degli stabilimenti penitenziari di Roma-Rebibbia. Cfr. C. G. De Vito, *Camosci e girachiavi*, Roma-Bari, Laterza, 2009, formato kindle, pp. 68-69.

³ Tale attività fu resa per la prima volta obbligatoria, in ambito minorile, a seguito dell’emanazione della circolare ministeriale 1205/3666 del 18 dicembre del 1961.

⁴ Nel 1960 il Ministro Gonella presentò il primo disegno di legge di riforma penitenziaria, sostenendo la non procrastinabilità del provvedimento legislativo. Sul lungo dibattito che precedette l’approvazione della l. 26 luglio 1975, n. 354, rimandiamo a G. Di Gennaro, *La gestazione della Riforma Penitenziaria*, in «Rassegna penitenziaria e criminologica», 2, 3, 2005, p. 15.

⁵ D. Lasagno, *Oltre l’istituzione. Crisi e riforma dell’assistenza psichiatrica a Torino e in Italia*, Milano, Ledizioni, 2012, pp. 193.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ivi*, p. 194.

⁸ La radicale opposizione di Ivan Illich a questo schema di istituzionalizzazione sociale della malattia, e della conseguente “iatrogenesi clinica”, è ben articolata in I. Illich, *Medical Nemesis, The Expropriation of Health*. New York, Pantheon Books, 1975: «La vita sociale si riduce a un somministrare e subire terapie: mediche, psichiatriche, pedagogiche o geriatriche. Rivendicare l’accesso alla cura diventa un dovere politico, e il certificato medico un potente mezzo di controllo sociale. Con lo sviluppo del settore dell’economia che produce servizi terapeutici, cresce la percentuale delle persone che vengono giudicate devianti rispetto a qualche norma desiderabile e viste quindi come clienti che si possono o sottoporre a terapia, per avvicinarle allo standard di funzionamento stabilito, o concentrare in ambienti speciali per la loro devianza. Nella prima fase storica di questo processo, osserva Basaglia, i malati sono esentati dal compito di produrre; nella fase successiva dell’espansione industriale, quelli che sono catalogati come devianti e bisognosi di una terapia diventano la maggioranza, e a questo punto di nuovo non corre più molta differenza fra i malati e i sani: nelle società industriali avanzate si torna a riconoscere al malato un certo grado di produttività che gli sarebbe stato negato in una fase anteriore dell’industrializzazione. Ora che tutti tendono a essere in qualche modo pazienti, il lavoro salariato acquista caratteri terapeutici. L’educazione sanitaria a vita, i consultori, gli esami e le cure di manutenzione sono incorporati nella routine della fabbrica e dell’ufficio». I. Illich, *Nemesis medica. L’espropriazione della salute*, trad. it. Milano, Bruno Mondadori, 2004, pp. 134-135.

Foucault⁹, di Ervin Goffman¹⁰, di Franz Fanon¹¹, contribuì – in modo determinante – alla formazione di un movimento anti-istituzionale fortemente critico verso il tradizionale approccio medico alla malattia mentale¹², vocato «alla difesa dei diritti e delle libertà individuali contro gli apparati di esercizio del potere, sia esso politico, tecnico, di polizia, medico o di qualunque altra natura»¹³.

Gli esiti del dibattito scientifico e politico degli anni Sessanta e Settanta sui temi della devianza e della malattia mentale – in fondo due facce di una stessa medaglia¹⁴ – furono due grandi riforme del sistema di Grande internamento¹⁵ che, in linea con il nuovo dettato costituzionale, portarono all'abbandono della logica punitivo-custodilistica storicamente incarnata dalle "istituzioni totali": la rivoluzionaria l. 26 luglio 1975, n. 354, che segnò significative conseguenze dal punto di vista giuridico, amministrativo, e soprattutto pedagogico, con l'inserimento dell'educatore negli organici degli istituti penitenziari per adulti, e la l. 13 maggio 1978, n. 180, con la quale si diede avvio alla "distruzione" dell'istituzione manicomiale.

2. Franco Basaglia: la battaglia sessantottina contro le istituzioni della violenza

Fu in questo clima di rinnovamento culturale e sociale che s'inserì la vicenda di Franco Basaglia, del quale è opportuno dare qualche breve nota biografica, facendo riferimento ad alcuni momenti della sua esistenza «che andrebbero ricordati, segnati da un cerchio rosso»¹⁶, come scrive l'autore della biografia del "dottore dei matti" Oreste Pivetta, per comprendere appieno il significato più profondo della sua battaglia, culminata con l'approvazione della legge 180¹⁷.

⁹ M. Foucault, *Folie et déraison, histoire de folie à l'âge classique*, Paris, Plon, 1961; id., *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, Paris, Presses universit. de France, 1963.

¹⁰ E. Goffman, *Asylums: Essays on the Condition of the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, New York, DoubledayAnchor, 1961; Id., *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, New Jersey, Prentice Hall, 1963.

¹¹ F. Fanon, *Les damnés de la terre*, Paris, F. Maspero, 1961.

¹² Cfr. S. Dalmasso, *Il sessantotto e la psichiatria*, in F. Cassata, M. Moraglio (a cura di), *Manicomio, società e politica*, cit., pp.45-58

¹³ D. Piccione, *Il pensiero lungo. Franco Basaglia e la Costituzione*, Merano, Alpha beta, 2013, p. 24.

¹⁴ Gli anni che seguirono la stagione delle contestazioni sessantottine, in Italia, portarono grandi novità nelle due "istituzioni totali": la l. 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, alla quale fece seguito la l. 13 maggio 1978, n. 180, *Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*.

¹⁵ L'internamento fu un fenomeno che prese piede in modo massiccio in tutta l'Europa del XVII secolo, per arginare il problema della povertà, della mendicizia, dell'ozio come fonti di ogni disordine. Al "grande internamento", Michel Foucault dedica un capitolo del volume M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica*, Milano, Mondadori, 2018, pp. 113-157.

¹⁶ O. Pivetta, *Franco Basaglia il dottore dei matti. La biografia*, Milano, Baldini Castoldi Dalai, 2014, p. 17.

¹⁷ La legge 180, nota come "legge Basaglia", venne approvata in un momento storico particolarmente delicato, e la sua approvazione avvenne quasi in sordina, dopo una discussione che coinvolse soltanto pochi deputati e senatori che costituirono le Commissioni sanità. Gli occhi del mondo, nel maggio del 1978, erano puntati su Roma per via del rapimento dell'onorevole Aldo Moro, ad opera delle Brigate Rosse. Il 9 maggio del 1978, dopo 55 giorni di prigionia, il cadavere dell'onorevole Moro venne ritrovato nel baule di un'auto nel centro di Roma. La 180, tra l'altro, rimase in vigore solo sette mesi, in quanto venne integrata in una riforma sanitaria più vasta (l. 23 dicembre 1978, n. 833). Cfr. J. Foot, *La "Repubblica dei matti". Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*, Milano, Feltrinelli, 2017, pp. 282-285.

Uno di questi momenti riguarda gli «ultimi mesi della guerra, tra la fine del 1944 e il 1945, quando Basaglia, figlio di una benestante famiglia veneziana, universitario a Padova [iscritto alla facoltà di Medicina e Chirurgia nel 1943], militante antifascista, s'impegnò nella propaganda»¹⁸, venne arrestato per la delazione di un compagno e conobbe il carcere.

Conobbe la violenza del carcere, le botte in carcere, l'odore del carcere, la fame del carcere, dei quali portò, per sempre, un ricordo acre, pungente, penetrante, come testimoniano le sue parole pronunciate in occasione di una delle sue conferenze brasiliane: «Quando sono entrato per la prima volta in un carcere ero studente di medicina. [...] C'era un odore terribile, un odore di morte. Mi ricordo di aver avuto la sensazione di essere in una sala d'anatomia mentre dissezionavo i cadaveri»¹⁹.

Nel 1949 si laureò e, nel 1952, conseguì, presso una clinica padovana, la specializzazione in malattie nervose e mentali. Negli anni della sua specializzazione, come assistente del professor Giovan Battista Belloni, contestò i principi della psichiatria più accreditata in ambito accademico e del suo stesso maestro, fondata sulla semplice classificazione di sintomi e sulla meccanica applicazione di specifici trattamenti. A ventinove anni (1953), in un articolo intitolato *Il mondo dell'incomprensibile schizofrenico attraverso la Daseinanalyse*²⁰, Basaglia scrisse che, nello studio dell'uomo (ed in particolare della mente umana), la cui natura è estremamente dinamica, non si poteva fissare nulla di determinato e statico, e, a tal proposito, la patologia mentale era per lo psichiatra esemplare: «Potremmo infatti scorgere in un gruppo di ammalati dei sintomi fra loro abbastanza simili, ma nel loro aspetto fenomenologico ed esistenziale così dissimili da non poter sembrare rapportabili alla stessa malattia»²¹.

Nel 1958 conseguì la libera docenza in psichiatria, ma, ben presto, entrò in rotta di collisione con il mondo accademico; questo mondo gli si presentava «come un luogo dove si conservavano gerarchie e lui [...] fu insofferente per natura, per intelligenza, per curiosità, di fronte alle gerarchie»²². In *La nave che affonda*²³, dopo dieci anni di esperienza come assistente, scrisse: «avevo imparato molte cose della logica istituzionale, cioè avevo direttamente sperimentato come questa potesse distruggere una persona e come ci si potesse ammalare di sindrome universitaria. A un certo punto non ne potevo più e ho fatto un concorso per l'ospedale psichiatrico»²⁴.

¹⁸ O. Pivetta, *Franco Basaglia il dottore dei matti. La biografia*, cit., p. 17.

¹⁹ F. Basaglia, *Conferenze brasiliane*, Milano, Raffaello Cortina, 2018, p. 47.

²⁰ F. Basaglia, *Il mondo dell'incomprensibile schizofrenico attraverso la Daseinanalyse. Presentazione di un caso clinico*, in F. Ongaro Basaglia (a cura di), *Scritti*, vol. I, 1953-1968, Torino, Einaudi, 1981.

²¹ «Potremo dire che una pianta, una volta seminata, cresce e non potremo mai aspettarci delle grandi modifiche da ciò che è la legge generale; nell'uomo non succede così poiché egli nasce, cresce e muore, ma possiede un'altra fondamentale attività: l'intelletto con tutte le manifestazioni a esso inerenti. Egli agirà e si esplicherà in manifestazioni infinite e ognuna di esse sarà essenzialmente diversa da quella di un altro uomo, pur avendo con lo stesso un elemento fondamentale costituito dall'essere uomo e soprattutto possedendo la stessa qualità d'istinto [...]». O. Pivetta, *Franco Basaglia il dottore dei matti. La biografia*, cit., pp. 77-78.

²² «È proprio Belloni a invitarlo a lasciar perdere, perché non si sarebbero aperte concrete possibilità di successo. Anche per una questione di anni. C'erano altri in lista prima di lui». Ivi, p. 81.

²³ F. Basaglia et al., *La nave che affonda*, Milano, Raffaello Cortina, 2008, p. 103.

²⁴ Sono amare le considerazioni che Basaglia espresse sul sistema universitario italiano, in risposta alla domanda posta dagli studenti, e riguardante l'influenza delle sue esperienze professionali sull'insegnamento della medicina, e sulla formazione degli psichiatri in Italia. Il testo integrale della conferenza citata, tenutasi presso l'ospedale delle cliniche universitarie di Rio de Janeiro, il 29 giugno del 1979, è riportato in F. Basaglia, *Conferenze brasiliane*, Raffaello Cortina, Milano², 2018, pp. 143-153.

Nonostante avesse pensato di abbandonare la carriera accademica, Basaglia dovette fare nuovamente i conti con il mondo universitario; nel 1969, Basaglia fu invitato come *visiting professor* al *Community Mental Health Centre del Maimonides Hospital* di New York, e, dopo essere diventato direttore del manicomio di Gorizia (incarico che mantenne dal 1961 al 1969), sull'onda della ribellione del '68, fu incaricato dell'insegnamento di Igiene mentale all'università di Parma²⁵.

Dell'incarico universitario parmense Basaglia conservò un ricordo amaro, come testimonia il suo intervento in occasione della conferenza tenutasi presso l'ospedale delle cliniche universitarie di Rio de Janeiro, il 29 giugno del 1979:

Penso che purtroppo la nostra struttura universitaria sia una delle più reazionarie. È molto difficile entrare nell'università, chiusa com'è dentro un recinto che difende l'istituzione, e l'insegnamento è ancora nelle mani del vecchio potere universitario. Direi che tutto l'apprendimento reale avviene fuori dell'università. La Società italiana di psichiatria, che è nelle mani degli universitari, è una delle più reazionarie d'Europa, e cerca una situazione di cambiamento con metodi manipolatori e con il riciclaggio di vecchie idee. Parla ma non fa. Io sono entrato nell'università tre volte e per tre volte sono stato cacciato. La prima volta, dopo tredici anni come assistente universitario, quando ero come si dice "alla vigilia della cattedra", il professore mi disse "ascolti, Basaglia, penso che sia meglio che lei vada a lavorare in manicomio". E così diventai direttore del manicomio di Gorizia. La seconda volta, sull'onda della ribellione del Sessantotto, fui incaricato dell'insegnamento di Igiene mentale dell'Università di Parma, incarico che ho esercitato per otto anni, durante i quali sono stato isolato come un appestato. Fortunatamente avevo molti allievi che frequentavano le mie lezioni e così spero di aver "corrotto" un bel po' di gente. La terza volta ho vinto il concorso nazionale per ordinario e mi hanno proposto la cattedra di neuropsichiatria geriatrica, con l'evidente volontà di emarginarmi. Ho preferito rifiutare e tornare in manicomio. Questa è la risposta alla domanda sull'università²⁶

Nonostante i rapporti poco idilliaci con il mondo accademico italiano²⁷, Basaglia divenne un modello per tantissimi giovani della generazione del '68, che lessero il suo libro *L'istituzione negata* (edito da Einaudi proprio nel 1968), opera nella quale attaccò tutte le istituzioni sulle quali si organizza il sistema sociale²⁸, cioè la famiglia, la scuola, la fabbrica, le università, l'ospedale, istituzioni basate sulla netta divisione dei ruoli: servo e signore, medico e malato, maestro e scolaro, datore di lavoro e lavoratore, medico e malato, organizzatore e organizzato²⁹.

²⁵ O. Pivetta, *Franco Basaglia il dottore dei matti. La biografia*, cit., p. 82.

²⁶ F. Basaglia, *Conferenze brasiliane*, cit., p. 151.

²⁷ Nel dicembre del 1979, in occasione di un convegno a Mantova sulle nuove istituzioni della psichiatria, un anno e mezzo dall'approvazione della legge 180, qualche mese prima di morire, Basaglia mosse accuse durissime al sistema accademico: «L'università, da quando mi sono laureato, ha protetto in maniera reazionaria e fascista gli ospedali psichiatrici. Non si è mai levata una voce, se non nei congressi, a dire che bisogna cambiare questa legge, mai nessun professore universitario si è sporcato le mani all'interno dei manicomi. Il professore universitario ha sempre avuto le mani pulite, amministrando l'insegnamento davanti ai letti d'ospedale, dicendo: questo è schizofrenico, questo è maniaco, questo è isterico». O. Pivetta, *Franco Basaglia il dottore dei matti. La biografia*, cit., pp. 82-83.

²⁸ Il '68 fu un momento-chiave sia per la storia delle istituzioni educative sia per lo statuto della riflessione pedagogica. Per approfondimenti si rimanda a C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011; si veda anche F. Cambi (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Roma, Carocci, 2009.

²⁹ F. Basaglia, *Le istituzioni della violenza*, in F. Basaglia (a cura di), *L'istituzione negata*, Torino, Einaudi,

Ne *L'istituzione negata*, Basaglia evidenziò un aspetto cruciale messo in discussione dalla generazione del '68, cioè l'istituzione come luogo ove si manifesta la netta divisione fra chi ha il potere e chi non ne ha³⁰: «la suddivisione dei ruoli è il rapporto di sopraffazione e di violenza fra potere e non potere, che si tramuta nell'esclusione da parte del potere, del non potere: la violenza e l'esclusione sono alla base di ogni rapporto che si instauri nella nostra società. I gradi in cui questa violenza viene gestita sono, tuttavia, diversi a seconda del bisogno che chi detiene il potere ha di velarla e mascherarla. Di qui nascono le diverse istituzioni che vanno da quella familiare, scolastica, a quelle carcerarie e manicomiali; la violenza e l'esclusione vengono a giustificarsi sul piano della necessità, come conseguenza le prime della finalità educativa, le altre della "colpa" e della "malattia"»³¹.

Queste istituzioni – secondo Basaglia – possono essere definite tutte come *istituzioni della violenza*.

3. «I giardini di Abele»: un modello di psichiatria "etico-pedagogica"?

Somiglia un po' alla storia di Alberto Manzi quella di Basaglia, entrambi con una storia accademica volontariamente abbandonata³², entrambi mandati in esilio: il primo in un carcere, quasi per punizione, come insegnante di una scolaresca di delinquenti irrecuperabili, in una istituzione penitenziaria che venne totalmente trasformata dal "maestro". Via le grate, contatti con l'ambiente esterno, la produzione di un giornalino scritto dai reclusi intitolato "La Tradotta"(1947); il secondo relegato in una piccola città di provincia, di frontiera, in un angolo d'Italia dove ci si va solo se bisogna andarci, dove non succede mai niente³³, nel più periferico, piccolo e insignificante fra tutti i manicomii italiani³⁴: «un'istituzione buia e sinistra, una discarica per i poveri e per i "devianti", un luogo di esclusione [...] l'ultimo posto dove si potesse immaginare di avviare una rivoluzione»³⁵. Anche in questo caso via le grate, contatti dei pazienti/reclusi con l'ambiente esterno, un giornalino scritto con una macchina tipografica di fortuna dai degenti dell'ospedale psichiatrico provinciale di Gorizia, intitolato "Picchio"(1962)³⁶.

2014, p. 115.

³⁰ Cfr. O. Pivetta, *Franco Basaglia il dottore dei matti. La biografia*, cit., pp. 73-74.

³¹ F. Basaglia, *Le istituzioni della violenza*, in F. Basaglia (a cura di), *L'istituzione negata*, cit., p. 115.

³² Tra le note biografiche meno celebrate di Alberto Manzi compaiono: due lauree, una in Biologia, ottenuta nel 1947, l'altra in Pedagogia e Filosofia, ottenuta nel 1950; la sua breve, per scelta, carriera universitaria, a fianco del prof. Luigi Volpicelli, che lo volle come assistente nella direzione della Scuola sperimentale dell'Istituto di Pedagogia della Facoltà di Magistero dell'Università di Roma, nel 1953. Negli anni in cui la pedagogia italiana cominciava ad uscire dalla lunga stagione dell'idealismo, per misurarsi con le contraddizioni ed il bisogno di rinnovamento della scuola, Manzi accettò la sfida di pensare e di fare educazione in modo diverso; lasciata la carriera universitaria, si dedicò all'insegnamento elementare presso la scuola Fratelli Bandiera di Roma, dove svolse autonomamente ricerche di psicologia e didattica. Con una borsa di studio assegnatagli dall'Università di Ginevra, nel 1955, svolse attività di ricerca in Sud America in qualità di naturalista. Ci siamo occupati di Alberto Manzi e della sua esperienza come insegnante-educatore in un carcere romano per minorenni in S. Lentini, *Spazi della parola, tempo dell'infanzia in un carcere minorile: La Tradotta e Grogh, storia di un castoro*, in L. Todaro (a cura di), *Spazi della parola, tempo dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 73- 88.

³³ Cfr. G. P. Testa, *La strage di Peteano*, Torino, Einaudi, 1976, p. 23.

³⁴ A. Slavich, *La scopa meravigliante. Preparativi per la legge 180 a Ferrara e dintorni 1971-1978*, Roma, Editori Riuniti, 2003, p. 257.

³⁵ J. Foot, *La "Repubblica dei matti". Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*, cit., p. 13.

³⁶ Ivi, p. 101.

Dopo appena sette anni dall'insediamento di Basaglia alla direzione, nel 1968, il manicomio di Gorizia si mostrò alle telecamere della Rai, grazie ad un documentario di Sergio Zavoli intitolato *I giardini di Abele*³⁷, nel quale è possibile ascoltare, direttamente dalla voce del medico veneziano, i principi che ispirarono la sua filosofia comunitaria. Nell'intervista Basaglia delineò un nuovo modello di psichiatria "democratica", incentrato su una differente relazione tra medico e paziente: condannava fermamente l'idea che tale relazione potesse instaurarsi in una istituzione nella quale gli infermieri e i medici rappresentassero dei carcerieri, e i malati dei reclusi pericolosi, sottoposti ad un trattamento spersonalizzante e disumanizzante, da contenere in stanze rigidamente protette da inferriate e porte chiuse a chiave.

L'avvicinamento alla malattia, al malato di mente, in definitiva ad una persona che soffre, doveva prevedere una figura che trascendesse quella di un banale medico "addestrato" all'utilizzo di determinate tecniche psichiatriche; il suo avvicinarsi al malato, vero centro d'interesse del medico (più che la malattia, come dichiarò nell'intervista a Zavoli), doveva fondarsi sul pieno riconoscimento dei suoi bisogni umani. In assenza di una vera relazione comunicativa tra il medico e il malato, nessuna possibilità di cura avrebbe sortito buoni risultati.

Basaglia mise in discussione quella normativa manicomiale che concepì l'ospedale psichiatrico uno strumento per garantire l'ordine pubblico, e non un luogo di assistenza pubblica, ed aprì la strada ad una psichiatria che potremmo definire "etico-pedagogica", e che, da lì a pochi anni, avrebbe rivoluzionato complessivamente un'istituzione rivolta al contenimento degli esclusi, dei soggetti "pericolosi e di pubblico scandalo", come li definiva la legge n. 36 del 1904³⁸.

Entrando nel parco, le telecamere di Zavoli documentarono la presenza di uomini e di donne impegnati nelle normali attività tipiche della quotidianità: nelle immagini del documentario, i pazienti passeggiano liberamente o giocano a bocce; malati, infermieri, medici non sono identificabili dall'abbigliamento indossato. In breve tempo, il campo dell'ospedale iniziò ad essere frequentato da squadre di calcio dilettantistiche per i propri allenamenti; qualche visitatore iniziò a frequentare il bar della comunità. Quasi ci si chiedeva dove fossero i pericolosi³⁹.

Basaglia immaginò e costruì il suo progetto di «comunità aperta» ribaltando la logica dell'istituzionalizzazione penitenziaria primo-novecentesca, attuata mediante l'internamento del malato mentale, con i letti di contenzione, le camicie di forza, e più avanti con l'elettroshock. Secondo Basaglia, nel tradizionale sistema manicomiale, il malato prima di entrare in ospedale è un uomo, quando vi entra diventa una *cosa*; una *cosa* violentata e mortificata dalle regole dell'istituzione, con l'obiettivo di annientare sistematicamente l'internato come persona. Nel momento in cui il malato oltrepassa il muro dell'internamento, egli entra in una nuova dimensione di vuoto emozionale che Basaglia chiamava "istituzionalizzazione"; il manicomio, luogo che dovrebbe rendere inoffensivo e curare l'individuo affetto da malattia mentale, «appare in pratica come un luogo para-

³⁷ È possibile prendere visione del servizio prodotto dal giornalista Sergio Zavoli, nel 1968 per la Rai, al link <https://www.raiplay.it/video/2018/04/Franco-Basaglia---I-giardini-di-Abele-9d9ca7ee-d60a-4123-80b0-10b6311633d8.html>. Consultato il 17/04/2019.

³⁸ Legge n. 36 del 1904, *Disposizioni sui manicomi e gli alienati. Custodia e cura degli alienati*.

³⁹ N. Vascon, *Introduzione documentaria*, in F. Basaglia (a cura di), *L'istituzione negata*, cit., p. 25.

dossalmente costruito per il completo annientamento della sua individualità, come luogo della sua totale oggettivazione»⁴⁰.

L'assenza di ogni progetto, la perdita di un futuro, l'essere in balia degli altri senza la minima spinta personale è lo schema istituzionalizzante su cui viene ad articolarsi la vita del manicomio. Uno schema che Basaglia tratteggia in poche righe: «La nuova recluta, al momento del suo ingresso nel complesso sistema di ricovero, deve lasciarsi alle spalle ogni legame che non può mantenere, ogni progetto che non può più attuare, la vita che non può più vivere perché l'ospedale stesso gli impedisce di continuare a porsi in situazione, di proiettarsi nel futuro, inibendogli la "conquista" della propria soggettività»⁴¹.

L'istituzione, dice in altre parole Basaglia, socializza alle sue regole, ma non educa⁴²! Non promuove nessuna possibilità di emancipazione utile al reinserimento sociale.

Per il medico veneziano: «L'immagine dell'istituzionalizzato corrisponde dunque all'uomo pietrificato dei nostri ospedali, l'uomo immobile, senza uno scopo, senza un futuro, senza un interesse, uno sguardo, un'attesa, una speranza verso cui tendere»⁴³.

Ora, come dice bene Antonia Criscenti «Ogni essere umano possiede potenzialità, risorse, aspirazioni, su cui si può costruire l'educazione, entro i limiti che permettono di realizzare la propria umanità [...] i limiti possono diventare, e sempre più spesso diventano, ostacoli rispetto al progetto umano, sociale e civile globale. L'uomo possiede, infatti, delle risorse che vengono *favorite* oppure *bloccate* dalle condizioni strutturali dell'ambiente in cui vive»⁴⁴.

La grande intuizione di Basaglia consiste nell'aver compreso come la via dell'istituzionalizzazione, attraverso una *sterilità proiettiva* indotta, cioè attraverso l'acquisizione di un'incapacità di immaginare un mondo diverso rispetto a quello vissuto dai pazienti, mostrato ad essi come l'unico possibile, potesse compromettere ogni possibile capacità del malato di proiettarsi verso un futuro possibile, all'esterno dell'ospedale. L'istituzionalizzazione diviene in tal modo l'esito di un percorso "non educato"⁴⁵, i cui derivati sono il *disorientamento* e l'*incomunicabilità*⁴⁶.

Per raggiungere l'obiettivo del reinserimento sociale dell'internato, occorre "educare" gli individui ad abbandonare le forme e le logiche di pensiero acritiche, deleganti,

⁴⁰ F. Basaglia, *La distruzione dell'ospedale psichiatrico come luogo di istituzionalizzazione. Mortificazione e libertà dello «spazio chiuso». Considerazioni sul sistema «open door»*, in F. Ongaro Basaglia (a cura di), *L'utopia della realtà*, cit., p. 18.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Come scrive Vanna Iori: «L'educazione è progetto», in quanto l'evento educativo «implica sempre una intenzionalità orientata verso determinati fini (dimensione teleologica) e sorretta da valori (dimensione assiologica). [...] L'educazione è protesa verso la possibilità di realizzare cambiamenti, di produrre maturazione, di trasformare e trasformarsi; è un evento dinamico, di costruzione, di evoluzione, di sviluppo, di processo che si colloca nella temporalità ed è rivolto principalmente alla dimensione del futuro. L'educatore è sempre nel suo presente, ma è anche sempre proiettato nel futuro». V. Iori, *Le professioni educative e la formazione pedagogica*, in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erikson, 2018, pp. 22-23.

⁴³ F. Basaglia, *La distruzione dell'ospedale psichiatrico come luogo di istituzionalizzazione. Mortificazione e libertà dello «spazio chiuso». Considerazioni sul sistema «open door»*, in F. Ongaro Basaglia (a cura di), *L'utopia della realtà*, cit., p. 20.

⁴⁴ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania, CUECM, 2010, p. 150.

⁴⁵ Ivi, p. 151.

⁴⁶ Ivi, p. 101.

di passività che avevano pervaso, fin lì, la storia dell'istituzione manicomiale, per realizzare, al contrario, occasioni di coinvolgimento attivo e partecipativo alla vita comunitaria, sia per il personale, che per i pazienti. Per questo, l'intera vita dell'ospedale venne regolata da continue riunioni, da quelle dello staff medico per organizzare la vita comunitaria, a quelle obbligatorie previste dalla psicoterapia; a queste si aggiunsero le assemblee nelle quali i pazienti potevano partecipare spontaneamente, assumendo a turno il coordinamento delle riunioni, per discutere le problematiche della vita comunitaria che più lo interessavano. In *Istituzione negata*, Basaglia spiegava che occorre fare in modo che tutti, all'interno della comunità, operassero delle scelte: «questa è la base del nostro lavoro. Le persone che operano nel campo devono trovare la possibilità di decidere personalmente»⁴⁷.

La psichiatria scopriva che il medico poteva assumere un ruolo diverso da quello che per secoli aveva esercitato, quello di «sorvegliante, di tutore interno, di moderatore degli eccessi cui la malattia poteva portare»; in un sistema manicomiale "aperto" poteva prodursi una trasformazione del malato, «del suo porsi, del suo rapporto con la malattia e col mondo, della sua prospettiva delle cose, ristretta e rimpicciolita non solo dalla sua condizione morbosa ma dalla lunga ospedalizzazione»⁴⁸.

Ciò rispecchiava gli assunti di base della sua psichiatria "democratica", già esplicitati nell'agosto del 1964 a Londra, quando Basaglia, tra i pochi italiani presenti al I *Congresso di Psichiatria sociale*, svolse alcune considerazioni che non possono passare inosservate allo specialista dell'educazione, in quanto riconducibili ad una, forse, inconsapevole dimensione pedagogica che il medico attribuiva alla sua psichiatria, fondata su un assioma di base: «il primo passo verso la cura del malato è il ritorno alla libertà[...]»⁴⁹. Il che presupponeva un'azione educativa funzionale al reinserimento sociale dell'internato!

Il problema della libertà del malato di mente non era sorto all'improvviso, ma si riproponeva nella riscoperta del nuovo rapporto tra malato e malattia prodotta dai farmaci: «Se il malato ha perduto la sua libertà a causa della malattia, questa libertà di ripossedere se stesso gli è stata donata dal farmaco»⁵⁰, grazie al quale egli appare ai nostri occhi in una «sfera completamente umana, e non è possibile isolarlo nel cerchio dei folli e non considerarlo semplicemente un malato»⁵¹.

4. De-istituzionalizzare attraverso l'educazione

Nell'intervento londinese, Basaglia elencò puntualmente i graduali provvedimenti tesi a creare un clima di libertà all'interno dell'Ospedale, con il risultato di portare al libero movimento 400 dei 600 malati:

- 1) Introduzione dei farmaci per mezzo dei quali – nonostante il clima di istituzionalizzazione

⁴⁷ N. Vascon, *Introduzione documentaria*, in F. Basaglia (a cura di), *L'istituzione negata*, cit., p. 30.

⁴⁸ F. Basaglia, *La distruzione dell'ospedale psichiatrico come luogo di istituzionalizzazione. Mortificazione e libertà dello «spazio chiuso». Considerazioni sul sistema «open door»*, in F. Ongaro Basaglia (a cura di), *L'utopia della realtà*, Torino, Einaudi, 2005, pp. 17-18.

⁴⁹ Ivi, p. 17.

⁵⁰ Ivi, p. 20.

⁵¹ Ivi, p. 21.

– fu possibile eliminare le contenzioni ed incominciare a distinguere i danni della malattia da quelli dell'istituzionalizzazione. 2) Tentativo di rieducazione teorica ed umana del personale. 3) Riannodamento dei legami con l'esterno. 4) Abbattimento delle barriere fisiche (reti e grate), per lo più attuato materialmente dagli stessi malati. 5) Apertura delle porte secondo il sistema «open door», compatibilmente con la legge attuale. 6) Creazione di un Ospedale di Giorno [...]. 7) Tentativo di organizzare la vita nell'Ospedale secondo i concetti di una Comunità Terapeutica⁵².

Non si può ignorare come, tra i sette punti qualificanti del suo progetto per l'organizzazione complessiva della vita negli Ospedali psichiatrici, secondo il concetto di Comunità Terapeutica, compaia al secondo punto, subito dopo l'introduzione dei farmaci per eliminare le contenzioni ove possibile (distinguendo i danni da malattia da quelli da istituzionalizzazione), il “Tentativo di rieducazione teorica ed umana del personale”, e, subito dopo, il “ Riannodamento dei legami con l'esterno”⁵³. Ci sembra d'intuire, in questi due punti particolarmente, l'idea che, nella complessiva riorganizzazione del trattamento destinato al paziente, accanto al medico, titolare della diagnosi medica e della terapia farmacologica, Basaglia immaginasse nuove figure professionali “ponte”, come quella dell'educatore, tra l'istituzione e la comunità esterna, tra l'ospedale e la società, in grado di dare al malato, attraverso un'azione educativa, «la percezione di vivere in un luogo di cura nel quale egli avrebbe gradualmente riconquistato il suo rapporto con gli “altri”»⁵⁴.

D'altra parte, la presenza di personale educativo era stabilmente presente, da qualche anno, nei Centri medico-psico-pedagogici per i minori, all'interno dei quali profili professionali differenti (medici, psicologi, assistenti sociali e insegnanti-educatori) si trovavano già ad affrontare la sfida di lavorare insieme, in gruppi di lavoro multidisciplinari⁵⁵, con problematiche relative alla malattia mentale⁵⁶, mentre ciò non avveniva nelle strutture manicomiali per adulti.

Dopo Gorizia, Basaglia diresse per un anno, nel 1970, l'ospedale psichiatrico di Parma e, dal 1971 fino al 1979, come direttore della struttura, dedicò ogni suo sforzo per portare a termine un nuovo ed ambizioso progetto: la chiusura dell'ospedale psichiatrico di Trieste, per dare vita ad un nuovo sistema di servizi di salute mentale. A distanza di appena sei anni, nel 1977, convocò una conferenza stampa per dare un annuncio tanto semplice, quanto sconvolgente: Trieste non avrebbe più avuto un ospedale psichiatrico⁵⁷, e sarebbe diventata la prima città nel mondo a chiudere il manicomio⁵⁸.

⁵² Ivi, pp. 22-23.

⁵³ Ivi, p. 22.

⁵⁴ Ivi, p. 24.

⁵⁵ Cfr. C. Palmieri, M. B. Gambacorti-Passerini, *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*, Milano, Guerini Scientifica, 2019, p. 48.

⁵⁶ Alcune di queste strutture, purtroppo, furono note alle cronache per comprovate violenze e comportamenti criminali perpetrati ai danni dei minori internati. Tra queste Villa Azzurra, dal 1937 un vero e proprio lager, al confine fra Grugliasco e Collegno, chiuso nel 1979; o ancora il Forteto, una promettente comunità senza sbarre, nata nel 1977 sull'onda delle rivoluzionarie idee di Basaglia, quando si ventilava l'ipotesi della chiusura dei manicomi per bambini. Si veda a tal proposito A. Gaino, *Il manicomio dei bambini*, Torino, Ega - Gruppo Abele, 2017; A. Papuzzi, *Portami su quello che canta*, Torino, Einaudi, 1977; B. Guidetti Serra, F. Santanera, *Il Paese dei Celestini. Istituti di assistenza sotto processo*, Torino, Einaudi, 1973.

⁵⁷ In realtà, solo qualche anno più tardi, nel 1980, le accettazioni vennero sospese. Il testo della conferenza stampa è riportato in L. Onnis, G. Lo Russo (a cura di), *La ragione degli altri. La psichiatria alternativa in Italia e nel mondo*, Roma, Savelli, 1979, p. 277.

⁵⁸ V. P. Babini, *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: una storia del Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2009,

L'anno seguente venne approvata la legge 180, grazie alla quale si stabilirono importanti novità nel trattamento psichiatrico della malattia mentale: le persone affette da disturbi mentali furono assistite nei servizi decentrati, o, nei casi più gravi, in unità speciali collocate negli ospedali civili, con un massimo di quindici letti; i manicomi furono destinati all'estinzione, in quanto non fu più possibile accettare nuovi ricoveri, anche se non sempre questa norma fu applicata grazie all'utilizzo di proroghe "speciali"; nel lungo periodo, venne istituito il divieto (rispettato) di costruire nuovi ospedali psichiatrici; il trattamento sanitario non fu più considerato "obbligatorio", se non per limitati casi, ma volontario, per offrire solide garanzie sul piano dei diritti umani.

Punto qualificante, se vogliamo rivoluzionario, dell'indirizzo "etico-pedagogico" della psichiatria basagliana, fu il cambiamento dell'oggetto della psichiatria, «non il cervello con le sue disfunzioni, ma la soggettività, la interiorità, dei pazienti: il loro modo di essere nel mondo delle relazioni interpersonali»⁵⁹; i pazienti affetti da malattia mentale «ritornavano a essere persone, con i propri diritti (al voto, al controllo sull'assistenza da ricevere, alla vita nel mondo esterno)»⁶⁰, e potevano coltivare la speranza di recuperare uno spazio di normalità all'esterno della comunità terapeutica, se sostenuti da personale opportunamente formato.

A ben vedere, si trattò di un significativo traguardo, non solo per il complessivo processo di "umanizzazione" del trattamento psichiatrico rivolto all'internato, non più ripiegato esclusivamente verso gli aspetti custodialistici e medico-sanitari della patologia mentale; l'attenzione alla storia esistenziale/formativa del paziente affetto dalla patologia mentale apriva interessanti prospettive per un lavoro educativo⁶¹ complementare al lavoro svolto dal personale medico, e finalizzato alla sua *de-istituzionalizzazione* per un "possibile" reinserimento sociale dell'internato⁶².

Tale ipotesi aveva già trovato una concreta attuazione nell'istituzione carceraria, con l. n. 354/75, che assegnò all'educatore il primario compito di programmare e gestire i percorsi rieducativi finalizzati al raggiungimento dell'obiettivo del reinserimento sociale dei detenuti (art.82).

p. 280.

⁵⁹ E. Borgna, *La follia che è anche in noi*, Torino, Einaudi, 2019, p. 7.

⁶⁰ J. Foot, *La "Repubblica dei matti". Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*, cit., pp. 290-291.

⁶¹ Si veda, a tal proposito, P. Barone, J.Orsenigo, C.Palmieri (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su L'esperienza della follia*, Milano, Franco Angeli, 2002.

⁶² Dal punto di vista scientifico, le riforme del carcere e del manicomio intercettavano alcuni timidi tentativi di rinnovamento della pedagogia italiana, sviluppati nel corso degli anni Sessanta/Settanta del Novecento, in direzione del progressivo interesse verso i soggetti marginali e dello scardinamento dell'idea che l'azione educativa risiedesse solo nei processi di trasmissione/adeguamento dei modelli culturali e sociali dominanti. Per approfondimenti, rimandiamo a: P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Bologna, Malipiero, 1965; F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, Firenze, La Nuova Italia, 1983; R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1979; Id., *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1975; L. Borghi, *Educazione e emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1977; F. Pinto Minerva, *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione*, Bari, Dedalo, 1980 e S. Olivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teoria, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1999. Per inciso, la letteratura di quegli anni portava il segno del grave ritardo con il quale la pedagogia italiana aveva avviato la ricerca e la riflessione verso temi e problemi non legati strettamente alla scuola, per aprirsi ai nodi del sociale, rendendosi così colpevole del conseguente mancato accoglimento delle urgenze educative presenti nel territorio, che chiedevano di essere soddisfatte con mirati interventi pedagogici.

Brevi riflessioni conclusive

Il contributo di Basaglia al 'Sessantotto psichiatrico' fu quello di aver sottolineato, anche se in modo implicito, il carattere pedagogico del trattamento psichiatrico. L'introduzione e l'impiego degli psicofarmaci per ridurre il numero di contenzioni e di aggressioni negli ospedali psichiatrici, a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, infatti, avevano modificato solo in parte la realtà manicomiale, che mantenne immutato il proprio carattere fortemente istituzionalizzante e chiuso, almeno fino alle rivoluzioni psichiatriche intervenute tra gli anni Sessanta e Settanta.

Superata la condizione di "pericolosità sociale" della malattia mentale, grazie alle nuove terapie farmacologiche, Basaglia si era posto il problema di "de-istituzionalizzare" il paziente nel suo progetto della Comunità Terapeutica "aperta", quale spazio pedagogicamente organizzato per la partecipazione attiva e responsabile dell'internato alla vita comunitaria, e finalizzato alla graduale conquista della sua libertà.

Grazie a Basaglia, la psichiatria scopriva che il primo passo verso la cura del malato psichiatrico era il ritorno alla libertà del paziente, con ciò sottolineando che la salute mentale non era soltanto un problema sanitario, ma un *problema educativo* innanzi tutto, poi *assistenziale*, e infine *terapeutico*⁶³.

Bibliografia

- Babini V. P., *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: una storia del Novecento*, Il Mulino, Bologna, 2009
- Barone P., Orsenigo J., Palmieri C. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su L'esperienza della follia*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Basaglia F., *Conferenze brasiliane*, Raffaello Cortina, Milano, 2018
- Id. (a cura di), *L'istituzione negata*, Einaudi, Torino, 2014
- Id. et al., *La nave che affonda*, Raffaello Cortina, Milano, 2008
- Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna, 1965
- Betti C., Cambi F. (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Unicopli, Milano, 2011
- Borghesi L., *Educazione e emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1977
- Borgna E., *La follia che è anche in noi*, Einaudi, Torino, 2019
- Cambi F. (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Carocci, Roma, 2009
- Cassata F., Moraglio M. (a cura di), *Manicomio, società e politica*, BFS, Pisa, 2005
- Criscenti A., *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, CUECM, Catania, 2010
- De Bartolomeis F., *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze, 1983
- De Vito C. G., *Camosci e girachiavi*, Laterza, Roma-Bari, 2009
- Di Gennaro G., *La gestazione della Riforma Penitenziaria*, in «Rassegna penitenziaria e criminologica», 2, 3, 2005, p.15
- Fanon F., *Les damnés de la terre*, F. Maspero, Paris, 1961

⁶³ P. A. Ossicini, *Gli esclusi e noi*, Roma, Armando editore, 1973, pp. 14-15.

- Foot J., *La "Repubblica dei matti". Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*, Feltrinelli, Milano, 2017
- Foucault M., *Folie et déraison, histoire de folie à l'âge classique*, Plon, Paris, 1961
- Id., *Naissance de la clinique. Une archeologie du regard medical*, Presses universit. de France, Paris, 1963
- Gaino A., *Il manicomio dei bambini*, Ega - Gruppo Abele, Torino, 2017
- Goffman E., *Asylums: Essays on the Condition of the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, DoubledayAnchor, New York, 1961
- Id., *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, Prentice Hall, New Jersey, 1963
- Guidetti Serra B., Santanera F., *Il Paese dei Celestini. Istituti di assistenza sotto processo*, Einaudi, Torino, 1973
- Illich I., *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, tr. it. Bruno Mondadori, Milano, 2004
- Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erikson, Trento, 2018
- Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze, 1979
- Id., *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze, 1975
- Lasagno D., *Oltre l'istituzione. Crisi e riforma dell'assistenza psichiatrica a Torino e in Italia*, Ledizioni, Milano, 2012
- Ongaro Basaglia F. (a cura di), *L'utopia della realtà*, Einaudi, Torino, 2005
- Id. (a cura di), *Scritti*, vol. I, 1953-1968, Einaudi, Torino, 1981
- Onnis L., Lo Russo G. (a cura di), *La ragione degli altri. La psichiatria alternativa in Italia e nel mondo*, Savelli, Roma, 1979
- Ossicini P. A., *Gli esclusi e noi*, Armando editore, Roma, 1973
- Palmieri C., Gambacorti-Passerini M. B., *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*, Guerini Scientifica, Milano, 2019
- Papuzzi A., *Portami su quello che canta*, Einaudi, Torino, 1977
- Piccione D., *Il pensiero lungo. Franco Basaglia e la Costituzione*, Alpha beta, Merano, 2013
- Pinto Minerva F., *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione*, Dedalo, Bari, 1980
- Pivetta O., *Franco Basaglia il dottore dei matti. La biografia*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2014
- Slavich A., *La scopa meravigliante. Preparativi per la legge 180 a Ferrara e dintorni 1971-1978*, Editori Riuniti, Roma, 2003
- Testa G. P., *La strage di Peteano*, Einaudi, Torino, 1976
- Todaro L. (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione, tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Anicia, Roma, 2018
- Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teoria, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1999

Sitografia

<https://www.raiplay.it/video/2018/04/Franco-Basaglia---I-giardini-di-Abele-9d9ca7ee-d60a-4123-80b0-10b6311633d8>. html. Consultato il 17/04/2019

Education on Diversity. The Contribution of Early Childhood's Literature

CHIARA LEPRI

Ricercatrice di Storia della pedagogia – Università di Roma Tre

Corresponding author: chiara.lepri@uniroma3.it

Abstract. In recent years, in the field of publishing for the Italian children it has spread an audacious and healthy production of books aimed at early childhood capable of interpreting with intelligence, originality and care an increasingly plural and complex social reality, breaking mindsets, prejudices, cognitive canons, and leading us, through stories and images, towards recognition and appreciation of differences. Starting from some historical backgrounds, the paper intends to take a look at this editorial production to reflect on the characteristics of the best picturebooks in the perspective of education on diversity with particular reference to the theme of gender difference and homo-affectivity.

Keywords. Children's Literature – Picturebooks – Diversity – Same-sex love – education on diversity

1. Background

Nowadays, the scientific community agrees in considering the contribution of editor Rosellina Archinto an epochal turning point in children's book publishing. In 1966, Mrs. Archinto founded in Milan the publishing house Emme Edizioni, transforming the concept of illustrated books for children, which became quality books designed to combine the pleasure of narration with readers' sensory perceptions, stimulating especially the eyes with artistic illustrations. Artists, intellectuals and designers like Bruno Munari, Iela and Enzo Mari, Lele Luzzati, Maurice Sendak, Tomi Ungerer, Eric Carle, Leo Lionni and many others worked with Emme Edizioni, with the purpose of restoring dignity to children books and, more broadly, to the picturebook¹.

Special mention should be made of the significant work of Leo Lionni, which represents a model in terms of interplay between the iconic and verbal language, aesthetic experimentation and deep textual message. Moreover, Lionni's books may be considered the "forerunners" of new children's literature as they introduce to children the idea of

¹ Regarding this topic, see Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Roma, Donzelli, 2012; M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2012; M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Trento, Erickson, 2013; C. Lepri, *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*, Pisa, ETS, 2016.

diversity in its broadest terms and in the most appropriate way. *Little Blue and Little Yellow*, published in the United States in 1959 and the first book in the catalogue of Emme Edizioni², has now become an internationally acclaimed classic. The book describes the day of two blobs of colours that meet, play and mix together. When they return home, they are different because their meeting enriched them. Their change is a visible sign of their joyful encounter that brings about a process – unavoidable and necessary – of transformation of one's identity, through the relationship with *the other*.

Over the years, the most progressive part of the children's book publishing sector has been able to bring forward the legacy of Emme Edizioni and of great masters of design. Since the 1980s, which represented the golden age of children's literature in Italy in terms of production and critical studies, niche-publishing houses, like Fatatrac and La Coccinella, have flourished. They specialized in quality-illustrated books that focus on aesthetic provocation and on the production of carefully designed children books. Thanks to their work, the picturebook became popular in Italy, although considerably later than in the United States and Europe.

3. To be continued... Beyond the stereotype

The process of cultural deconstruction of stereotypes related to diversity is slow and demanding because it challenges established beliefs and mind-sets that feed on prejudice. Even the most modern and quality children's literature is not exempt from this phenomenon.

With regards to gender difference, for example, illustrations show a clear gender polarization expressed, more or less explicitly, in the use of colours (pink for girls, blue for boys), in the distinction of roles in the family and, as a result, in the division of the spaces of the house (the mother is responsible for household chores and stays in the kitchen, the father works or reads the newspaper in an armchair) and professional futures (different jobs for boys and girls) as well as in the representation of the traditional family, composed of father, mother and children.

However, it should be recognised that some progress has been made and nowadays, great attention – and commitment – is put on the deconstruction of genre stereotypes since early childhood, thanks to the work of small, independent and culturally active publishing companies. They are, as we will see below, mostly engaged in the publication of quality picturebooks, attentive to the materials, to emerging authors/illustrators chosen from valid writers and artists at a national and international level, as well as to the innovative and provocative themes that promote an open and relative vision of the world. They are an example of *healthy* publishing able to understand, with intelligence, originality and attention, an increasingly plural and complex reality that courageously break mental habits, prejudices, cognitive canons, and lead us, through stories and images, «beyond identities, while not denying them»³. They represent a part of publishing

² The first Italian edition is L. Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Emme, 1967. The new edition of the book has been published by Babalibri, Milano.

³ It seems useful, in this context, to refer to the most recent trend using the words of Franco Cambi in *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006, p. 7, since the same assumptions and theoretical models of intercultural pedagogy and of any pedagogy aimed at valuing diversity seem valid

industry that does not focus on profit but carries out a significant cultural project, allowing adults, educators and parents, that act as mediators of reading, to introduce complex concepts involving the perception of the self in relation to others, the construction of identity, the world of emotions and feelings, for which it is not always easy to find appropriate words.

These editorial (and cultural, we repeat) experiences have given new impetus to a trend that, especially in recent years, reacts with strength and attention to the danger of homologation and of a limited, closed, retrieved vision of the reality in which we live. It can be said that a new frontier based on quality works has been opened, which promotes the representation of a *divergent* childhood (not only with regards to gender, but also to interculturality or disability), a non-conforming childhood that is not 'caged' within a pre-established ideal and whose identity, in the end, is built dialectically. These are books that, based on the model of *Little Blue and Little Yellow*, present elements of originality and introduce new challenges and topics of discussion, suggesting a different interpretation of reality, which is socially inclusive and aimed at valuing differences. They are books that contribute to educate to diversity in its broadest sense and trigger a process of building of an independent, critical and open self, able to consider different points of view, to be at ease with the *other-than-oneself* – that should be always respected and accepted – and capable of facing many different situations. In order to do so, these books usually make use of a sensitive and delicate language, implicitly suggesting an open and multifaceted vision of reality.

In other cases, these books not only reflect an image of today's childhood: literature for children, through words and images, acknowledges and interprets the change that has occurred in the main educational institution, the family; therefore, it increasingly presents dynamic, changing, complex realities that go beyond the traditional model of family. As a result, picturebooks have now started to depict the many kind of families that make up our world: from the traditional family formed by mother, father and children to the foster or adoptive family. From 'extended' families, that grow bigger following the successive unions of one or both parents, and the single-parent family to the family with parents of the same sex; all these models challenge, especially in the latter case, a powerful taboo. Same-sex families, from the French *famille homoparentale*, are families comprising at least one parent who considers and declares her/himself as homosexual and her/his own son or daughter. The term today takes on a broader meaning to indicate all the families with parents of the same sex and families that «can have different configurations with regard to procreation, filiation and couple because they are formed either by previous unions, by an assisted procreation or even by an adoption»⁴. As it will be discussed later, the books that introduce the idea of same-sex family are mostly educational or scripted books or simple proto-stories designed to provide the little reader with a rather schematic 'encyclopaedia' of the ways of being and feeling like a family.

to us.

⁴R. Bosisio, P. Ronfani, *Le famiglie omogenitoriali. Responsabilità, regole, diritti*, Roma, Carocci, 2015, p. 8.

3. Censorship

As it is easy to imagine, the representation in children's books of ambiguous 'paper figures', with an undefined sexual identity (or clearly defined as homosexual), as well as the representation of "atypical" families, provoked resistance or even protests and bitter controversy in those who, representing institutions or groups of parents, consider these ideas as a threat to the development of the identity and sexual orientation of young generations.

In particular, it has had great resonance the censorship applied in 2015 by the Mayor of Venice, who issued a circular for the withdrawal of the so-called 'gender' themed books from the nurseries and schools of this municipality. Such ban mainly referred to a long list of readings drawn up by the association for social promotion *Scosse* within the project *Leggere senza stereotipi (Reading without stereotypes)*⁵, presented at the Casa delle Donne in Rome and – later – to the Venetian educators at the request of the Delegated Officer for Civil Rights and Anti-Discrimination. The list comprises forty-nine books and includes, in addition to books on homosexuality by the publishing house Lo Stampatello such as *Piccolo Uovo* and *Più ricche di un re*⁶, classics by Leo Lionni (*Piccolo e blu e piccolo giallo* and *Guizzino*), Mario Ramos' works, which tell the funny adventures of a wolf/bully as well as books on families and even – among others – *Il pentolino di Antonino*, a delicate story of disability by Isabel Carrier published by Arka⁷.

More recent (July and December 2017), however, are the episodes of censorship that took place in Verona and Todi: in the first case, the electoral program of the newly elected mayor explicitly spoke of opposition «to the dissemination of *gender* theories in schools» and «commitment to reject any initiative (resolutions, motions, agendas, gathering of signatures, *gay pride*, etc..) contrary to the values of life, the natural family or the primary right of parents to educate their children according to their moral and religious principles». In the second case, the Councillor for Family and the Councillor for Culture of the Municipality of Todi, with the aim of making the Civic Library «more accessible to those who are perhaps most welcome, i.e. children with their families», through a formal act, have requested to remove books on topics such as «same-sex parenting, surrogate motherhood, same-sex unions and other sexual content»⁸ from the section dedicated to children in the municipal library.

Other hotbeds of protest are periodically rekindled, but the collective actions taken by educators, pedagogues, experts and scholars of children's literature, as well as librarians and booksellers together with the representatives of the AIB (*Associazione Italia-*

⁵ The project was presented as follows: «Texts and images of children's books often offer a stereotyped representation of genres, which does not take into account the profound changes that have occurred in our society in recent decades. The project *Leggere senza stereotipi (Reading without stereotypes)* starts from this awareness, in an attempt to overcome a widespread trend in our country, also present in most textbooks of primary schools and propose, instead, a culture free from stereotypes that enhances the differences between the genres». See <https://www.topipittori.it/it/topipittori/il-caso-dei-libri-ritirati-dalle-scuole-venezia-i-fatti> and http://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/?s_p_c_t=1342&cat_id_0_1=2&page_num_0_1=1, last viewed 15 September 2019.

⁶ F. Pardi, Altan, *Piccolo uovo*, Milano, Lo Stampatello, 2011; C. Barbero, *BUM ill&art, Più ricche di un re*, Milano, Lo Stampatello, 2011.

⁷ L. Lionni, *Guizzino*, Milano, Babalibri, 2013; M. Ramos, *Sono io il più bello*, Milano, Babalibri, 2012; I. Carrier, *Il pentolino di Antonino*, Padova, Kite, 2011.

⁸ *Episodi e minacce di censura in biblioteca*, in <http://www.libertweb.it/CMpro-v-p-1216.html>, last viewed 15 September 2019.

na Biblioteche, Association of Italian Librarians) and AIE (*Associazioni Italiana Editori*, Association of Italian Publishers), who released an official statement, confirm a strong commitment to the defence of freedom of expression and teaching, recalling – among other things – what is indicated in the IFLA/UNESCO Manifesto, which encourages public libraries to «promote intercultural dialogue and protect cultural diversity».

However, the censorship does not just come from the outside. It is interesting, in this regard, the testimony of the writer and editor Manuela Salvi, author of one of the first Italian picturebook with a *gender* theme, *Nei panni di Zaff*, the irreverent story of a little boy who wants to become a princess, attracting the outraged comments of people («You are strange! You must be a troublemaker, out of your mind, abnormal, a freak of nature, an alien, a pussy, a gay?»⁹).

Common sense, shared laws and values can create various levels and forms of censorship necessary to be compliant to the concept of *political correctness*. Suppressing and punishing when a text is considered offensive is certainly a way of strengthening the foundations of democracy itself and authors living in a democratic country activate forms of self-control both for fear of repercussions and for sincere fear of offending the values of others. The real problem, however, emerges when a work is defined “offensive”, and it is precisely the notion of “appropriate/inappropriate” that creates problems. When does self-control become self-censorship, often unconscious, to avoid exclusion from certain groups? When does the labelling of texts as “appropriate” become an arbitrary choice or even a lie?¹⁰

Those are the questions that Manuela Salvi puts forward, identifying some crucial issues that link freedom of expression to the sensitivity of the author and the readers. Bruno Tognolini defines this attitude as the “censorship of *Pietas*”¹¹, which involves personal emotions and beliefs but which should not interfere in other people's choices, nor – I would add – in the poetics of the author. Yet Manuela Salvi continues:

the Italian author of books for children is [...] at a crossroads: writing for schools – which means talking to critics and teachers – or writing for the market – that is to say talking with the marketing offices and following the latest trends. In the first case, it is likely that the author will have to avoid controversial subject [...]. In the latter case, the author should avoid controversial subjects because they reduce saleability and do not attract investment. These two poles – “education” and “business” – characterize the publishing industry of all Western countries but in Italy there is a lack of the third pole, which in France is represented by Marie-Aude Murail, in Denmark by Guus Kuijer and in England by Aidan Chambers. Moderation and prudence are expected from Italian authors, favouring, in my opinion, a literature that is often escapist and in which black and white are preferable to nuances. Despite the presence in Italy of great writers, a third, subversive literary pole, which breaks established patterns and certainties to foster discussion and suggest alternative visions of the world, does not exist, with some minor exceptions. Therefore, it is very unlikely that a potential Italian Aidan Chambers will find investors, and the fact that Gianni Rodari was the only Italian author to win the international Hans Christian Andersen award could confirm this point¹².

⁹ M. Salvi, F. Cavallaro, *Nei panni di Zaff*, Firenze, Fatatrac, 2005.

¹⁰ M. Salvi, *L'innocenza imposta. Tabù, conformismo e censura nei libri per ragazzi: quando l'edulcorazione produce una "conoscenza soggiogata"*, in «LiBeR», 105, 2015, p. 42.

¹¹ See B. Tognolini, *Le tre censure*, in «LiBeR», 107, 2015, p. 39.

¹² M. Salvi, *L'innocenza imposta*, cit., p. 45.

3. Taxonomies of the family

*All happy families are alike;
each unhappy family is unhappy in its own way.*
L. Tolstoy, *Anna Karenina*¹³

The twentieth century triggered a process of radical transformation of the family:

today the idea of family comprises a *great variety* of family typologies, which go beyond the patriarchal and the nuclear structure (the two historical models of the past) and are more focused on personal relationships, characterized by mutable social structures. In the new family, there is no – *a priori* – hierarchy of roles, but a micro-community of shared understandings and actions carried out according to a star model. In this new structure, parenthood has become unique (Bettelheim spoke of “a good enough parent”, for example) and focuses on the dynamics of affection and care, the latter meant as support provided to *that* subject and placed in *that* specific relationship with the adult¹⁴.

The result is a family characterized by pluralism, described and interpreted by the new children’s literature that acts as a ‘mirror’ of reality, reflecting its variety, types and dynamics¹⁵.

In this respect, a forerunner in Italian publishing is the graphic novel *Milly, Molly e tanti papà* by Pittar and Morrell published by EDT (2006)¹⁶: the story starts in a school class where Muriel cries, “Dad packed his suitcase and left home”. The teacher hugs her and proposes to the children to talk about their dads. Readers meet children whose father is in the hospital, children who have two dads and children with only one dad. There are those whose father stays at home all day and those who see him only on holidays because they have another family. Some children have an adoptive father while some have a heroic uncle and so on with other cases, even the most dramatic. The illustrations are rather scanty but the story is perfect for an *occasional* reading in school and at home, which does not mean that this text is not important: a book read in a specific occasion can play, at the right moment, a redeeming function, just as it happens with some “themed” books. A number of great picturebooks on family were thereafter published starting with *Quante famiglie!* by P. Floridi and A. Gatacre (Il Castoro, 2010)¹⁷ (which profiles a day in the life of eight children and their non-traditional family, for example, Michael’s gay fathers: «My father’s name is Sebastiano and he is an ophthalmologist. Franz, a friend of dad’s, also lives with us»), continuing with the ironic *Il Grande Grosso Libro delle Famiglie* by

¹³ L. Tolstoy, *Anna Karenina*, it. tra. by P. Zveteremich, Milano, Garzanti, 1965.

¹⁴ F. Cambi, *La famiglia che forma: un modello possibile?*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, 2006, p. 23. Italics are in the text.

¹⁵ See F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell’Ottocento. Realtà e mito attraverso l’infanzia*, Firenze, Le Lettere, 1997; E. Freschi, *La famiglia nei libri per i bambini. Rappresentazioni familiari e stili genitoriali negli albi illustrati*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, 2014, pp. 89-106; M.T. Trisciuzzi, *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l’infanzia*, Pisa, ETS, 2018.

¹⁶ G. Pittar, C. Morrell, *Milly, Molly e tanti papà*, Torino, EDT, 2006. The book is part of the Milly and Molly series and was published for the first time in New Zealand in 2006. The back cover reads: «the stories of Milly and Molly tell in a lively and engaging way the great themes that help to grow responsibly and with respect for others».

¹⁷ P. Floridi, A. Gatacre, *Quante famiglie!*, Milano, Il Castoro, 2010.

M. Hoffman and R. Asquith (Lo Stampatello, 2012)¹⁸ (the variety – and multiculturalism – of families is portrayed first describing the members which they are composed of and then their lives at school, work, on holidays, together with the various foods they eat, their clothes, festivities, hobbies and emotions. The conclusion is that «families can be big, small, happy, unhappy, poor, noisy, quiet, complicated, made of well-tempered, anxious or relaxed people. Most families are all these things at once»), up to the colourful 'taxonomies' defined by Todd Parr (Piemme, 2012), in *Il libro delle famiglie* by R.H. Harris and N.B. Westcott, in *Tante famiglie. Come sono, quante sono* (Emme, 2013)¹⁹. This book conveys a strong message, which focuses not so much on the infinite varieties and habits of families but on the feelings that binds together their members: in a first passage the author says: «All families love to hug each other», and: «Most of the time, and whatever happens, in every family children and adults really love each other! Families love being together». Moreover, as Franco Cambi points out,

the ethical imperative of the current family is [...] support, which means providing assistance and help when needed, encouraging without overwhelming the other, reassuring, appreciating someone, but it also means setting rules, indicating values, educating, i.e. a personal process carried out by the individual alone yet encouraged and supported by its family²⁰.

Very significant, in this regard, are the words contained in the *incipit* (almost a dedication) of the picturebook *In famiglia...* by Sandro Natalini published by Fatatrac (2011)²¹: «The bond that unites the family is not a bond of blood but a bond made of respect and joy for each other's lives. It is not the flesh or the blood but the heart that makes us parents and children». The book contains large and beautiful illustrations of animals representing the many kind of families that make up our world (there are families whose members have the same colour and "multicolour" families, those who work together like bees, those upside down like bats, those who argue... «but most of the time they hug each other») and invites little readers to build their own family tree, using the special frames in the endpapers.

This line of intelligent thinking can be extended to *La mia famiglia selvaggia* by Laurent Moreau, recently published by Orecchio Acerbo (2014)²². The book depicts the exceptional family of the narrator, composed of a giant elephant in a playground («My older brother is strong and respected. Just don't upset him»), a giraffe who walks in the city traffic («My mother is tall and beautiful. She is also shy and prefers not to stand out»), a peacock in the shopping centre («My aunt. Always perfectly primped. She never leaves the house without looking her best») and other (im-)probable members. Figures and words provoke a semantic bewilderment and induce a smile, inviting readers to identify, in each family, vices and virtues of each component, expressed through the most ancient

¹⁸ M. Hoffman, R. Asquith, *Il Grande Grosso Libro delle Famiglie*, Milano, Lo Stampatello, 2012, published for the first time in Great Britain in 2010.

¹⁹ T. Parr, *Il libro delle famiglie*, Milano, Piemme, 2012, published for the first time in the USA in 2003; R.H. Harris, N.B. Westcott, *Tante famiglie. Come sono, quante sono*, Trieste, Emme, 2013, published for the first time in Great Britain in 2012.

²⁰ F. Cambi, *La famiglia che forma: un modello possibile?*, cit., p. 25.

²¹ S. Natalini, *In famiglia...*, Bologna, Fatatrac/Edizioni del Borgo, 2011.

²² L. Moreau, *La mia famiglia selvaggia*, Roma, Orecchio Acerbo, 2014.

and effective metaphor: the animal world. This book focuses, with disruptive irony, on the human diversity that characterizes each family, with all its peculiarities and imperfections.

Another type of book is the proto-story or narrative books²³ where words and images describe the life of a non-traditional family. With regards to same-sex parenting, a first breakthrough has been made with the publication in Italy of the book *E con Tango siamo in tre* (Junior, 2010)²⁴, whose plot was inspired by the sweet, true story of two penguins at the Central Park Zoo in New York. The book tells the story of two male Antarctic penguins, Roy and Silo that hatch an abandoned egg. When Tango is born, the little penguin chick will be cared for and raised with love by the two parents. It goes without saying that the book, often included in school bibliographies, is one of the censored books contained in the lists mentioned above.

A true challenge to censorship is the opening, in 2011, of the publishing house Lo Stampatello, created by Maria Silvia Fiengo and Francesca Pardi, a couple in their private and professional life. With the motto *Parlami in stampatello* (Speak to me in capital letters), the two women intend to talk to children about complex issues with a simple language to fill a gap in early childhood publishing, i.e. books on «families with two mothers or two fathers who love each other»²⁵, as written on their official website. The result was the publication of books such as *Più ricche di un re* by C. Barbero (2011), a scripted book telling the story of a child with two mothers; *Perché hai due mamme?* (2012) and *Perché hai due papà?* (2014), by Pardi, Sammartino, Torelli; *Qual è il segreto di papà?* (2011) by Pardi and Guicciardini; *Il matrimonio dello zio* (2014)²⁶ by Fiengo and Not and many more picturebooks that focus on individual growth and development, as will be shown afterwards. As the two editors point out, rather than an entrepreneurial operation, their work may be defined as a courageous cultural project, testified by their efforts in supporting various social initiatives, such as the campaign against bullying and gender violence. Moreover, it is worth mentioning *Stella, babbo e papà* by Schiffer and Clifton-Brown (2016)²⁷, published by Gallucci, which tells the story of a little girl with two dads that does not know who to take to Mother's Day at school. The book clearly has a happy ending, where everyone is welcomed. In the wake of *Milly e Molly*, the book depicts all manner of existing families, showing «how the family is not a structure prevailing on individuals, rather, a social category, whose traditional-conventional structure is neither fixed nor immutable»²⁸.

²³ We use the classification of Roberta Cardarelo. See R. Cardarelo, *Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia*, in F. Bacchetti (ed.), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, Napoli, Liguori, 2010.

²⁴ J. Richardson, P. Parnell, H. Cole, *E con Tango siamo in tre*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2010, first published in the USA in 2005.

²⁵ See <http://lostampatello.it/>, last viewed 15 September 2019.

²⁶ F. Pardi, A. Sammartino, G. Torelli, *Perché hai due mamme?*, Milano, Lo Stampatello, 2012; Id., *Perché hai due papà?*, Milano, Lo Stampatello, 2014; F. Pardi, D. Guicciardini, *Qual è il segreto di papà?*, Milano, Lo Stampatello, 2011; M.S. Fiengo, S. Not, *Il matrimonio dello Zio*, Milano, Lo Stampatello, 2014.

²⁷ M.B. Schiffer, H. Clifton-Brown, *Stella, babbo e papà*, Roma, Gallucci, 2016.

²⁸ R. Bosisio, P. Ronfani, *Le famiglie omogenitoriali*, cit., p. 9.

4. Same-sex love and identity: reading suggestions

Raising awareness on diversity also means educating to love, to understand their own and others' emotions, to think about identity and one's own orientations. The readers' relationship with books and stories, or rather with *good* books and *good* stories, allows the inner self to grow and develop one's identity, from an emotional and rational point of view²⁹. There are numerous reading suggestions on the subject of the "growing-self", especially for pre-school children that encourage young readers to reflect on the pages of a book. An excellent case in point is the abovementioned *Nei panni di Zaff* and *Salverò la principessa* by Cinquetti and Vignale (Lapis, 2008)³⁰, a story that breaks with the traditional fairy tale of Prince Charming: the princess imprisoned in the tower, in fact, will be saved by a special knight, a little girl, who immediately after removing her helmet runs to the swing to play with her friend. In *La storia del toro Ferdinando* written by Munro Leaf in 1936 and republished in 2008 and in the picturebook *Beniamino* by Rickards and Chamberlain (Il Castoro, 2008)³¹ the protagonists are animals, with whom the reader can easily identify: in the first case, the sensitive and peaceful bull Ferdinando, that loves the scent of flowers, refuses to take part in bullfighting; in the second, a penguin wakes up one day to find himself turned pink and everybody starts teasing him: «males are not pink!» Beniamino, who does not like to be different, tries to find the place where he belongs among the flamingos in Africa. However, he finally understands that it is time to come back home, where he will be welcomed by his parents and friends who will listen admired to the stories of his adventures. Other splendid picturebooks introduce the idea of diversity to the youngest readers; among them are *Oh, che uovo!* by Éric Battut (Bohem Press, 2005), *Bice Speciale. La pecora a strisce* by Miriam Koch (Donzelli, 2012) and the more recent *Il pinguino che aveva freddo* by Philip Giordano (Lapis, 2016)³². In this context, a significant contribution to publishing is once again given by Lo Stampatello with the 'incriminated' series *Piccolo Uovo* by Francesca Pardi and Francesco Tullio Altan: *Piccolo Uovo* is an embryonic creature that already scrutinizes the world with curiosity in an attempt to find its own dimension in relation to the others – its family – and to be happy, despite appearances³³.

These stories, in most cases accompanied by cheerful illustrations and written with a specific language appropriate to children, together with many other readings and through the correct mediation of adults, may effectively contribute to the building of the culture of rights on which today's increasingly open and democratic society is based³⁴.

²⁹ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp. 63-64.

³⁰ N. Cinquetti, S. Vignale, *Salverò la principessa*, Roma, Lapis, 2008.

³¹ M. Leaf, R. Lawson, *La storia del toro Ferdinando*, Milano, Excelsior 1881, 2008 and L. Rickards, M. Chamberlain, *Beniamino*, Milano, Il Castoro, 2011. The story of the bull Ferdinand is quite well known. Back in 1938, a short film was made for the direction of Dick Rickard produced by Walt Disney. The film received the Academy Award for Best Animated Short Film 1939. In 2017, the animated film *Ferdinand*, directed by Carlos Saldanha and produced by Blue Sky Studios and 20th Century Fox, was released.

³² E. Battut, *Oh, che uovo!*, Trieste, Bohem Press, 2005; M. Koch, *Bice Speciale. La pecora a strisce*, Milano, Donzelli, 2012; P. Giordano, *Il pinguino che aveva freddo*, Roma, Lapis, 2016.

³³ The series published by Lo Stampatello includes F. Pardi, Altan, *Piccolo uovo* (2011), *Piccolo uovo: chi è il più ricco del reame?* (2012), *Piccolo uovo. Maschio o femmina?* (2013), *Piccolo uovo. Nessuno è perfetto* (2014). In 2017, the series introduced new cardboard for young children to «promote psychological and relational well-being at school and in the family». See <http://lostampatello.it/bullismo/>, last viewed 15 September 2019.

³⁴ See F. Cambi, *Omofobia a scuola. Una classe fa ricerca*, Pisa, ETS, 2015.

5. Concluding considerations

Since the end of the 2000s, many publishers have been taking up the challenge of illustrating diversity to young readers: the list includes the publishing houses Lapis, Il Castoro, Lo Stampatello, EDT-Giralangolo (which recently gave life to the series “Sottosopra”³⁵) and Gallucci. More specifically, since 2010 there has been an exponential increase in the number of picturebooks that represent the different kind of families as a *place of the affections*: the children’s and youth book magazine «LiBeR» dedicates a monographic issue to the theme *Oltre la gay barrier. Omosessualità e omofobia nell’attuale letteratura per ragazzi*³⁶. The work of Lo Stampatello, in the same year, undoubtedly breaks down a taboo, offering its books not only to ‘rainbow families’, but to an increasingly wide audience of readers, first importing stories from abroad, then involving Italian authors. Altan has put the “seal” on this interesting experience: the change, albeit with difficulty, seems to have begun, despite the problems highlighted and relating to the prevailing tendency on the part of publishers to reassure their readers through a traditional representation of relationships capable of intercepting the values of a large part of society.

In the context of this new frontier of children’s literature, books are carefully written and combine a beautiful story with vivid illustrations that provide added-value to narration. When this combination is successful, the book becomes a sophisticated work open to multi-level interpretations, carrying a message that promotes dialogue and discussion on complex issues such as homophobia, as already mentioned above, providing adults, parents and educators the “right words” to explain children real-life situations that may affect them closely.

Not all the books on the subject treat these themes with thoughtfulness, tact and delicacy and sometimes they end up being reductive or excessively didactic, simplifying and impoverishing the important message that they promote. In these cases, activists authors and publishers use the book as an inopportune tool to fight for civil rights. How to find a balance? How can readers avoid themed books that insist too much on their content and on their pedagogical-didactic purpose?

As stated by Bruno Tognolini, the author of many works, a beautiful book, for children and not, whatever the subject, is based on sense and beauty. Sense means the message that the book aims at communicating (peace, friendship, multiculturalism, care for the environment...); beauty means the set of aesthetic, stylistic and formal elements (with regard to picturebooks, this idea refers to the use of words and the quality of illustration, as well as the harmony between the two codes). A book can make readers “fly” when there is balance between these two elements, as if they were wings, i.e. one wing must not be longer than the other. If sense takes over beauty, the product is “unbalanced”, and will not be able to communicate its important messages with lightness and

³⁵ «The “Sottosopra” series, curated by Irene Biemmi, was conceived with a precise objective: to promote an alternative imaginary through illustrated books expressly oriented towards the principle of gender identity and the interchangeability of male and female roles. The protagonists of these books are girls and boys, women and men, free to act, think and behave without constraints related to their biological sex. “Sottosopra” is aimed at readers aged 3-5 and 6-8 years, age groups in which the processes of gender identification are played out in a decisive manner and therefore the most favourable age to trigger a change for the new generations». See <http://www.edt.it/aree/giralangolo-sottosopra/>, last viewed 15 September 2019.

³⁶ See «LiBeR», 85, 2010. Also worth mentioning is «LiBeR», 99, 2013 on the theme *Happy new family*, while the reflection on censorship is mentioned in «LiBeR», 105, 2015.

delicacy, thus damaging the same cause that it intends to serve. Tognolini believes that these books should be subject to the censorship "of *Levitas*, beauty and lightness"³⁷.

To conclude, it may be argued that publishers, authors and illustrators have today, as they had in the past, a great responsibility: children's literature should become a tool to give voice to diversity and other key issues of our times. Books, however, should be written with balance and responsibility, without forgetting their literary nature aimed at conveying a deep aesthetic and artistic meaning. In this way, children's literature will be able to open the mind of young readers to new ideas, promote dialogue, curiosity and encourage readers to discover the world and search for one's inner self, thus fighting any future seeds of acquiescence, conformism, prejudice and narrow-minded behaviour.

References

- Bacchetti F., *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso l'infanzia*, Firenze, Le Lettere, 1997.
- Bosisio R., Ronfani P., *Le famiglie omogenitoriali. Responsabilità, regole, diritti*, Roma, Carocci, 2015.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp. 63-64.
- Cambi F., *La famiglia che forma: un modello possibile?*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, 2006, p. 23.
- Cambi F., *Omofovia a scuola. Una classe fa ricerca*, Pisa, ETS, 2015.
- Cambi, F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006.
- Campagnaro M., Dallari M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Trento, Erickson, 2013.
- Cardarello R., *Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia*, in F. Bacchetti (ed.), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, Napoli, Liguori, 2010.
- Freschi E., *La famiglia nei libri per i bambini. Rappresentazioni familiari e stili genitoriali negli albi illustrati*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, 2014, pp. 89-106.
- Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Roma, Donzelli, 2012.
- Lepri C., *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*, Pisa, ETS, 2016.
- Salvi M., *L'innocenza imposta. Tabù, conformismo e censura nei libri per ragazzi: quando l'edulcorazione produce una "conoscenza soggiogata"*, in «LiBeR», 105, 2015, pp. 42-45.
- «LiBeR», 105, 2015, pp. 40-47.
- «LiBeR», 85, 2010, pp. 17-37.
- «LiBeR», 99, 2013, pp. 18-31.
- Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2012.
- Tognolini B., *Le tre censure*, in «LiBeR», 107, 2015, pp. 37-39.
- Tolstoy L., *Anna Karenina*, it. tra. by P. Zveteremich, Milano, Garzanti, 1965.
- Trisciuzzi M.T., *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, Pisa, ETS, 2018.

³⁷ B. Tognolini, *Le tre censure*, cit., p. 39.

Picturebooks

- Barbero C., *BUM ill&art, Più ricche di un re*, Milano, Lo Stampatello, 2011.
- Battut É., *Oh, che uovo!*, Trieste, Bohem Press, 2005.
- Carrier I., *Il pentolino di Antonino*, Padova, Kite, 2011.
- Cinquetti N., Vignale S., *Salverò la principessa*, Roma, Lapis, 2008.
- Fiengo M.S., Not S., *Il matrimonio dello Zio*, Milano, Lo Stampatello, 2014.
- Floridi P., Gatacre A., *Quante famiglie!*, Milano, Il Castoro, 2010.
- Giordano P., *Il pinguino che aveva freddo*, Roma, Lapis, 2016.
- Harris R.H., Westcott N.B., *Tante famiglie. Come sono, quante sono*, Trieste, Emme, 2013.
- Hoffman M., Asquith R., *Il Grande Grosso Libro delle Famiglie*, Milano, Lo Stampatello, 2012.
- Koch M., *Bice Speciale. La pecora a strisce*, Roma, Donzelli, 2012.
- Leaf M., Lawson R., *La storia del toro Ferdinando*, Milano, Excelsior 1881, 2008.
- Lionni L., *Guizzino*, Milano, Babalibri, 2013.
- Moreau L., *La mia famiglia selvaggia*, Roma, Orecchio Acerbo, 2014.
- Natalini S., *In famiglia...*, Bologna, Fatatrac/Edizioni del Borgo, 2011.
- Pardi F., Altan, *Piccolo uovo*, Milano, Lo Stampatello, 2011.
- Pardi F., Altan, *Piccolo uovo: chi è il più ricco del reame?*, Milano, Lo Stampatello, 2012.
- Pardi F., Altan, *Piccolo uovo. Maschio o femmina?*, Milano, Lo Stampatello, 2013.
- Pardi F., Altan, *Piccolo uovo. Nessuno è perfetto*, Milano, Lo Stampatello, 2014.
- Pardi F., Guicciardini D., *Qual è il segreto di papà?*, Milano, Lo Stampatello, 2011
- Pardi F., Sammartino A., Torelli G., *Perché hai due mamme?*, Milano, Lo Stampatello, 2012.
- Pardi F., Sammartino A., Torelli G., *Perché hai due papà?*, Milano, Lo Stampatello, 2014.
- Parr T., *Il libro delle famiglie*, Milano, Piemme, 2012.
- Pittar G., Morrell C., *Milly, Molly e tanti papà*, Torino, EDT, 2006.
- Ramos M., *Sono io il più bello*, Milano, Babalibri, 2012.
- Richardson J., Parnell P., Cole H., *E con Tango siamo in tre*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2010.
- Rickards L., Chamberlain M., *Beniamino*, Milano, Il Castoro, 2011.
- Salvi M., Cavallaro F., *Nei panni di Zaff*, Firenze, Fatatrac, 2005.
- Schiffer M.B., Clifton-Brown H., *Stella, babbo e papà*, Roma, Gallucci, 2016.

Websites

- Episodi e minacce di censura in biblioteca*, in <http://www.liberweb.it/CMpro-v-p-1216.html>, last viewed 15 September 2019.
- <http://lostampatello.it/>, last viewed 15 September 2019.
- <http://lostampatello.it/bullismo/>, last viewed 15 September 2019.
- <http://www.edt.it/aree/giralangolo-sottosopra/>, last viewed 15 September 2019.
- <https://www.topipittori.it/it/topipittori/il-caso-dei-libri-ritirati-dalle-scuole-venezia-i-fatti> and http://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/?s_p_c_t=1342&cat_id_0_1=2&page_num_0_1=1, last viewed 15 September 2019.

Hänsel e Gretel: fiaba per adulti e genitori

PAOLO LEVRERO

Docente a contratto – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: paolo.levrero@unige.it

Abstract. Taking back to the cultural context of the German Neuhumanismus the work realized by the brothers Jacob and Wilhelm Grimm in the search and arrangement of fairy tales coming from the tradition of Germanic popular poetry, the article focuses in particular on the fairy tale Hänsel und Gretel, considering its narrative structure and the pedagogical meanings enclosed, aimed at both the world of children and adults.

Keywords. Childhood – Grimm Brothers – Popular Fairtales – Hänsel e Gretel – Pedagogy.

È il 1812 quando i due fratelli Jacob e Wilhelm Grimm danno alle stampe il primo volume dei *Kinder- und Haus-Märchen* (Fiabe per bambini e per famiglie). Si tratta di una prima raccolta di fiabe provenienti da antiche tradizioni popolari trasmesse oralmente, ove sono presenti alcuni dei racconti che diventeranno fra i più noti dell'intero patrimonio narrativo europeo, come *Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich* (Il principe ranocchio o Enrico di Ferro) *Rotkäppchen* (Cappuccetto Rosso), *Schneewittchen* (Biancaneve), *Rapunzel* (Raperonzolo), *Aschenputtel* (Cenerentola) e ancora *Hänsel und Gretel* (Hänsel e Gretel). Nel 1815, un secondo volume arricchisce il corpus delle fiabe; se ne contano ora in tutto duecento. Un ulteriore lavoro, pubblicato nel 1822, restituisce il commento all'opera nel suo insieme. I due studiosi seguivano per lunghi anni nella compilazione e nell'adeguamento dei testi fiabeschi, sino al 1857, quando i *Märchen* giungono alla settima edizione. Sotteso alla realizzazione dell'opera non è il solo desiderio di riunire un vasto numero di «racconti per bambini», ma pure il proposito di pervenire a una conoscenza dello spirito originario del popolo tedesco. Ossia, rinvenire tracce del *Volksggeist* di cui è intrisa la poesia popolare del mondo germanico, così come aveva suggerito Johann Gottfried Herder. L'attenzione al linguaggio muove la ricerca filologica di Jacob e Wilhelm Grimm nello studio della grammatica – tra il 1819 e il 1837 Jacob struttura la *Deutsche Grammatik* – e della lingua tedesca – a partire dal 1854, entrambi i fratelli avviano la redazione del *Deutsche Wörterbuch* –.

La tensione poetica e ideale della *Spätromantik* – il tardo Romanticismo – compenetra lo *Sprachegeist* di cui i Grimm divengono interpreti. Così come il linguaggio si fa architettónica discorsiva del pensiero e dell'anima interiore d'un uomo, la lingua di un popolo viene riconosciuta quale organismo in cui si sedimentano e s'esprimono lo spirito, la natura e l'identità del popolo medesimo. Qui s'innesta l'interesse dei Grimm per la poesia popolare, considerata anche nelle sue forme espressive della fiaba e della saga, le

cui radici affondano e si ramificano all'interno di un mondo ancestrale e fantastico, intimamente connesso con il mito e le tradizioni germaniche originarie che risalgono sino al Medioevo tedesco ed europeo, senza tuttavia rimuovere il legame con la concretezza dell'esistenza dei singoli uomini. In ragione dell'ideale di formazione umana – la *Bildung* –, che il Neoumanesimo tedesco (cfr. Gennari, 2018) pone quale centro della riflessione condotta sull'uomo e sul mondo, l'essenza interiore propria di ciascun soggetto viene compresa tanto nella sua finitudine quanto nella sua tensione all'infinito. Anche in tal senso le dimensioni del sogno e dell'immaginazione, della stupefazione e dell'inquietudine, del sacro e del naturale, di cui la fiaba è espressione, divengono linguaggi attraverso cui l'uomo interpreta se stesso e la propria formazione. Ciò accade non più entro i perimetri (apparentemente) consapevoli della realtà, ma nei recessi onirici, bizzarri, inconsueti, inspiegabili e perturbanti dell'immaginario.

La stesura dei *Kinder- und Haus-Märchen* segue di pochi anni la pubblicazione, avvenuta tra il 1806 e il 1808, dell'opera *Des Knaben Wunderhorn* (Il corno magico del fanciullo) di Clemens Brentano e Achim von Arnim. In essa confluisce una molteplicità di leggende e canti popolari (i *Lieder*, in cui poesia e musica pervengono a una unità stilistica), a conferma del legame che la *Romantik* istituisce tra folklore, poesia, storia e cultura germanica. La raccolta dei Grimm raduna, tuttavia, testi di natura differente. I *Märchen* – le fiabe – costituiscono un genere del tutto peculiare. Sebbene anch'esse provenivano dalla tradizione popolare, le fiabe sono racconti fantastici, spesso di origine antica e tramandati oralmente attraverso le generazioni. Si differenziano dalle favole, caratterizzate di solito da un testo molto breve e i cui personaggi sono animali e dove risulta manifesto un fine morale. La fiaba, popolata di esseri fantastici, quali streghe, fate, animali parlanti, contiene anch'essa insegnamenti, disposizioni morali che tuttavia non si mostrano secondo uno stile didascalico, come avviene nelle favole. L'opera dei Grimm si propone di recuperare racconti attingendo da fonti della tradizione tedesca. Non sempre ciò risulta possibile. I due autori si affidano anche alla memoria di amici e conoscenti. Tuttavia, l'intento è quello di restituire un testo il più fedele possibile rispetto alla forma originaria della fiaba. Nate e trasmesse all'interno di contesti umili, le fiabe restituiscono le condizioni di vita della povera gente, ma pure ne tratteggiano i convincimenti morali, una saggezza concreta frammista a paure e credenze che talvolta risalgono a saperi iniziatici antichi oppure alla religiosità cristiana, di cui sono sature le visioni del mondo e le concezioni etiche ed estetiche. Al centro della fiaba è posta la vita degli uomini, preservata nel suo mistero.

È la vita di due bimbi ad essere narrata nella fiaba intitolata *Hänsel e Gretel*. Si tratta forse di uno dei racconti più conosciuti del patrimonio fiabesco europeo. Figli di un povero taglialegna, i due fratelli si trovano esposti all'indigenza e alla fame a causa dell'imperversare d'una carestia. La matrigna propone al padre di abbandonare a loro stessi i due figli nel bosco, come scelta estrema per scongiurare la morte altrimenti certa di tutta la famiglia. Vinta l'esitazione del marito, i bimbi vengono condotti e lasciati nel bosco. Hänsel e Gretel avevano, però, udito discutere i genitori la notte precedente all'abbandono e colto i loro propositi. Consapevoli del pericolo, riescono a reperire la via di casa seguendo la medesima strada percorsa quel giorno e sulla quale avevano disseminato alcuni sassolini che dovevano fungere da traccia. Il perpetrarsi delle condizioni di miseria induce nuovamente i genitori a disfarsi dei bimbi. Accompagnati negli anfratti

più profondi della selva, questa volta i fratelli non ritrovano la strada del ritorno, poiché le briciole di pane sparse come segnavia sono mangiate dagli uccelli. Smarriti e impauriti, dopo un lungo vagare, giungono al cospetto di una piccola casa meravigliosa, realizzata con pane, focacce e dolciumi. I due non esitano ad addentarne alcuni bocconi, senza curarsi della voce che si ode dall'interno domandare chi fosse a rosicchiare la casa. Lì dimorava infatti una vecchia, in realtà una strega crudele, che con l'inganno imprigiona in una gabbia il povero Hänsel, costringendolo all'ingrasso per potersene poi cibare. Facendo tastare alla strega – dotata di una vista molto debole – un ossicino di pollo anziché le membra del bimbo, il terribile momento viene ripetutamente rimandato. Quando però tutto sembra irrimediabile, con un sotterfugio Gretel spinge la strega nel fuoco del forno conducendola a morte certa. I due bimbi possono fare ritorno a casa, carichi dei tesori sottratti alla strega. Ad attenderli è rimasto solo il padre, poiché anche la matrigna è deceduta. Logorato dall'angoscia dopo l'abbandono dei figli, può ora ritrovarli e vivere con loro nella gioia reciproca.

La fiaba di *Hänsel e Gretel*, così come accade nel genere fiabesco, accoglie dentro di sé sentimenti e impulsi legati alla paura, al terrore. Un universo simbolico richiama la realtà e la restituisce nella sua cifra essenziale. La fame, l'abbandono e il rischio concreto della morte sono situazioni frequenti. Ciò si deve al fatto che, sebbene la fiaba sia considerabile come un racconto capace di coinvolgere anche i bambini – le fiabe spesso venivano narrate la sera, intorno al focolare, dove si riunivano insieme bimbi, adulti e anziani –, più in generale essa si rivolge agli adulti. La letteratura anche grazie ai racconti dei Grimm – e, fra questi, *Hänsel und Gretel* conosce una diffusione imponente – si apre all'infanzia, abbracciandone sentimenti, emozioni, cognizioni. Pur offrendo una rappresentazione dell'infanzia, la fiaba travalica quel mondo per incontrare il mondo della vita. Richiama stili di pensiero, concezioni della realtà e sedimenta perciò una struttura molto articolata di significati. È questo che si tramanda con la fiaba: un modo di intendere e interpretare la vita. Ma, si sa, l'interpretazione non è mai veicolo di un unico significato sulla realtà. Al contrario, essa si configura quale processo che pone ciascuno nelle condizioni di riconoscere e produrre indefinite significazioni della vita.

In *Hänsel e Gretel* si ritrova quella condizione di povertà che ha spesso contraddistinto la vita del popolo. La fame è un tema ricorrente nelle fiabe. Da quella situazione concreta si dispone il viaggio dei protagonisti verso l'opportunità del riscatto, della tensione rivolta non all'abbondanza di cibo e ricchezze, ma anzitutto alla possibilità di appagare i propri bisogni e i desideri. La povertà e la fame abbrutiscono gli esseri umani. Sfibrano i legami familiari. Alimentano egoismi e individualismi. Un atto terribile come l'abbandono dei figli è accompagnato dalle menzogne degli adulti. La condanna a morte certa cui Hänsel e Gretel sono esposti si acuisce riconsiderando l'inganno del padre che nel bosco simula colpi dell'accetta ricorrendo a un bastone mosso dal vento per mascherare la sua assenza. Ciò segna la distanza tra genitori e figli: il venir meno del sentimento d'amore. Infanticidio e abbandono dei bambini sono fenomeni presenti nella società europea tra Settecento e Ottocento. Nella fiaba si palesa perciò il richiamo a una realtà storica determinata. Eppure il racconto non emette giudizi. La narrazione è scarna, asciutta. Rappresenta il mondo nella sua essenza concreta. Ciò affinché ciascuno possa riconoscervisi, senza il diaframma di modelli, schemi cristallizzati, dogmi o ideologie. In tal senso, l'insegnamento che essa richiama è rivolto anzitutto ad adulti e genitori. È

vero inoltre che nello scorrere della vicenda viene a proporsi il “viaggio iniziatico” dei due bimbi, che affrontano la loro solitudine, le sofferenze, le speranze e le angosce. Sperimentano le loro proprie forze, misurano le conoscenze, adoperano e sviluppano la loro intelligenza. Superano le difficoltà della vita aiutandosi reciprocamente, aprendosi all’amicizia e alla fraternità.

Come sostiene Bruno Bettelheim: «la storia [...] esprime le ansie e la necessità di apprendere del bambino piccolo che deve sublimare i suoi primitivi desideri incorporativi e quindi distruttivi»¹. Presentando una interpretazione psicanalitica, il viaggio attraverso il bosco e l’incontro con la strega sono considerati dallo studioso come la premessa affinché le tentazioni di avidità – gli eccessi manifesti nel desiderio incontrollato del cibo di fronte alla casa delle prelibatezze ne sono l’esempio – siano superate nella ricerca di autonomia anche nel rispetto dei legami familiari. Ciò testimonia la molteplicità dei livelli interpretativi offerti dalla fiaba. La conclusione stessa del racconto riconduce i legami affettivi nella famiglia di Hänsel e Gretel entro una nuova cornice di senso. La presenza dei figli non è in alcun modo subalterna alla figura paterna. I bimbi sono ora percepiti come un elemento di arricchimento reciproco. V’è una condizione di armonia complessiva nella famiglia laddove ciascun membro vi è accolto nel rispetto della sua soggettività.

La fiaba *Hänsel e Gretel* mostra un’intrinseca essenza pedagogica. È la cifra che, nell’intento dei Grimm, doveva contraddistinguere l’intero *corpus* dei *Märchen*. Costituite nel tessuto originario della tradizione, sedimentate nella memoria, tramandate all’interno delle famiglie e delle piccole comunità, le fiabe nascono dall’elaborazione narrativo-simbolica dei variegati universi culturali propri di un popolo. I testualismi fiabeschi richiamano i significati profondi dei quali gli uomini hanno saputo intessere l’esperienza della loro vita. Di tali significati è composto il *Volksgeist* – lo spirito del popolo di cui i Grimm vogliono farsi interpreti. Il registro trascelto dagli autori, che – ricorda Italo Calvino – non rinuncia a dimensionarsi secondo atmosfere «truci e paurose e barbariche, e spesso troppo rozze e illogiche»², si giustifica nella volontà di preservare l’ineffabile misteriosità della vita. Ciò poiché nel rapporto con la vita è dato rinvenire la tensione formativa della quale è connotata l’umanità soggettiva. Pertanto, lo spirito del popolo s’intreccia con il *Geist* interiore, inteso come l’essenza intima e spirituale dell’umano racchiusa in ogni singolo uomo. Attraverso la fiaba, le piccole comunità si educano alla vita, cercandone i significati nascosti. L’itinerario compiuto da Hänsel e Gretel, percorrendo l’oscurità del bosco, ossia attraversando ansie, timori e desideri, è un viaggio vissuto nella formazione di se stessi. È il medesimo viaggio di crescita che dispone un bimbo verso l’autonomia e l’autodeterminazione. Tale itinerario di liberazione, poiché vissuto nella libertà di potersi pensare e nella responsabilità di giungere a compiere scelte consapevoli, diviene coscienza di sé e conoscenza critica del mondo in cui si vive. Esso non rifugge la fragilità e la debolezza dell’uomo, anche nell’età infantile, ma le comprende, poiché la formazione dispone il soggetto verso le trasformazioni che ne compaginano le indefinite possibilità d’essere.

¹ B. Bettelheim, *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*, New York, Knopf, 1976 (tr.it. *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, 1977, p. 156).

² I. Calvino, *Sulla fiaba*, Torino, Einaudi, 1988, p. 89.

Bibliografia

- Bettelheim B, *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*, New York, Knopf, 1976 (tr.it. *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, 1977)
- Calvino I., *Sulla fiaba*, Torino, Einaudi, 1988
- Cambi F. (ed.), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Pisa, ETS, 1999
- Gennari M. (ed.), *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Genova, Il Melangolo, vol. I, 2018
- Giani Gallino T., *Il fascino dell'immaginario. L'arte di parlare con le fiabe al proprio inconscio*, Torino, SEI, 1987
- Grimm J.; Grimm W., *Kinder- und Haus-märchen*, Berlin, Realschulbuchhandlung – Reimer, Bde. 3, 1812-22
- Lüthi M., *Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen*, Bern, Francke Verlag, 1947-78 (tr.it. *La fiaba popolare europea. Forma e natura*, Milano, Mursia, 1979-82)
- Propp V.J., *Morfologija skazki*, Leningrad, Academia, 1928 (tr.it. *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966)
- Rak M., *Logica della fiaba. Fate, orchi, gioco, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*, Milano, Bruno Mondadori, 2005
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973
- Ruschioni A., *I fratelli Grimm*, Le Monnier, Firenze, 1954
- Salviati C.I., *Hänsel e Gretel. Paure e desideri al limite del bosco*, Genova, Comune-Assessorato Istituzioni Scolastiche-Ufficio Studi, 1991
- Salviati C.I., *Raccontare destini. La fiaba come materia prima dell'immaginario di ieri e di oggi*, Torino, Einaudi, 2002
- Simonelli S., *Nel paese delle fiabe. La Germania magica e misteriosa dei fratelli Grimm*, Roma, Giulio Perrone Editore, 2012
- Thompson S., *The Folktale*, Holt, Rinehart and Winston, 1946 (tr.it. *La fiaba nella tradizione popolare*, Milano, Il Saggiatore, 1967)
- Traxler H., *Die Wahrheit über Hänsel und Gretel*, München, Heyne, 1965 (tr.it. *La strega e il panpepato. La vera storia di Hänsel e Gretel*, Milano, Emme, 1981)

Milani, l'ebreo. Ebraismo, cristianesimo e religiosità nell'umanesimo pedagogico milaniano¹

PAOLO LEVRERO

Docente a contratto – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: paolo.levrero@unige.it

Abstract. The article aims to examine the jewish origins of don Lorenzo Milani. Judaism is proposed here as a constitutive essence of the human and intellectual structure of the florentine priest, who lived between 1923 and 1967, and considered as a required category to understanding the cultural and pedagogical commitment he carried out among poor people of the time.

Keywords. Don Lorenzo Milani – Religiosity – Ebraism – Humanism; Pedagogy.

1. Milani, l'ebreo

La biografia di don Lorenzo Milani consegna alla storia i tratti d'una figura scomoda. Ciò è accaduto nella città in cui ha vissuto, la Firenze tra gli anni venti e sessanta del Novecento – specialmente negli ambienti della piccola borghesia cittadina –, ma pure all'interno della chiesa cattolica, di cui è stato sacerdote. Questo carattere di scomodità costituisce l'architettonica dello stile assunto da un uomo che non ha badato a ricercare situazioni di affermazione personale, ma ha inteso senza alcuna prudenza scagliarsi contro le forme dell'ingiustizia riconosciute vivendo accanto i poveri del suo tempo. E ciò non avviene per un'istanza puramente etica, perché egli sia spinto dall'esigenza di promuovere un riscatto sociale degli ultimi, oppure in nome d'una ideologia socialista, come taluni hanno voluto insinuare. Al contrario, si tratta anzitutto di rimuovere nella storia quelle condizioni di ingiustizia che si pongono in contraddizione con la Legge di Dio e la venuta del suo regno. Perciò don Milani non tace quando riconosce le incongruenze nella realtà sociale che ha di fronte e neppure si arresta laddove la denuncia sferzante scompagina le consuetudini, la mentalità clericale, le scelte della chiesa – a cui rimprovera anzitutto il progressivo allontanamento dai poveri – e della politica del suo tempo – lacerata dalle divisioni ideologiche di partito fra cattolici e comunisti, impegnata

¹ L'articolo riprende un intervento intitolato *Milani, l'ebreo*, presentato al Convegno *Don Lorenzo Milani. "Al centro della Chiesa, non ai margini"* organizzato dalla Fondazione per le Scienze Religiose "Giovanni XXIII", di Bologna, e dal Gabinetto Scientifico Letterario G.P. Vieuksseux, di Firenze (con la collaborazione di: Centro formazione e ricerca don Milani – Vicchio, Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale, Gruppo don Lorenzo Milani di Calenzano, Fondazione Lorenzo Milani), svoltosi a Firenze, presso la sede del Gabinetto Scientifico Letterario G.P. Vieuksseux (Palazzo Strozzi), sabato 31 ottobre 2015.

ti a spartirsi e imbrigliare una verità, la quale, se esiste, don Milani ammonisce ch'essa «non ha parte»² –. Le parole di Milani risuonano senza mostrare riguardo per alcuno: si tratti dell'industriale, del politico, dell'insegnante oppure del vescovo, quando «scandalosa appariva la lontananza (...) dai poveri, dalla verità, dalla giustizia»³.

L'urto che ne deriva reca un duplice carattere. Si tratta, da un lato, di una critica sociale incisiva, poiché la parola di Milani intende palesare le inconsistenze – intellettuali e morali, religiose e politiche – presenti all'interno del mondo borghese, delle sue culture e delle sue condotte. Dall'altro, esso manifesta una tensione profetica che, insieme, presenta il vigore della denuncia propria della parola veterotestamentaria e la forza d'una possibilità di redenzione evangelica, ma che può discendere soltanto dalla conversione. Certo non può essere generata dal compromesso. Ne avviene una critica della cultura di massa, che si diffonde pervasivamente anche fra i ceti meno abbienti negli anni Cinquanta e Sessanta con il *boom* economico susseguente alla crescita industriale del Paese, e i cui effetti lesivi per l'integrità dell'umano Milani intuisce guardando alle prassi concrete della quotidianità. Sono le condotte del singolo, ma pure le logiche collettive dell'esistenza, a presentare talvolta i tratti deformi del patologico: quell'«egocentrismo (e manie annesse)»⁴ divenuti «forme che sono vera e propria pertinenza dello psichiatra»⁵. Una cultura che «abituava a non pensare»⁶, regolamentata dai tempi e dagli spazi dettati dai consumi, dove la «leggerezza fatta regola di vita»⁷ è preludio al disimpegno (personale e sociale) e all'omologazione nei costumi e nelle idee. La distrazione dal pensare e dalla responsabilità sulla vita e sul mondo, nonché la ricerca del «divertimento come un diritto essenziale»⁸ per Milani costituiscono sul piano morale un atto grave, poiché rappresentano un «bestemmiare il tempo»⁹. V'è un principio sul quale sembrano curvare le leggi dell'economia, della giurisprudenza, della politica: per Milani si chiama «idolatria del diritto di proprietà»¹⁰. Dunque, anche «l'ingiustizia sociale è una bestemmia»¹¹. La parola perde la sua possibilità di generare capacità critica, responsabilità di sé e verso il mondo, d'incidere sulla realtà per trasformarla. La parola diviene chiacchiera, luogo comune «che non impegna nulla di chi la dice e non dice nulla in chi l'ascolta»¹².

Le diagnosi compiute da Milani riguardano le prassi e gli stili di vita, le abitudini e l'*ethos* della modernità borghese, di cui ravvisa la sostanziale perdita dell'umano. In lui v'è la coscienza della crisi d'un mondo. La sua conversione sarà anche il segno d'una rinuncia e d'un abbandono della cultura borghese a cui sa di appartenere, ma nei confronti della quale vorrà esprimere la denuncia più radicale. Per farlo, si propone di vivere come «prete povero, giusto, onesto, distaccato dal denaro e dalla potenza, dalla Confida,

² L. Milani, *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1958, p. 269.

³ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, a cura di M. Gesualdi, Milano, Mondadori, 1970, p. 189.

⁴ L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 204.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ivi*, p. 214.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ivi*, p. 135.

¹⁰ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 57.

¹¹ *Ivi*, p. 26.

¹² L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 237.

dal Governo, capace di dir pane al pane senza prudenza, senza educazione, senza tatto, senza politica, così come sapevano fare i profeti o Giovanni il Battista»¹³. Un prete che vive «nella più severa ortodossia e obbedienza»¹⁴ – palesate, però, ostensivamente come una condizione di radicale ribellione – trova nell'assoluta libertà di parola la forma più efficace di infrazione. Il suo linguaggio è ricco di ossimori dissacranti, forse per meglio esercitare quell'attitudine al sospetto nella quale intuisce la premessa di ogni comprensione critica e autonomia di giudizio. È uno stile che non riguarda soltanto il suo pensare, teso a infrangere convenzioni, modelli, conoscenze consolidate – senza perciò avere il timore di dubitare in primo luogo delle proprie idee –. Gli stessi tratti, infatti, sembrano riferirsi alla sua personalità, difficilmente riconducibile entro categorie univoche. Forse anche per questo padre Balducci parla di lui come di un «uomo senza genealogia spirituale, senza modelli di riferimento»¹⁵.

La forza della testimonianza milaniana risiede anche in questo carattere quasi trasgressivo: che costringe a continui oltrepassamenti. La stessa biografia milaniana ne è una esemplazione icastica: appartenente all'alta e agiata borghesia di Firenze, rifiuta ogni ricchezza e si fa povero fra i poveri; l'agnosticismo della famiglia – a tratti si potrebbe parlare di ateismo – lascerà il posto alla fede più assoluta (sebbene connotata d'una altrettanto limpida laicità); giovane educato entro i paradigmi d'una cultura umanistica e letteraria raffinata, prima rigetta gli studi e le prospettive accademiche per dedicarsi alla pittura, poi saprà costruire una delle critiche più corrosive contro ogni intellettualismo tipico della modernità borghese. Ciò accade anche con l'ebraismo che gli proviene dalla famiglia: Lorenzo si converte al cristianesimo. Non v'è però una perdita definitiva delle sue origini. Attraverso quel movimento, percepibile come un oltrepassamento incessante, le scelte di Milani, che maturano nel suo pensiero e poi s'inscrivono nella storia, sono fatte per dare testimonianza dell'assoluto di Dio e attestare il mistero dell'uomo. Per questo don Milani risulta scomodo. È un uomo libero che pensa liberamente e, altrettanto liberamente, parla. La sua è una parola ruvida e asciutta, la cui essenzialità pone il proprio interlocutore di fronte alla scelta. Avverte «una diffidenza istintiva verso chi è soggetto a uomini»¹⁶, anche nella chiesa, dove, al contrario, ha «sperimentato che è possibile vivere (...) senza mai tacere qualcosa che si pensa»¹⁷. E oltre conclude: «Bisogna ch'io renda alla mia Chiesa questa testimonianza»¹⁸. Il prezzo di questa libertà sarà l'esilio. Conoscerà l'isolamento della sua chiesa, ma non quello dei poveri, che gli resteranno accanto sino alla morte. La parola di don Milani deve essere veritiera. Essa esprime la sacralità – laica – della dignità del pensiero dell'uomo, così come la sacralità – religiosa – di chi parla in nome di Dio. In tal senso, nella parola deve trovare consistenza il riflesso dell'essere, perciò essa richiede l'assoluta esemplarità dell'esistenza. Infatti: «Con le parole alla gente non gli si fa nulla. Sul piano divino ci vuole la grazia e sul piano umano ci vuole l'esempio»¹⁹. Così don Milani interpreta il proprio sacerdozio, ma congiuntamente

¹³ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 84.

¹⁴ Ivi, p. 208.

¹⁵ E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, a cura di M. Gennari, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 4.

¹⁶ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 115.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 147.

esprime la cifra profetica, peculiarmente ebraica, dell'annuncio veterotestamentario – di condanna e insieme di speranza – che richiama alla ricostruzione dell'Alleanza tradita dagli uomini e che lui saprà reinterpretare alla luce della conversione cristiana. Nella parola risiede lo strumento dell'emancipazione e del riscatto per il povero, ma pure si rintraccia il luogo dal quale la profezia milaniana prende corposità storica. Sicché, Milani si situa tra i poveri, dove decide di vivere, dopo aver accolto come una legge assoluta il monito evangelico contenuto nel passo di Matteo (19, 21) nel quale si torva scritto: «và, vendi tutto quello che possiedi, dallo ai poveri». Il pensiero milaniano diviene discorso intriso d'una cultura differente, quella degli esclusi, degli ultimi del suo tempo.

La vicenda personale di Milani s'inscrive all'interno di quel laboratorio di cultura civile e politica che è stata la città di Firenze tra gli anni Cinquanta e Sessanta. Al fondo di esperienze e testimonianze affatto dissimili si riconosce una coscienza civile in cui laicità e religiosità s'intrecciano dialetticamente, pur generando dissonanze, sospinte da un comune senso politico e un impegno concreto nella difesa del povero e nella promozione della pace. Lorenzo Milani non interviene direttamente nel dibattito cittadino, ma non resta distratto dal clima politico-sociale di cui sono permeate la città e la chiesa di Firenze. Tuttavia, presenta una atipicità sostanziale rinvenibile tanto nel suo viversi quale uomo quanto nel suo interpretarsi come prete cattolico. V'è infatti una distanza rispetto ai codici entro cui si dispone la chiesa del suo tempo. E si percepisce una estraneità alle questioni che alimentano la vita ecclesiale e civile della città. Restano atipici anche gli stilemi della sua critica. «Si parlava due lingue»²⁰, scrive Milani dopo un incontro a Firenze – siamo nel 1959 – insieme ai giovani che frequentano il “Cenacolo” di Padre Balducci, segnalando una differenza insopprimibile – e a cui non vorrà mai rinunciare – nel lessico, nello stile, nella concretezza del proprio discorso rispetto alle figure che pure posseggono un grande profilo umano ed ecclesiale all'interno della chiesa fiorentina di quegli anni – si pensi a don Giulio Facibeni, a Giorgio La Pira o al summenzionato Balducci. Il suo impegno sembra rivolgersi in modo pressoché esclusivo agli uomini incontrati all'interno della realtà parrocchiale in cui è presbitero – prima a San Donato di Calenzano, poi a S. Andrea a Barbiana –.

Lorenzo Milani è un intellettuale, sebbene contro ogni forma di intellettualismo prenda posizione nei suoi scritti e voglia costituire la sua scuola. Intellettuale è perciò non secondo le connotazioni ordinarie che questo termine presenta, ma nel senso più alto cui questo lemma rinvia, laddove identifichi una disposizione alla criticità, alla comprensione della realtà che rivela un'autonomia di giudizio, e la cui cifra essenziale risiede nella libertà d'un pensiero indipendente dalle strutture del potere, non piegato alle convenzioni, non strumentale agli interessi di parte. Don Milani è un intellettuale schierato «dalla parte dell'ultimo»²¹, del povero, dell'emarginato. Il pensiero di Milani e la sua parola palesano la vitalità di quelle esistenze umiliate, offese. Vite che si presentano nella loro consistenza, con «un nome e cognome»²² e la sua parola non vuole esserne una rappresentazione astratta, stereotipata, irrigidita. Vive un processo di essenzializzazione per cui il suo scritto «è tanto pensato che alla fine fa impressione»²³ nel suo interlocutore. La sua è una parola liberante, poiché pone la coscienza di lo ascolta di fronte alla possibilità di

²⁰ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 109.

²¹ Cfr. N. Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, Milano, Rizzoli, 1993.

²² L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 455.

²³ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 218.

interrogarsi, esigendo una consapevolezza e il mutamento. Ma per essere tale si mostra come «parola dura, affilata, che spezzi e ferisca, cioè una parola concreta»²⁴. Lo sguardo sulla realtà si pone attraverso la vita del povero. La parola di don Milani si impregna della vita dei poveri e dei significati (culturali, spirituali, umani) che quelle esistenze posseggono. Lascia che il suo pensiero e la sua parola si trasformino al loro cospetto. Il povero che Lorenzo Milani approssima e a cui parla è un uomo con un volto preciso, con un nome e un cognome, una storia. E quando vi si riferisce, lo fa mantenendo la propria attenzione sull'umanità di quell'uomo. Riesce però a coglierne e stilizzarne l'essenza in maniera così veritiera e autentica che, nel rivolgersi al particolare del singolo soggetto, egli richiama congiuntamente l'universale dell'umanità.

Se la critica solitamente dispone l'analisi di don Milani a partire dalla sua conversione al cristianesimo – quando ha vent'anni – che si accompagna alla decisione di diventare sacerdote, non sempre ci si è soffermati con la stessa attenzione a considerare quanto accade prima che quella scelta si palesi. Di questo passaggio nulla è dato sapere, se non quei pochi tratti restituiti da don Raffaele Bensi, che raccoglie le confidenze del giovane in quei giorni – sono i mesi estivi del 1943 – e ne diviene il direttore spirituale, sino alla morte. Don Bensi di quelle circostanze riferisce l'impeto, il furore d'una scelta radicale, assoluta. Posto ai margini della chiesa anche perché ebreo, Milani viene considerato dalla storiografia un “convertito”, ma ciò che accade prima della conversione che incidenza ha nella sua vita di uomo? Le radici ebraiche della famiglia, che affondano nell'ebraismo mitteleuropeo, sono rimaste sovente in ombra, quasi fossero un elemento secondario.

2. L'ebraismo di don Lorenzo Milani

Lorenzo non riceve dalla famiglia un'educazione religiosa, né cristiano-cattolica e neppure ebraica – sarà battezzato nel 1933, ma il rito è celebrato per mettere al sicuro Lorenzo e i suoi famigliari dalle possibili repressioni antisemite, delle quali il padre Albano ha sentore nella Germania nazionalsocialista e di cui avverte i segni premonitori anche all'interno dell'Italia fascista. Lorenzo medesimo vorrà definire anni più tardi quella scelta come un “battesimo fascista”. Che cosa accade, però, nel momento della conversione di Lorenzo? È possibile che un passaggio così radicale non trovi ragioni anche all'interno della storia personale e profonda di Milani? La decisione è connotata da subito di una consapevolezza così netta da generare stupore in chi lo osserva. Siano don Bensi o i docenti del seminario. Forse la conversione di Milani potrebbe essere letta non come una scoperta, l'accesso a un mondo a lui del tutto sconosciuto. L'adesione alla religione cristiana potrebbe, al contrario, essere l'evento che fa deflagrare il sentimento d'una religiosità già presente nelle pieghe più profonde del suo essere. Una religiosità non vissuta nell'esperienza familiare come appartenenza a una religione, ma che egli riconosce e tenta di ritrovare dentro di sé e che la fede cristiana pure non soffoca o estingue. E la cifra di quella religiosità è tipicamente ebraica. Nella conversione s'imprime la sacralità del mistero dove accade l'incontro tra un uomo e il suo Dio.

Per Milani questo avviene attraverso i sentieri della fede cristiano-cattolica. Ma nel luogo della conversione si consuma anzitutto il legame tra l'uomo e il proprio Dio. E per Milani

²⁴ Ivi, p. 83.

ciò vorrà dire ricongiungersi all'elemento giudaico di quella fede, che abita nel mistero di se stesso. «È la sua conversione, che è la chiave del suo segreto. Non è precisamente abbandono del suo ebraismo, ma è il substrato e l'*humus* della sua condizione di cristiano»²⁵, scrive a proposito di lui David Maria Turoldo, che più d'ogni altro interprete – e amico – ha voluto ricondurre la vita di don Milani all'interno del mistero di un uomo e del mistero di Dio²⁶. «Volle dare un senso alla sua vita e così approdò alla fede – scrive ancora Turoldo – (...) Ma il suo approdo alla fede – prosegue – credo passi innanzitutto da un travaglio intellettuale»²⁷. Ed è lecito supporre come questo travaglio non si interrompa con la conversione, che rappresenta anzitutto una rottura con il passato, una svolta. «Mi son fatto cristiano e prete solo per spogliarmi d'ogni privilegio»²⁸, afferma Lorenzo Milani. In queste parole non c'è soltanto il rifiuto di una condizione di agio, propria della famiglia a cui appartiene – anche se è utile ricordare che vorrà rinunciare a tutto il patrimonio di cui dispone –, ma in quella scelta si può intuire il desiderio di spezzare un legame con ciò che sembra impedire a Milani l'incontro autentico ed essenziale con se stesso, con il mondo e, quindi, con Dio.

Il rifiuto dell'universo borghese avviene in rapporto a tutti i codici che lui ha conosciuto – culturali, sociali e religiosi: è forse anche una rottura con un ebraismo imborghesito che si compie in quella scelta. La radice religiosa che Milani sussume nella famiglia possiede anche i connotati della tradizione ebraica mitteleuropea, la quale porta in sé tanto la ricchezza spirituale e umanistica di quell'ebraismo quanto l'esito dei compromessi imposti dall'assimilazione. Forse anche per questo il profilo complessivo di don Milani non sembra essere facilmente riconducibile ai modelli descrittivi che identificano il clero cattolico nell'Italia di quegli anni. L'originalità di Milani è il riverbero d'una originarietà ch'egli riconosce, ricostruisce, e della quale forse non è – e neppure può esserlo – consapevole fino in fondo, ma che presenta i tratti di uno scavo, anche tormentato, nel tentativo di riconoscere nella propria storia personale e nei recessi misteriosi della sua interiorità la cifra di questa sua originarietà. Questa dimensione originaria è tipicamente ebraica.

Si profila perciò un'ermeneutica di don Lorenzo Milani che affondi le proprie linee interpretative dentro il suo ebraismo. Un ebraismo che dimora nel mistero di quest'uomo, poiché don Milani resta il mistero di se stesso²⁹, ma che si mostra palpabile nella consistenza concreta della sue azioni, delle sue scelte, dei suoi scritti. Continui e inconfutabili sono i riferimenti alla sua ebraicità, poiché Milani è intriso del suo stesso ebraismo, che non nasce e non si dispone nei contorni d'una cultura ebraica. Non esiste ebreo che rinunci al suo ebraismo. E la conversione al cristianesimo non può mutare quelle sue origini, il luogo in cui restano impresse le radici della sua vita e della sua storia. Per comprendere don Milani sembra allora necessario non considerarne la vicenda esistenziale come l'esito d'una conversione al cristianesimo, ma recuperare il fili culturali, religiosi di cui si compone la tramatura delle sue origini.

L'educazione che Milani riceve non è religiosa, eppure possiede una cifra intrinsecamente ebraica. V'è una sostanziale riservatezza che pervade i legami all'interno della

²⁵ D.M. Turoldo, *Il mio amico don Milani*, Bergamo, Servitium, 1997, cit., p. 26.

²⁶ Cfr. D.M. Turoldo, *Prefazione. Santità da grandi tempi*, in N. Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, pp. 1-9.

²⁷ D.M. Turoldo, *Il mio amico don Milani*, cit., p. 74.

²⁸ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 74.

²⁹ Cfr. D.M. Turoldo, *Prefazione. Santità da grandi tempi*, cit.

famiglia Milani – anche questo è un attributo dell'ebreo –, perciò non sappiamo – né attraverso esplicite dichiarazioni né mediante fonti documentali – ricostruire i nodi che vengono a intrecciarsi nella vita del giovane Lorenzo saldandosi con un ebraismo sotterraneo e con le condotte d'un palese agnosticismo. Di lui conosciamo uno spirito autonomo, incline all'introspezione e maldisposto verso le rigidità del potere. Sembra perciò plausibile ritenere che Milani abbia voluto riflettere sulla propria storia e sulla sua provenienza, tanto nell'infanzia quanto nell'ora in cui il popolo ebraico vive la tragedia della Shoah, attuata per volontà del nazifascismo e la cui mano rappresenta una minaccia concreta anche per la famiglia Milani. Quella dei Milani non si presenta come una famiglia che ostenti un'appartenenza all'ebraismo anche laico ed emancipato del Novecento, italiano o mitteleuropeo. Tuttavia, in quell'ebraicità, forse rimossa o rimasta nascosta all'interno delle relazioni famigliari, sopravvivono una spiritualità e una religiosità attraverso le quali Lorenzo vorrà interpretare se stesso. Senza che venga a porsi una contrapposizione fra ebraicità e cristianità. Il tentativo di recuperare il proprio ebraismo originario si acosterà alla volontà di reinterpretare in maniera essenziale il cristianesimo entro cui dispone il proprio magistero di sacerdote. Quello di Milani non sarà un ebraismo figlio d'una professione di fede. L'ebraismo stesso non può essere in alcun modo ricondotto a una pratica religiosa. Si tratta, al contrario, di un'entità complessa, irriducibile per natura a una definizione univoca. È, insieme, un fenomeno spirituale – che trascende i perimetri della storia – e un'appartenenza a un popolo – che travalica i confini dello spazio d'una comunità, poiché quel popolo non possiede la terra in cui dimora, ma vive la dissomiglianza e l'erranza (come tensione e movimento continui) – quali elementi costitutivi della propria identità. Spirito, Legge e, insieme, tradizione dei Padri sono i fondamenti di questa identità, secondo quanto sostiene una delle voci più autorevoli dell'ebraismo del Novecento qual è Franz Rosenzweig³⁰. La storia dell'ebreo si snoda come relazione costante con l'assoluto della Legge e si dispone «logicamente», deducendo «proposizione dopo proposizione»³¹, nell'interpretazione della realtà.

Nel legame che Milani ha con la madre, Alice Weiss, mantenutosi intenso e delicato anche dopo la conversione, risiede uno dei segni più chiari del rapporto che volle istituire con un ebraismo originario – in cui sopravvive un profondo senso del sacro e dell'eterno – inizialmente avvertito dentro di sé e poi esplicitato all'interno della sua esistenza di uomo e sacerdote cristiano. Alice nasce a Trieste nel 1895 da Emilio Weiss, ebreo di origini boeme, e Emilia Jacchia, anch'essa un'ebrea ma di provenienza sefardita, diversamente dal marito che appartiene al ramo ashkenazita della diaspora ebraica. Nella città asburgica Alice sussume il clima di effervescenza culturale che coinvolge anche il mondo ebraico e lo conduce verso una progressiva secolarizzazione, nel nome del processo di assimilazione all'interno della società borghese – così come accade in tutta la Mitteleuropa –. A Trieste la cultura austriaca si apre alla tradizione germanica – e più in generale mitteleuropea –, ma pure a quella slava. L'ebraismo come pratica religiosa sbiadisce nelle condotte laiche e sovente agnostiche, quando addirittura non viene abbandonato con il ricorso alla conversione al cristianesimo. Oppure, si consuma un imborghesimento degli stili di vita che intride il modo di pensare e di vivere la propria spiritualità. Ma, con l'as-

³⁰ Cfr. F. Rosenzweig, *Che cosa significa essere ebrei*, tr.it. di N. Zippel, Roma, Castelvetti, pp. 5-10.

³¹ Ivi, p. 7.

similazione, il mondo ebraico mitteleuropeo vorrà riconoscere un epicentro culturale – e insieme spirituale – che può offrire un punto di raccordo fra la tradizione germanica e il patrimonio spirituale dell'ebraismo stesso. Si tratta della *mitteleuropäische Bildung* – traducibile propriamente come formazione umana –. Qui, s'addensano i significati profondi dell'umanesimo tedesco, nei quali l'ebraismo europeo forse riesce a rintracciare un sentimento religioso e insieme laico nel quale sembra ancora potersi celare l'eco profonda del sacro e del divino. Se questa è l'atmosfera culturale in cui cresce Alice Weiss prima di trasferirsi a Firenze, dove incontrerà e poi sposerà Albano Milani, può non sopravvivere alquanto di quel mistero sacrale sedimentato entro i codici culturali di Alice? Sebbene vorrà proporre ai figli una educazione laica, in quell'educazione si mantiene una spiritualità umana che si traspone nella libertà, nell'autonomia, nella responsabilità etica. Lorenzo, così attento nel dipanare i fili della propria storia, può non aver riconosciuto tutto questo? I molteplici riferimenti che compaiono nei suoi scritti palesano un bisogno costante di andare a quelle origini, di volerle conoscere, sebbene in lui non si mostreranno mai come cultura ebraica.

Si esprime forse una dichiarazione di consapevolezza della sua identità anche ebraica quando in una conversazione trascritta da Giorgio Pecorini si legge: «Io sono mezzo ebreo (...); mezzo signore, di origine (...); mezzo prete»³². Le considerazioni di Milani sono sempre sorrette da un tono autoironico, tuttavia restituiscono la serietà che lui ha impiegato per comprendere se stesso e il suo ebraismo. Ciò accade quando inizia la stesura d'un catechismo³³ secondo un metodo storico-critico che intende ricostruire la vicenda di Gesù quale uomo – ebreo – all'interno di un popolo – ebraico –. Ma pure inizia lo studio della lingua ebraica, come riferisce in alcune lettere³⁴. L'attenzione peculiare verso il mondo ebraico e la condizione di sofferenza a cui lo hanno esposto continue persecuzioni lungo tutta la sua storia vengono sostenute altresì dalla consapevolezza storica della tragedia della *Shoah* e dello sterminio di milioni di ebrei³⁵. È quando parla della sua scuola che Milani sembra però voler esternare il proprio riconoscersi ebreo. Scrive, infatti, all'amico Giovanni Meucci in una missiva inviata da Barbiana nel marzo del 1955: «Io (...) da buon giudeo ho la scuola»³⁶. Una scuola dove egli si propone nella «doppia qualità di rabbino e di prete»³⁷. Ed è la scuola – prima la scuola popolare che tiene la sera a S. Donato di Calenzano, poi la scuola istituita nella canonica a Barbiana – il luogo ove l'ebraismo milaniano connota l'umanità e il cristianesimo del sacerdote fiorentino.

3. La cifra ebraica e cristiana di Lorenzo Milani nel suo umanesimo pedagogico

Alcuni, fra quanti lo hanno conosciuto, di Milani hanno intuito l'ebraismo radicale che lo ha contraddistinto. Giorgio La Pira, riferisce Fioretta Mazzei, di lui diceva: «è un

³² Cfr. G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, Milano, Baldini & Castoldi, p. 363.

³³ L. Milani, *Il catechismo di don Lorenzo Milani*, a cura di M. Gesualdi, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1983.

³⁴ Cfr. L. Milani, *Alla mamma. Lettere 1943-1967*, a cura di G. Battelli, Genova, Marietti, p. 139.

³⁵ Cfr. L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1978.

³⁶ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 43.

³⁷ Cfr. M. Lancisi, *...E allora don Milani fondò una scuola. Lettere da Barbiana e San Donato*, Roma, Coines, p. 160.

vero ebreo, ha la sensibilità degli ebrei, ha una radice ebrea a cui non ha mai rinunciato, per cui io mi sento particolarmente vicino proprio per questo aspetto»³⁸. Come ricordato, padre Turoldo fornisce ulteriori dettagli interpretativi a proposito dell'ebraismo milaniano. Se la «chiesa diventa la sua Torah»³⁹, scrive Turoldo, quella cristiana sarà per don Milani una «fede sempre rapportata al povero; basata sullo stesso istinto ebraico; chiamata a farsi corposità; appunto storia»⁴⁰. O, ancora, anni più tardi saranno le parole di Carlo Maria Martini a rammentare come «la sua origine ebraica, innestata su una tradizione religiosa plurisecolare, è vivissima, anche se non è espressa in maniera formale nelle sue pagine. Siamo in presenza di un uomo la cui radice ebraica è stata immessa in una cultura e in una prassi evangelica»⁴¹. Il cristianesimo di Milani si mostra in una fede asciutta, ma rigorosa. Scrive, infatti: «Se non faccio mai discorsi spirituali e elevati è perché non li penso e non ci credo. La religione per me consiste solo nell'osservare i dieci Comandamenti e confessarsi presto quando non si sono osservati. Tutto il resto o son balle o appartiene a un livello che non è per me e che certo non serve ai poveri»⁴². E tale pare essere anche il suo magistero sacerdotale, che non conosce i toni omiletici del moralismo, né vorrà mai assumere gli atteggiamenti del proselitismo. Anzi, in lui è molto forte «l'esigenza del dialogo coi lontani: comunisti, ebrei, protestanti»⁴³. Il cristianesimo viene interpretato da Milani come strada per accostare l'umanità degli ultimi, rivolgendosi, però, all'umanità di tutti gli uomini, con i registri severi di chi esige che ciascuno dispieghi la propria cifra umana. Questa, per Milani, risiede nella libertà. Di pensare, di parlare, di agire secondo la propria coscienza. Qui è il luogo dell'autentica libertà da cui si originano scelte autonome e responsabili e da cui, ma sempre nella libertà, può dischiudersi la possibilità della fede. Così il cristianesimo si realizza per Milani nel riconoscere anche l'umanità di Dio, che si mostra nel Cristo.

L'incontro con quell'umanità diviene preludio dell'educazione, mediante la quale il legame con l'uomo per Milani si concreta pienamente. Si tratta di un legame sacro, in quanto l'umanità dell'uomo è anche segno del divino, ma congiuntamente laico, poiché esso si dispiega nella tensione all'emancipazione da ogni condizione di subalternità civile o/e della conoscenza. Il popolo ebraico – il popolo dell'esilio, dell'emarginazione, quindi senza una patria – è biblicamente il custode di un'alleanza con il Dio unico e nella sua vicenda si rivela il segno dell'intervento di Dio nella storia. Perciò la parola di Milani accosta la vita dei giovani che frequentano la sua scuola non distraendosi dalla vita degli uomini che vivono nella storia, specialmente gli offesi e gli emarginati. Gli «oppressi»⁴⁴ divengono la sua «Patria»⁴⁵, dove l'alleanza si rinnova. Quindi, la parola mostra il proprio senso sacro. Pensare – il luogo interiore presso il quale la parola trova origine – possiede anch'esso una sacralità, laddove si disponga verso un impegno veritativo. L'azione pedagogica di Milani tiene quali nodi assiali tanto la vita quanto la storia. E sarà contrasse-

³⁸ Cfr. D. Simeone, *Verso la scuola di Barbiana*, Verona, Il Segno dei Gabrielli Editori, p. 203.

³⁹ D. M. Turoldo, *Il mio amico don Milani*, cit., p. 26.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ C. M. Martini, *L'esperienza pastorale di don Milani oggi*, in AA.VV., *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 1983, pp.198-208: 198.

⁴² L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 146.

⁴³ *Ivi*, p. 195.

⁴⁴ L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Firenze, cit., p. 12.

⁴⁵ *Ibidem*.

gnata da un impegno civile e politico, come attuazione della giustizia sociale. Ma pure saprà imprimere un movimento dialettico fra le coscienze dei singoli e il mondo ch'essi abitano. E il centro di questo movimento è la conoscenza. Questa diparte dalla coscienza soggetto e si spinge sul mondo. Congiuntamente, dal mondo la conoscenza ritorna alla coscienza del singolo, mediante i significati che questi ha saputo riconoscere e costruire a proposito della vita che è nel mondo. Così facendo essa diviene cultura. E la scuola di Milani rappresenta in tal senso un laboratorio di culture, protese all'emancipazione e all'umanizzazione del soggetto. Attraverso un dialogo serrato e demistificatore, uno scavo continuo e mai concluso. La scuola è perciò insieme luogo sacro – dove trova dimora il sacro della parola – e laico – dove gli alfabeti e le lingue che si parlano riverberano l'umanità del singolo uomo (che prescinde da ogni appartenenza, politica o religiosa). Una scuola che poco ha in comune con l'istituzione del tempo, impegnata in un'opera di selezione sociale più che di emancipazione civile, mediante la conoscenza. Perciò, proprio da Barbiana prenderà corpo una delle critiche più feroci contro la scuola e la cultura pedagogica che la struttura. Nel doppio ruolo di rabbino e di prete, Milani interpreta il suo essere maestro. Una scuola dove si consuma un'ermeneusi continua, come accade nella *yeshivah* – la scuola ebraica. Essa costituisce un ambiente di vita nel quale ogni cosa è posta sotto l'esame dell'interpretazione, che si articola in un processo mai concluso di ricerca e significazione. Questa scuola possiede una tensione universalistica, poiché il sapere che vi si costruisce riverbera i linguaggi dell'umano e apre all'impegno concreto per l'altro. La scuola deve essere, perciò, «assolutamente aconfessionale»⁴⁶, e chi la frequenta si dispone a «cercare di rispettare la persona dell'avversario, di capire che il male e il bene non son tutti da una parte, che non bisogna mai credere né ai comunisti né ai preti, che bisogna andar sempre controcorrente e leticare con tutti, e poi il culto della onestà, della lealtà, della serenità, della generosità politica e del disinteresse politico»⁴⁷. Nella discussione, nel dialogo la conoscenza si costituisce come dialettica in cui trova spazio la molteplicità dei punti di vista, anche opposti fra loro, e dai quali è concesso dissentire. Qui, tutti possono farsi maestri gli uni degli altri, nella reciprocità. Trovano spazio discussioni accese, prive di infingimenti ma dense di franchezza. Nella libertà di interpretare. È quanto accade nel *midrash* ebraico, che non si rivolge soltanto ai testi sacri, ma vuole rintracciare il segno – sacro – di Dio racchiuso tanto nel mondo e nella storia quanto nella coscienza del singolo. In tal senso, il maestro ha «l'obbligo non soltanto morale (...), ma anche civico di demistificare tutto»⁴⁸. L'interpretazione è parola, pensiero e discorso libero, mosso secondo i toni ora della conoscenza ora della denuncia e che si rivolge verso ogni aspetto della realtà. Sempre mostrando un'«assoluta indifferenza ai dogmi»⁴⁹. Non vi sono mediazioni nel *midrash* ebraico fra chi interpreta e il testo interpretato. Analogamente, una libertà sostanziale connota il pensiero di don Milani, la sua parola e il suo magistero di sacerdote, costruito in accordo con «quell'immagine sacerdotale»⁵⁰ che la sua «ragione aveva tratto dai sacri testi»⁵¹. Nella medesima libertà vorrà viverci come un ebreo cristiano.

⁴⁶ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 133.

⁴⁷ Ivi, pp. 21-22.

⁴⁸ L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Firenze, cit., p. 46.

⁴⁹ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 132.

⁵⁰ Ivi, p. 81.

⁵¹ *Ibidem*.

Bibliografia Generale

- Aa. Vv., *Don Lorenzo Milani*, Firenze, Tip. Nazionale, 1981.
- Aa.Vv., *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 1983.
- Balducci E., *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, a cura di M. Gennari, Roma-Bari, Laterza.
- Corradi A., *Non so se don Lorenzo*, Milano, Feltrinelli, 2012.
- Fallaci N., *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, Milano, Rizzoli, 1993, 1997².
- Foa A., *Ebrei in Europa. Dalla Peste Nera all'emancipazione*, Roma-Bari, Laterza, 1992, 1999².
- Gennari M., *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1995, 1998².
- Gennari M., *Lorenzo Milani*, in Aa.Vv., *Enciclopedia Filosofica*, Milano, Bompiani, 2006, vol. VIII, pp.7438-7439.
- Gennari M., *Filosofia del pensiero*, Genova, Il Melangolo.
- Gennari M. (ed.), *L'apocalisse di don Milani*, Milano, Scheiwiller.
- Jankélévitch V., *Ressembler, dissembler. (La conscience juive)*, Paris, Seuil, 1984 (tr.it. *La coscienza ebraica*, Firenze, La Giuntina, 1986, 1995²).
- Kaiser A., *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 1999, 2006².
- Lancisi M. (ed.),...*E allora don Milani fondò una scuola. Lettere da Barbiana e San Donato*, Roma, Coines, 1977.
- Levero P., *L'ebreo don Milani*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Martini C.M., *L'esperienza pastorale di don Milani oggi*, in Aa.Vv., *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 1983, pp.198-208.
- Melloni A., 1958. *Don Milani nella Firenze di La Pira*, in Aa.Vv., *Gli anni di Firenze*, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Milani L., *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1958.
- Milani L., *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Milani L., *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, a cura di M. Gesualdi, Milano, Mondadori, 1970.
- Milani L., *Lettere alla mamma, 1943-1967*, a cura di A. Milani Comparetti, Milano, Mondadori, 1973.
- Milani L., *Lettere in un'amicizia*, a cura di G.C. Melli, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1976.
- Milani L., *L'obbedienza non è più una virtù*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1978.
- Milani L., *Il catechismo di don Lorenzo Milani*, a cura di M. Gesualdi, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1983.
- Milani L., *Alla mamma. Lettere 1943-1967*, a cura di G. Battelli, Genova, Marietti, 1990.
- Milani L., *I care ancora. Lettere, progetti, appunti e carte varie inedite e/o restaurate*, a cura di G. Pecorini, Bologna, Editrice Missionaria Italiana, 2001.
- Milani L., *Una lezione alla Scuola di Barbiana*, a cura di M. Gesualdi, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2004.
- Milani L., *La parola fa eguali. Il segreto della scuola di Barbiana*, a cura di M. Gesualdi, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2005.

- Milani L., *Tutte le opere*, Milano, Mondadori, 2017, 2 voll.
- Mosse G. L., *Ebrei in Germania fra assimilazione e antisemitismo*, tr.it., Firenze, La Giuntina, 1991.
- Pecorini G., *Don Milani! Chi era costui?*, Milano, Baldini & Castoldi, 1996.
- Rosenzweig F., *Ebraismo, Bildung, filosofia della vita*, a cura di G. Sola, Firenze, La Giuntina, 2000.
- Rosenzweig F., *Che cosa significa essere ebrei*, tr.it. di N. Zippel, Roma, Castelvecchi, 2015.
- Simeone D., *Verso la scuola di Barbiana*, Verona, Il Segno dei Gabrielli Editori, 1996.
- Sola G., *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2003.
- Toschi M., *Don Lorenzo Milani e la sua chiesa. Documenti e studi*, Firenze, Edizioni Polistampa, 1994.
- Turoldo D.M., *Prefazione. Santità da grandi tempi*, in N. Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, Milano, Rizzoli, 1993, 1997², pp. 1-9.
- Turoldo D.M., *Il mio amico don Milani*, Bergamo, Servitium, 1997.

Laws and sexual prejudices in the Italian positivist culture: murderous mothers and the education to infanticide

MATTEO LOCONSOLE

Dottorando di ricerca – Università degli studi Roma Tre

Corresponding author: matteo.loconsole@uniroma3.it

Abstract. The aim of this specific work is to locate the Italian debate about the “infanticide honoris causa” within the positivist culture of the end of 19th century. First of all, the paper will make the reader familiar with the debate concerning the objectivity of human sciences by studying how these sciences faced the issue of female sexuality; it will also describe the patriarchal definition of the relationship between gender and social roles. In order to accomplish this task, the paper will report on the studies of Italian scholars and scientists such as Paolo Mantegazza, Cesare Lombroso, Giuseppe Sergi etc. The paper also tackles the issues of the female sexual sensitivity, dealing with the old prejudice of women’s inferiority together with the cultural perception of motherhood as traditionally intended by the Italian culture. This research study shows how the social relationship between men and women can be seen under different perspectives. Finally, the main purpose of the present paper is to bring to light the different social cultural perception of the infanticide mother as it is well exposed by the gynecologist Muzio Pazzi together with the lawyer Vincenzo Mellusi, two personalities with a deep expertise on the study of this specific crime.

Keywords. History of female sexuality; Gender education; “Honoris causa” infanticide; Vincenzo Mellusi; Muzio Pazzi

1. On the objectivity of human sciences in the study of women

Between the Nineteenth and the Twentieth century human sciences started to investigate upon the definition of the women’s nature, both in its normal and abnormal condition. According to a widespread methodological approach that inferred the moral qualities of individuals from an innate and immutable psycho-physical constitution, most of the positivist sciences assigned sexually diversified social competences to men and women. Hence, the emergence of a form of a bijective determinism: the social and cultural role of women, and at the same time that of men, was seen as determined by – and consequent to – her/his anatomical conformation. Consequently, confusing and often superimposing the psychological-moral level with the anatomical-biological one, the positivist culture had led to a vision of science as a place completely devoted to discovery and promotion of values¹.

¹ Cf. V. P. Babini, *L’infanticida tra letteratura medica e letteratura giuridica*, in P. Rossi (a cura di), *L’età del*

However, even if now we might consider this positivistic stance as imbued of different sorts of prejudices, it is better to reconsider it carefully in that specific context, taking into account how scientists like Paolo Mantegazza, Cesare Lombroso, Giuseppe Sergi, Muzio Pazzi etc. actually thought and formulated their theories².

According to the lesson of the historian and philosopher of science, Thomas Kuhn, the objectivity of science is inscribed in a complex system of beliefs, called 'paradigm' that considers as 'normality' what from a different paradigmatic perspective might not be seen as "normal", but could be rather intended as absurd and not valid³. As Fernanda Minuz says, we must consider science as an activity conducted by men within social contexts conditioned by systems of belief and of codified and often shared values⁴.

Valeria Babini has eventually formulated the rhetoric hypothesis according to which cultivated men and scholars of the Nineteenth/Twentieth century «unconsciously» applied in their discourses, categories that were the product of their own way of being. Therefore, their hypothesis and theories ended up more as «expressions of the spirit of an author, of a culture, and of an era, than products of a scientific and verified elaboration»⁵. Also Giuseppe Mazzini held that position. In his exaltation of the role and dignity of what he defined as the angel of the family, the woman as mother / spouse / sister, he wrote, addressing the Italian men:

amate, rispettate la donna. [...] Cancellate dalla vostra mente ogni idea di superiorità: non ne avete alcuna. Un lungo pregiudizio ha creato, con una educazione disuguale e una perenne oppressione di leggi, quell'apparente inferiorità intellettuale dalla quale oggi argomentano per mantenere l'oppressione. [...] Davanti a Dio Uno e Padre non v'è uomo né donna; ma l'essere umano [...]⁶.

Notwithstanding this position, the prejudice of the inferiority of women played a crucial role in the medicalizing function of women's body and psyche. Thus, with the creation of a scientific stereotype of a sound and healthy femininity – that brought forth a normative definition of what a woman should be – human sciences contributed to the creation of a mechanism that established a sort of socio-cultural control of the male sphere over the female⁷.

positivismo, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 453-474, p. 473; cf. Ead., *Un altro genere. La costruzione scientifica della «natura femminile»*, in A. Burgio (a cura di), *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia, 1870-1945*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 475-489, p. 477.

² In this paper I will focus on different discourse by the lawyer Vincenzo Mellusi and the gynecologist Muzio Pazzi. I will consider their works as inscribed in the historical and conceptual frame of the culture of the Nineteenth Century, especially as far as the scientific and cultural perception of women is concerned. As I will eventually show in this paper, the aim of this section is not that of discrediting the hypothesis according to which different prejudices could be at the base of scientific research; rather I show to what extent scientists were conscious of the real nature of such prejudices.

³ Cf. T.S. Kuhn, *Le rivoluzioni scientifiche* (1987), trad. it., Bologna, Il Mulino, 2008.

⁴ Cf. F. Minuz, *Femmina o donna*, in V. P. Babini, F. Minuz, A. Tagliavini (a cura di), *La donna nelle scienze dell'uomo: immagini del femminile nella cultura scientifica italiana di fine secolo*, Milano, Franco Angeli, 1986, pp. 114-160, p. 117.

⁵ V. P. Babini, *Il lato femminile della criminalità*, in V. P. Babini, F. Minuz, A. Tagliavini (a cura di), *op. cit.*, pp. 25-77, p. 28: «più espressioni dello spirito di un autore, di una cultura e di un'epoca che concetti e prodotti di un'elaborazione scientifica controllata».

⁶ G. Mazzini, *I doveri dell'uomo*, Torino, L'Impronta, 1944, pp. 51-52.

⁷ Cf. A. Tagliavini, *Il fondo oscuro dell'anima femminile*, in V. P. Babini, F. Minuz, A. Tagliavini (a cura di), *op. cit.*, pp. 78-113, p. 83.

More in general, the ideal that the human sciences defended was that of the «male, white, heterosexual, adult», seen as the normal-type, and exploiting it as a standard measure through which to determine – by subtraction – the anomaly, the abnormal, the criminal behavior, etc.⁸ At the same time, in contrast to the figure of the pre-dominant male, there was, by contrast, that of the woman who «had to be a mother and a wife, prudent to direct her sexuality to procreation and to ask men for their protection for her weakness»⁹.

Most of the Italian positivist scientists moved on this ground; starting from this cultural *habitus* they gave substance to their scientific research and theories (or presumably such). The Genoese gynecologist Luigi Maria Bossi, founder in 1908 of the journal of obstetrics and gynecology «Modern gynecology» («La ginecologia moderna»), had recommended and proposed a collaboration «of the Italian psychiatrists with the Italian gynecologists»¹⁰ and his disciple Muzio Pazzi, free lecturer in gynecology at Bologna had reported on the intention to hold a «referendum between gynecologists and psychiatrists»¹¹ (though always admitting the pre-eminence of the physiologic on the psychic). Notwithstanding the above-mentioned examples, a methodological orientation tending to enhance disciplinary autonomy prevailed among the scholars of human sciences. In particular, psychiatry, anthropology, gynecology, etc. all these disciplines tried to bring the study of women back to their normal field of study and to their observation criteria. Thence, the emergence of categories and definitions as the *uterine woman* in gynecology, the *female animal* in anthropology, the *hysteric* in psychiatry¹².

Consequently, while gynecologists like Bossi or Pazzi had identified in the genital lesions and physiological changes of the female body (pregnancy, childbirth, puerperium etc.) the first cause of psychic anomaly and of some criminal manifestations¹³ – though with some obvious differences – anthropologists like Mantegazza, Lombroso and Sergi had identified in the human being an object of study to be investigated with the method of zoology¹⁴. As for psychiatry, scholars had *identified* in the female desire to escape from the normative reality, and therefore in the rejection of *naturally* imposed roles of wife and mother, the main cause of female madness. In the morbid manifestations of such madness «the dark background of femininity, made of fantasy and eroticism, could freely come to the surface»¹⁵.

⁸ M. Filippi, *L'invenzione della specie. Sovvertire la norma, divenire mostri*, Verona, Ombre Corte, 2016, p. 12. «maschio, bianco, eterosessuale, adulto».

⁹ F. Minuz, *La norma del femminile nell'antropologia*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, pp. 439-452, p. 449: «doveva essere madre e moglie, pudica indirizzare la sua sessualità alla procreazione e richiedere dall'uomo la protezione per la sua debolezza».

¹⁰ L. M. Bossi, *A proposito di malattie utero-ovariche e psicopatie: urgenza di riforme nel sistema manicomiale*, Varese, Premiata Tipografia Cooperativa Varesina, 1912, p. 6: «degli psichiatri stessi coi ginecologi italiani».

¹¹ M. Pazzi, *Concetto giuridico e scientifico dell'infanticidio e dell'aborto criminoso e considerazioni critiche relative pel Prof. M. Pazzi*, «Rassegna d'Ostetricia e Ginecologia», Napoli, Cav. N. Jovene e C., 1913, p. 21. «referendum fra ginecologi e psichiatri».

¹² Cf. V. P. Babini, *Un altro genere*, cit., p. 486.

¹³ Cf. Ead., *L'infanticida*, cit., p. 465.

¹⁴ Cf. F. Minuz, *La norma del femminile*, cit., pp. 442-443.

¹⁵ A. Tagliavini, *Il fondo oscuro*, cit., p. 102: «poteva liberamente venire in superficie il fondo oscuro della femminilità, fatto di fantasia ed erotismo».

As for this aspect, apparently the morbid phenomenon (such as the hysterical crisis) was to be interpreted as the symptomatic expression of a woman's rejection of a *diminished* female identity perceived as minority. It is as if all the women living in such uncomfortable condition – “chose” the disease as a stratagem and showed their suffering, almost a claim of it, through pathological manifestations ending up in alterations of the somatic spheres¹⁶. Karen Horney defined this condition as an “escape from femininity”. It consists in the refusal of that identity historically and culturally recognized as inferior, that started to be perceived as a burden for existence¹⁷.

Furthermore, the idea of a female inferiority had been so well introjected into the socio-cultural body that from being a prejudice, it had turned into custom to the point that, as the French sociologist Pierre Bourdieu claimed, the same women could not have done anything other than confirming, with their daily attitudes and practices, the prejudice of male domination¹⁸. Reading of the relationship between the sexes according to the categories of compensation/complementarity, on the one hand, and attributing sexually differentiated social roles, on the other, fostered the already widespread idea of a conflicting relationship between the sexes.

Thus, from the theorized male fear of the feminine, as well as from an original perception by man of a biological inferiority due to the impossibility of *naturally* generating something new (an offspring), it is possible to see the progressive development of a different hypothesis of interpretative history on the role and orientation of positivist sciences and medicine.

Between the nineteenth and the twentieth century, both in the medical-scientific field and in the moral and religious sphere, an attempt was made to develop an image of female *eros* that was even more charged with prejudices and fears than in the past; this responded to the demand of a male culture fearing that through emancipation women might search and claim for a new subjectivity¹⁹. Therefore, there is a contrast between the image of science (or pseudo-science) consciously oriented and the image of an alleged objectivity and intellectual honesty (at least in the intent of scientists and doctors). It was almost inevitable to pass from this considerations to the condemnation of all those forms of sexuality considered unnatural, as well as illegal – such as the pursuit of pleasure outside the marriage bond (the only natural, legitimate and approved bond for traditional morality), as the multiple forms of marital onanism (and the most varied means and methods of contraception), as a generalized fear of sex, to the condemnation of any form of non-normatively repressive sex education.

¹⁶ Cf. *ivi*, p. 82.

¹⁷ Also, interesting and within the same disciplinary orientation is Gregory Zilboorg's interpretation (that for many reasons can be compared with that of Karen Horney). In his essay dated 1944, Zilboorg claimed that the rationalism of the Eighteenth Century and the biology of the Nineteenth century had done nothing but «validate, providing new evidence, that men had always been right when he wanted to claim his own superiority». G. Zilboorg, *Il maschile e il femminile: alcuni aspetti biologici e culturali* (1944), trad. it., in Jean Baker Miller (a cura di), *Le donne e la psicoanalisi*, Torino, Bollati Boringhieri, 1976, pp. 93-121, p. 99: «convalidare, con le nuove 'prove', la tesi che l'uomo è sempre stato pienamente giustificato nel rivendicare la propria superiorità».

¹⁸ Cf. P. Bourdieu, *Il dominio maschile* (1998), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2017, pp. 42-43.

¹⁹ Cf. F. Borruso, *Il discorso sul piacere: obblighi riproduttivi e controllo sociale dei corpi tra Otto e Novecento*, in G. Seveso (a cura di), *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*, Milano, Guerini e Associati, 2017, pp. 55-68, p. 55.

The function of these preliminary considerations is to provide a wide cultural and conceptual context to the issue at stake. A first consequence to such premises can be Angela Putino's hypothesis; she says that it is necessary to consider bodies simply as "sexed" and not as "sexual". In other words, the concepts of femininity and masculinity must not be considered bound to the corporeality of the subjects but the product of multiple, and changing, socio-cultural constructions (and constrictions)²⁰. Starting from this consideration, I will describe how in Italy, in the nineteenth and twentieth century a predominant image of the mother-woman was imposed; it is an image which involved, among other things, the cultural construction of the concept of sexual honor.

After defining some of the causes that led to a stereotyping of this prescriptive ideal of *normal* femininity, I will now focus on a representation of women that was widespread among scientists of the time and I will describe a form of crime most of the time ascribed to women delinquency: infanticide. In doing so, particular attention will be paid to the work of Vincenzo Mellusi, a lombrosian lawyer from Puglia and professor of the American Institute of Higher Studies, and to the aforementioned Genoese gynecologist Muzio Pazzi. In this regard, although Mellusi represents a scholar still anchored in the predominantly patriarchal culture, what emerges from his reflection is the tendency to a sincere, but perhaps still naive, form of *emancipationism*. So much so that in the preface to the second edition of the little book focusing on the feminine question, his friend Salvatore Favitta ascertained how the author had succumbed to the "literary vulgarity" in wanting to spoil the social mission of women "through the emancipatory education"²¹. I think that both emancipationists or pseudo-emancipationists aimed at a re-appropriation for women of a arendtian human dignity: the recognition of the right to personal identity²². That is to say, the right to be a person with an autonomous existence and whose function, beside the natural prerogatives of wife and mother, would have its own importance and its specific weight in the cultural and social world, traditionally the prerogative of men only.

2. Culture, education, genre: the invention of the woman mother

As it has been said, the *scientific* studies on women had strengthened that pre-existent and co-existent corpus of ideas that had generated a set of prescriptive social and educational norms, differently binding as for men and for women. Furthermore, as the body in its interactions with the psyche was among the privileged objects of study of human sciences, the Italian society witnessed an increasing consolidation of a system that aimed at fulfilling the function of socio-sexual control through the process of medicalization. In this sense, the researches of doctors, psychologists and anthropologists had precisely the function of defining a prescribed "normality". And in this context,

²⁰ Cf. A. Putino, *op. cit.*, pp. 81-82.

²¹ Cf. S. Favitta, *Prefazione*, in V. Mellusi, *Femminilità*, Trani, Eduardo Paganelli, 1893, pp. VII-XIV, pp. X-XIV. The first issue of this book was published by the publisher Vecchi in 1890; it was titled *Questione femminile*. On its cover instead of Mellusi we read Vincenzo Melluso. However, it is the same book. The second edition was published in 1893, the same year as the book *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale* that is reviewed in the book itself; «mercé l'educazione emancipatrice».

²² Cf. H. Arendt, *Prologo* (1975), trad. it., in Ead., *Responsabilità e giudizio*, Torino, Einaudi, 2004, pp. 3-12, p. 11; cf. P. Bourdieu, *op. cit.*, pp. 36-39.

the study of “peripheral sexuality” enabled to distinguish norm from deviance²³; it also brought forth²⁴ a prescriptive characterization of roles according to sex, and this led to the identification in the corporeity of a normative device in the definition of social relations between men and women²⁵.

What I want to demonstrate in this paragraph it is that the identification in the female body of a place destined exclusively to receive the virile member and to contain the fruit of the sexual intercourse, would induce some of those women who felt oppressed by their physiological functionality, to see motherhood not as a privilege, but as an obligation from which they sought to escape. Contraception, abortion and infanticide would therefore represent the tools to pursue emancipation from a predetermined and often not freely chosen life path. It is possible to see an interesting picture of the perception of women, for example, in Massimo Bontempelli’s book (published in 1923) *Eva ultima*. In the text, which depicts a woman falling in love with an android, we read that the woman is a “devilish” human being: even theology has denied her the soul, and her nature is that of a sorceress: «Your filters – Evandro tells Eva – are your eyelashes and pupils, and every gesture of yours and every movement is a spell»²⁶.

Notwithstanding the widespread stereotype of a female sexual activity limited to the seductive and procreative capability, significantly the scientific community often debated on women sexual sensitivity. For Cesare Lombroso and Giuseppe Sergi, for example, male sexuality can be fulfilled in the pleasure experienced during the sexual intercourse, while, on the other hand – and as a consequence of a naturalistic instance that saw in the woman the container and incubator of the seed – women sexuality consisted in the fulfillment of a natural task: motherhood. The “normal woman”, therefore, whose sexual destiny should coincide with her social destiny, was that inscribed in the category of passivity and in the fulfillment of the privileged conservative function of the species. This belief was so deeply rooted that any intense female orgasm was also interpreted as a morbid phenomenon²⁷.

In this regard, Sergi defines as a “normal woman” a woman who «loves to be courted and loved, but who also gives in as a victim to man’s sexual desires». At the same time, he states that «one needs many caresses and a lot of tickling to induce a woman to give in with pleasure and make her feel sexual pleasure; without these means she remains cold, and she neither gives, nor gets satisfaction»²⁸. Also the already mentioned Lombroso and Ferrero described women supposed natural frigidity, almost as scientific evidence. They

²³ Cf. B. P. F. Wanrooij, *La carne vedova. Immagini della sessualità femminile*, «Belfagor», a. XLII, 1987, n. 4, pp. 454-466, p. 465.

²⁴ Cf. *ivi*, p. 455.

²⁵ Cf. C. Covato, *Corporeità, educazione e studi di genere*, in G. Seveso (a cura di), *op.cit.*, pp. 9-13.

²⁶ M. Bontempelli, *Eva ultima*, Milano-Roma, Mondadori, 1924, p. 89: «i vostri filtri – dice a Eva Evandro – sono le vostre ciglia e pupille, e ogni vostro gesto e ogni movenza è un incantesimo».

²⁷ Cf. B. P. F. Wanrooij, *La carne vedova*, cit., pp. 454-455; F. Minuz, *Femmina o donna*, cit., pp. 136-143; P. Sorcinelli, *Storia e sessualità. Casi di vita, regole e trasgressioni tra Ottocento e Novecento*, Milano, Bruno Mondadori, 2001, pp. 133, 147.

²⁸ G. Sergi, *Sensibilità femminile*, «Archivio di psichiatria, scienze penali e antropologia», XIII, fasc. 1, 1892, pp. 1-8: «ama di esser corteggiata e amata dall’uomo, ma cede come una vittima alle di lui voglie sessuali»; «bisogna far molte carezze e molto solletico per indurre la donna a cedere con piacere ed a farle sentire il piacere sessuale; senza questi mezzi rimane fredda, né dà, né ha soddisfazione».

stated that women «have less eroticism and greater sexuality» than man²⁹. As for Muzio Pazzi, «normally women's sexual sensitivity is much lower than men's»³⁰.

In this sense, the theory of infantilism acquired a very specific meaning, as the equivalence between the constitutionally more natural sensibility of women and that of children was justified with pseudo-scientific theories. Yet, according to Lombroso, children were those humans whose development had stopped at a primitive and inferior evolutionary stage; for Mantegazza, the nature of the child was characterized – in a sense that we could define Rousseauian – by a relationship not mediated with the environment and therefore by a greater spontaneity and affectivity³¹.

Therefore, for Mantegazza women's sexual sensitivity was even more intense than men's; moreover, women (passive) sexuality was lived with greater transport because it was teleologically subservient to the maternal function³². However, due to physiological reasons, women had been forced to translate their biological destiny into a prison that would allow them to fulfill their social mission: being a mother and educating children³³.

In such context the definition of women's social identity had obtained its legitimacy from an original biological nature; on a scientific – but also more generically cultural – ground, the recognition of the superiority of the feminine biological destiny entailed the emergence of the idea of compensatory relationship between the peculiarities of the sexes, featuring on the one hand, strength, intelligence and masculine creativity, and on the other, meekness and the educational abilities of women, who were considered, however, intellectually inferior. After claiming that notable men prefer good women to talented women, Mantegazza wrote:

gli amori più spontanei, più naturali, più gagliardi sono quelli che si completano a vicenda, cercando ciascuno ciò che gli manca, per cui non v'ha per noi seduzione maggiore, che quella di associare il genio alla perfezione delle forme e di raddolcire il ferro dell'energia virile nel bagno voluttuoso della mansuetudine e della tenerezza³⁴.

Sergi considered the fact that women were less intelligent than men as a fortunate circumstance, because this would prevent a competition and a social struggle between the two sexes³⁵. Conversely, Vincenzo Mellusi proposed what can be defined as a proto-emancipationist discourse:

²⁹ C. Lombroso, G. Ferrero, *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale*, Torino-Roma, L. Roux e C., 1893, p. 57. «Ha minore erotismo e maggiore sessualità».

³⁰ M. Pazzi, *Per la profilassi dell'aborto criminoso e dell'infanticidio*, «Lucina», n. 2-3, Bologna, Stabilimento Poligrafico Emiliano, 1913, p. 6: «in via normale la sensibilità sessuale della donna è di gran lunga inferiore a quella dell'uomo»

³¹ Cf. V. P. Babini, *Un altro genere*, cit., pp. 482-483; B. P. F. Wanrooij, *La carne vedova*, cit., p. 457; C. Covato, *L'educazione sentimentale. Teorie, norme, esperienze*, in F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (a cura di), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini e Associati, 2014, pp. 17-42, p. 26.

³² Cf. P. Mantegazza, *Igiene dell'amore* (1877), Firenze, Bemporad, 1930, p.153. Id., *Fisiologia del piacere* (1854), Milano, Bernardoni, 1867, p. 55.

³³ Cf. F. Borruso, *Ritratto di famiglia in un interno. L'educazione sentimentale della famiglia borghese fra Otto e Novecento nella letteratura e nel cinema*, in F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (a cura di), *op. cit.*, pp. 43-63, p. 48.

³⁴ P. Mantegazza, *Igiene dell'amore*, cit., p. 297.

³⁵ Cf. V.P. Babini, *Un altro genere*, cit., p. 478.

Io credo invece che gli uomini si spaventino delle donne colte [...] L'educazione intellettuale delle donne è manchevole; esse arrivano all'età nubile con iscarsa suppellettile di cognizioni, non solo scientifiche e letterarie, ma altresì e principalmente morali intorno allo scopo e ai doveri del matrimonio; sono abituate a maritarsi senza conoscere abbastanza né sé, né il compagno della loro vita [...] talché il matrimonio [...] si trasforma in una società di reciproco inganno [...] e gli uomini dal canto loro si abituano insensibilmente a considerare le donne come esseri inferiori a loro, e a trattarle piuttosto come cortigiane che come mogli eguali, in dignità e diritti. Per rimediare a questi mali bisogna rigenerare la donna con l'istruzione. [...] Quale interesse può avere l'uomo a sposare una donna che non sappia nulla, a meno che non sia egli medesimo in questo caso?³⁶

Mellusi's criticism underlines the male intent to keep women confined into a state of perpetual ignorance, justifying this with the need to sacrifice their whole life to motherhood. This attitude was meant to replicate the same sexual habits «that simulate the characteristics of a right, while perpetrating an unjustified violence»³⁷.

This is why I here talk about the construction of the idea of woman-mother, almost a socio-cultural invention. Since the Nineteenth century, the century in which father figures were dominant³⁸, the exaltation of motherhood and of the educational and curative function of women had helped foster the *innate* intellectual and cultural superiority of men. Giulia Di Bello's words are highly significant: the maternal role «is built upon a supposed women's inferiority»³⁹. In such context the refusal of motherhood, seen as a refusal of an external and forced imposition, becomes a concrete form of *emancipationism*, though sometimes questionable.

Voluntary termination of pregnancy, conscious birth limitation and infanticide became the main tools through which women tried to emancipate their own condition of female mammary socially recognized as mother only⁴⁰. Furthermore, though different in the practices and consequences, abortion, contraception and infanticide were often intended as equivalent in function of that common purpose women sought to achieve.

However, all this set of knowledge, prejudices and prescriptions reverberated through the collective unconscious, within that educational paradigm that, being sexually differentiated, seemed to confirm the hypothesis of an alleged inferiority and passivity of women – mother and assistant of men – and of the equally presumed superiority of men-workers, active and producers of culture⁴¹. Thus, from the purpose of creating «an authentic and good housewife, as well as an educated and polite young lady»⁴², originated the ideal of femininity according to the principles of «weakness, intellectual inferiority»

³⁶ V. Mellusi, *Femminilità*, cit., pp. 7, 13-14.

³⁷ *Ivi*, p. 15. Cf. C. Covato, *Educare bambine nell'Ottocento*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Bari-Roma, Laterza, 1999, pp. 215-246, p. 227: «dove simulano più le sembianze di un diritto, nascondono la più ingiustificata violenza».

³⁸ Cf. C. Covato, *Pericoloso a dirsi*, Milano, Unicopli, 2018, pp. 103-121.

³⁹ G. Di Bello, P. Meringolo, *Il rifiuto della maternità. L'infanticidio in Italia dall'Ottocento ai giorni nostri*, Pisa, ETS, 1997, pp. 15-118, p. 29.

⁴⁰ Cf. D. Visca, *Il sesso infecondo. Contraccezione, aborto e infanticidio nelle società tradizionali*, Roma, Bulzoni, 1977, pp. 33-39.

⁴¹ Cf. L. Cantatore, *Un'identità femminile moderna. L'autobiografia di Ida Baccini*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 1, 2014, n. 1, pp. 31-54, p. 34; S. Ulivieri, *Educare al femminile* (1995), Pisa, ETS, 2016.

⁴² M. Cavanna Viani-Visconti, *La fanciulla istruita e buona massaia*, Milano, Paolo Carrara, 1887: «una vera e buona massaia, al tempo stesso che una signorina istruita ed educata».

rity, coquetry, docility, and loving availability»⁴³.

The characterization of the female category as *naturally* subordinated led to the definition of an unequal morality. Furthermore, the theories on a lower sexual sensitivity and the widespread consideration of the female body as men's property, had led to consider the limits of women sexuality as a mitigating circumstance, if not a real trick for male libertinism. As we can read in *L'immoralità del matrimonio*, a pamphlet translated from French into Italian by the socialist Fortunato Serantoni, and reprinted in 1920 by the Società editoriale Neo-Malthusiana, institutions like the Church and the State were responsible for this situation: recognizing all right to men and denying the same rights to women, both the Church and the State silently allowed men to «keep one, or even ten lovers, if he wants, and as long as he does not lead them into the marital bed, the bride cannot object». On the other hand, «the woman's adultery [...] is punished with prison. It is unbelievable»⁴⁴.

Funny, and rather indicative of such habit is the case told by Umberto Notari: Lorenza, a woman who represents the emancipationist ideals of the first years of the twentieth century, hurts the pride of the marquis Olinto Baglia, her husband. Once the marquis was caught while «laying in a condition of unequivocal interpretation [...] with a person who was not his legitimate wife»⁴⁵, Lorenza decides to demolish the presumption of male superiority, choosing to leave her husband unpunished.

This reference to the economist and novelist Umberto Notari, who was culturally far different from Mellusi, a jurist, and Pazzi, a gynecologist, is particularly significant here: it is meant to show how that male culture, fearing that an economic and social emancipation of women would lead to a loss of male authority, reproduced diachronically women and men identities as immutable.⁴⁶ The validity and the immutability of such categories – that positivism tried to describe as scientifically proven – would reside in the original and natural anatomical and biological constitution of the individuals.

Furthermore, together with a legislation that blamed that «devilish» woman, despite her intellectual inferiority, and acquitted men for the same crimes, we have the figure of Don Giovanni and of a man potentially master of all women. As Mellusi wrote, for

⁴³ C. Covato, *Educare bambine*, cit., p. 220: «debolezza, inferiorità intellettuale, civetteria, docilità e amorevole disponibilità».

⁴⁴ R. Chaugui, *L'immoralità del matrimonio. Per la liberazione della donna e per la moralità sessuale*, Firenze, Società Editoriale Neo-Malthusiana, 1920, pp. 18-19. Cf. B. P. F. Wanrooij, *Storia del pudore. La questione sessuale in Italia 1860-1940*, Venezia, Marsilio, 1990: «Di tenersi un'amante, dieci amanti se vuole. Purché non le conduca a sollazzo nel letto matrimoniale, la sposa non ha nulla da dire»; «l'adulterio della donna [...] è punito con la prigione. Par di sognare».

⁴⁵ Cf. U. Notari, *Signora "900"*, Milano, Società Anonima Notari, 1929, pp. 153 segg.: «giaceva, in condizione d'inequivocabile interpretazione [...] in compagnia di una persona che non è quella della propria legittima consorte».

⁴⁶ On the issue of the scientific perception of femininity and on the position held by Umberto Notari, and with specific reference to the social and economic emancipation of women in the first thirty years of the twentieth century, see my article *Umberto Notari e il confronto tra tradizione ed emancipazione*, «Intersezioni», 2/2018, pp. 169-188. As for this specific issue, Sandro Bellassai claims that a higher degree of civilization and of involvement in the social and economic spheres of society led to the development of a form of male pessimism. This was due to the male fear that the new and irreversible social and economic change could mine the supremacy of men, who were until then in a position of power. See also S. Bellassai, *The masculine mystique: antimodernism and virility in fascist Italy*, «Journal of Modern Italian Studies», 10: 3, pp. 315-316, DOI: 10.1080/13545710500188338.

this Don Giovanni «women are creatures [...] that exist for other creatures; they are real women only when they show a complete dedication to a man»⁴⁷.

As for this issue, it is worth quoting Rodolfo Bettazzi, president of the central committee of «Leghe per la moralità pubblica»: from a Marian perspective of femininity of abnegation and self-sacrifice, Bettazzi strongly disapproved of the corruption of sexual habits and of the persistence of a double moral standard:

Finché si crede che vi sia un diritto maschile all'amore pagato, e che non vi sia obbligo di rispettare la donna anche se scesa a patti coll'onore; finché si gridi allo scandalo per la donna che cade e si sorrida invece [...] alle conquiste amorose dell'uomo; [...] sarà vana, o quasi, ogni lotta contro il mal costume. Bisogna che sia tolta la ingiusta differenza che regna fra i due sessi a riguardo della moralità [...] dicendo disonorato anche l'uomo che contravviene alle leggi dell'onestà, egoista se vuole il piacere a ogni costo, vile se seduce e abbandona una donna [...]⁴⁸.

As women were confined in the ideal of virginity, while men were allowed to pursue sexual libertinism, the Italian culture kept on being trapped into one of the most impressive contradictions of sexual moral: the social plague of prostitution was condemned while the State regulated it. The ideal of an education to sex which did not imply feelings, somehow concealed under the illusion of a sanitary and police regulation, gave birth to a regime of political control on society through the institution of a sexual control that favored men only (and not women)⁴⁹.

Nevertheless, as Ferrero and Lombroso had written, «further evidence of the minor genetic activity in women is prostitution; this indicates much greater needs in men, and in fact male prostitution is much less common»⁵⁰. The same could be applied to the marital institution. The so called «matrimonio di riflessione» (marriage of convenience) was a common practice. It excluded the individual choice as other interests were at the base of the marriage; both the State and the Church had legitimated such marriage, that «was a public rape perpetrated as an orgy». Governments had turned love «into something that had to be classified in registers, that could be obtained as an official stamped paper or a hunting license»⁵¹. Therefore, as a conclusion René Chauqui courageously wrote:

[...] una donna la quale si abbandoni nelle braccia d'un uomo per tutt'altro motivo di quello del piacere, si prostituisce; la ragazza che fa un matrimonio «di riflessione» ossia per calcolo, si prostituisce; la moglie che subisce il marito per «dovere» si prostituisce. La grandissima maggioranza delle «donne oneste» sono prostitute⁵².

⁴⁷ V. Mellusi, *Delinquenti dell'amore. Donne passionali*, Roma, Athenaeum, 1924, p. 46: «la donna è un essere che [...] esiste per un altro essere. Donna ella è compiutamente solo nell'attimo della dedizione all'uomo».

⁴⁸ R. Bettazzi, *Onore femminile*, in Id., *Moralità*, Roma, Buffetti, 1914, pp. 430-475, p. 442.

⁴⁹ Cf. L. Azara, *Educare al sesso senza sentimenti. Il mito delle case chiuse*, in F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (a cura di), *op.cit.*, pp. 113-137; Ead., *L'uso "politico" del corpo femminile. La legge Merlin tra nostalgia, moralismo ed emancipazione*, Roma, Carocci, 2017; Ead., *I sensi e il pudore. L'Italia e la rivoluzione dei costumi (1958-68)*, Roma, Donzelli, 2018. Cf. anche P. Sorcinelli, *Storia e sessualità*, cit., p. 174.

⁵⁰ C. Lombroso, G. Ferrero, *op. cit.*, p. 56: «un'altra prova della minore attività genetica [femminile] è data dal meretricio, che indica bisogni ben maggiori nei maschi, ed a cui non corrisponde che in piccola parte [...] il meretricio maschile».

⁵¹ R. Chauqui, *op. cit.*, pp. 15, 23: «non è che uno stupro pubblico preparato con l'orgia»; «qualche cosa da catalogare sui registri, da ottenersi con un foglio di carta bollata come una licenza di caccia».

⁵² *Ivi*, p. 17.

In such morally degenerated context, dominated by the social devaluation of women and by a masculine ideal of sexuality, the current prescriptive and normative ideology had imposed and established the criteria for female honor. In brief, according to this ideal, the only respectable woman who deserved the love of a man was a woman who did not escape her natural functions of wife and mother, and who had deliberately chosen to be a victim of male dominance and of his injustices. This will be extremely relevant when dealing with those infanticides *honoris causa*. It is here worth concluding with a visionary quote from Mellusi:

[...] siamo sulla soglia di un'epoca, che vedrà modificarsi radicalmente le condizioni e la mentalità della donna. Essa reclama il diritto di non essere né una schiava né un idolo: vuol essere compagna e eguale all'uomo, e rigetta la facoltà di vivere anche nel matrimonio come una *mantenuta*, nutrita in cambio delle entrate di favore nel suo letto. Vuole acquistare un valore sociale, aspira alla libera disposizione del suo corpo e dei suoi beni, si applica a formarsi una coscienza, a sostituire al duello sessuale un contratto franco e dignitoso, nel quale la vigliaccheria maschile venga giudicata e bollata da una società veramente equanime, senza falsi pudori e senza amorali restrizioni mentali⁵³.

3. Infanticide *honoris causa*: a discussion between law and gynecology in a criminal case

What do we talk about, when we talk about “educating to infanticide”? As for the word “education” I mean that process that in a specific socio-cultural climate, fosters a specific way of behaving. That is to say, that cultural system full of contradictions and based upon the inequalities of the above mentioned double moral standard contributed to foster the conflict between a wounded female identity and a dominant and marginalizing masculinity.

What I want to demonstrate here it is that the conflict between men and women it was often at the origin of the infanticide due to honor. Yet, not as direct cause a but as a predisposing factor. *One* of the possible causes that led many women to commit this crime might be the reaction of female pride wounded by the oppression of a male-chauvinist culture.

Studying these “murderous mothers”, I will try to shed light on the condition of women and on the perception of illegitimate motherhood between the end of the Nineteenth and the first years of the Twentieth century, with specific reference to the considerations of Muzio Pazzi and Vincenzo Mellusi.

First of all, as the anarchist Pietro Gori reminds us, in the study of criminal phenomena it is necessary to establish an experimental research methodology that precludes the risk of incurring in metaphysical conjectures. Following a Spinozian and Diderotian materialism and still recognizing the merits of Lombrosian criminal anthropology which sought in the body the causes of moral and psychic alteration and of criminal behavior, Gori also recognized the impossibility to consider such anthropology as exhaustive, since it meant to consider delinquency into a conceptual monolith that could be studied according to a single methodological approach⁵⁴. «The science of social life [...] must be

⁵³ V. Mellusi, *Delinquenti dell'amore. Donne passionali*, cit., p. 52.

⁵⁴ Cf. P. Gori, *Gli ideali della scienza e la criminalogia*, «Il Pensiero», Roma, a. III, 1° Giugno 1905, num. 11,

[...] the common ground upon which [...] criminal anthropology, psychiatry, psychophysiology, and all the other ramifications of the study can cooperate»⁵⁵.

As for infanticide, one of the main concerns of this crime science was that of establishing an *objective* cause for this crime; a cause that seemed to be positivistically not determinable. Furthermore, for criminal law identifying the cause and the intentionality of the criminal to perpetrate the crime entailed another question: to what extent is it possible to talk about imputability and of punishment of the murderous mother?

Although both Pazzi and Mellusi on several occasions had talked about the unconsciousness of the infanticide mother, they provided far different explanations. The former with a normative and moralizing spirit had stressed that the physiological purpose of women is motherhood, «for this reason nature has endowed women with all the prerogatives of sentiment and of the heroisms of sacrifice»⁵⁶. He was interested in women as female beings, and he was determined to conduct an anatomical and pathological study of femininity. This is why he claimed that an organic cause was the main factor to explain the birth of a criminal behavior. In brief, the physical alteration due to the pains suffered during pregnancy and labor (*'mania puerperale'*) caused such a discombobulation in the female body that it could lead to a psychic alteration, that, in turn, might produce an unconscious state and that might even induce mothers to suppress the cause originating such unease (the child).

Pazzi claimed that «it is only for a natural instinct that mothers do not want the suppression of maternity». In case they want a suppression of maternity it is due «first to pregnancy and then to the moral conditions of the woman, to preexisting psycho-moral or psycho-physical conditions, to pathological conditions. All of these conditions might lead to criminal effects especially in connection with the condition of pregnancy, as this latter condition [...] can modify the functional state of the whole organism, including the psyche». These factors may induce to hate one's own life in the form of suicide «and to hate the product of conception that is in one's womb», in the form of infanticide⁵⁷. Only a clear definition of the juridical and scientific concept of infanticide will allow the legislator to determine the possible insanity and/or the unconscious state of the pregnant woman as a factor to consider the murderer not responsible for the crime⁵⁸.

Pazzi implies that infanticides, whose anti-natural acts produce immoral and anti-

pp. 164-165; Id., *Il problema della delinquenza*, in *ivi*, a. III, 1-16 Dicembre 1905, num. 23-24, pp. 358-360; Id., *L'evoluzione della sociologia criminale*, in *ivi*, a. III, 1° Aprile 1905, num. 7, pp. 99-101; Id., *L'evoluzione della sociologia criminale*, in *ivi*, a. III, 1° Maggio 1905, num. 8-9, pp. 115-119.

⁵⁵ Id., *L'evoluzione della sociologia criminale*, cit., p. 117: «La scienza della vita sociale [...] deve essere [...] il terreno vasto sul quale posson cooperare, come sorelle di fatica [...] la antropologia criminale, la psichiatria, la psico-fisiologia e tutte le altre ramificazioni dello studio».

⁵⁶ M. Pazzi, *Misure preventive contro l'aborto criminoso e l'infanticidio*, estratto dalla «Rassegna d'Ostetricia e Ginecologia», Napoli, Cav. N. Jovene e C., Napoli, 1913, p. 4: «per la cui funzione natura l'ha dotata di tutte le prerogative del sentimento e di tutti gli eroismi del sacrificio».

⁵⁷ Id., *Concetto giuridico*, cit., p. 5: «È per istinto naturale che la madre non vuole la soppressione della funzione della maternità»; «prima alla gravidanza e poscia alle condizioni morali della donna cooperanti con la gestazione, a condizioni psico-morali o psicofisiche preesistenti, a condizioni patologiche concomitanti, che però hanno bisogno dell'elemento gravidanza agli effetti criminosi, essendochè questa funzione [...] è capace di modificare lo stato funzionale di tutto l'organismo, compresa la psiche»; «e per il prodotto del concepimento, chiuso nelle proprie viscere».

⁵⁸ Cf. *ivi*, p. 6.

social effects as they prevent the preservation of the species, commit this crime in a state of morbid unconsciousness. The origin of such state is to be found in an anatomical and physiological alteration caused by an alteration of the genital apparatus. And hence, the conundrum: «either the woman who commits such crimes is unaware of the duties of motherhood [...] or she is perfectly aware of her conscience, that is, however, compromised by a physiological and a pathological process; [...] consequently she cannot be legally responsible for what she has done»⁵⁹. At a congress of gynecology held in Genoa in 1908 Pazzi had already given an answer to this question and to the question whether the infanticide is to be considered as legally responsible and punishable:

per unanime accordo dei psichiatri e dei ginecologi nello stato di gravidanza, puerperio ed allattamento, la donna è in modo particolare esposta alla follia. [...] La donna che trovasi nello stato puerperale ha legata la libertà morale, e giuridicamente deve essere considerata irresponsabile. Poiché il delitto di persona, compiuto dalla puerpera sul prodotto del proprio seno, sfugge ad ogni pena (*reclusione, manicomio criminale*) almeno cerchiamo di prevenire la recidiva istituendo speciali *ginecomi correzionali* o di separazione e modificando il codice penale⁶⁰.

Pazzi had proposed a preventive intervention in the treatment of women committing infanticides, entrusting them to specific rehabilitation centers called *Sanatori Materni*, for a variable span of time depending on the specific case⁶¹. It is possible to notice this enhancement of prevention to the detriment of repression also in Pazzi's observations on the necessity to modify the cultural system through pedagogical interventions. This would be done through «sex pedagogy both for men and for women and devoting more attention to that intended for the latter»⁶².

This project would have to take place through the institution of «schools of sex pedagogy meant to look after – since adolescence in both men and women – the awareness of one's personal responsibility towards future generations», and enhancing protective measures for abandoned or abused children and focusing not only on «research of motherhood for biological children, but also for fatherhood, compelling the medical officer to report any case of abortion, and establishing an inspectorate for the natural and mercenary nursing and so on»⁶³.

In a culture that had among its prerogatives that to keep the woman in a state of systematic ignorance, Pazzi's exhortation to engage publicly in order to guarantee a joint education of men and women is somewhat contradictory (though innovative). Yet, in order not to run into any sort of misinterpretation, the gynecologist had immediately

⁵⁹ Id., *Per la profilassi*, cit., p. 7: «o la donna che compie questi reati non conosce i doveri della maternità [...] o la donna ha il dominio della propria coscienza pregiudicata dallo stesso processo fisiologico, o patologico [...] ed allora non può essere responsabile giuridicamente de' suoi atti».

⁶⁰ Id., *La responsabilità giuridica della donna nello stato puerperale*, in *Comunicazioni individuali lette e discusse alle sedute del Congresso*, «La Ginecologia Moderna», Genova, anno 1, 1908, fasc. 10, p. 639.

⁶¹ Id., *Concetto giuridico*, cit., pp. 12, 29-30.

⁶² Id., *Misure preventive*, cit., p. 13: «la pedagogia sessuale dell'uomo e della donna. Col riservare alla donna una maggiore intensità educativa».

⁶³ Id., *Concetto giuridico*, cit., p. 29: «scuole di pedagogia sessuale che sorvegliano fino dall'adolescenza, nell'uomo e nella donna, il sentimento di responsabilità personale e di responsabilità verso le generazioni future»; «non solo sulla ricerca della maternità per i figli naturali, ma bensì della paternità, obbligando la denuncia all'ufficiale sanitario di tutti i casi di aborto, istituendo un ispettorato dell'allattamento naturale e mercenario e così via».

stated that all feminine education should be founded on a sacred principle, namely that «the woman is an enigma the solution of which is motherhood»⁶⁴. Furthermore, although Pazzi hoped for a more generic preventive system, he also promoted a strict and repressive regulation, through the institution of an outright socio-sexual control system.

Although the preventive and anti-repressive methods proposed by Mellusi coincided with those Pazzi had proposed⁶⁵, the gynecologist and the jurist used different methodologies in the study of the crime of infanticide. Moreover, if on the one hand Mellusi had manifested signs of clear proto-emancipationism, on the other hand he never abandoned the common idea of motherhood seen as a unavoidable and highly moral function of female nature.

This is demonstrated by Mellusi's political involvement as he decided to dedicate his book *La madre folle* (1935) to Benito Mussolini, who had already pursued the policy for raising the birth rate: Mellusi refers to Mussolini as «supporter of the divine maternal purity full of hope and love of outrage and tears, and against false habits»⁶⁶. His exaltation of motherhood followed the Lombrosian ideal that defined it as a «a moral vaccine against crime and evil, and that operates with an anti-criminal influence also on children; motherhood is a physiological phenomenon while crime is pathological; therefore only rarely they can be combined»⁶⁷. So, how is it possible to conceive motherhood with the existence of a crime like infanticide *honoris causa*?

[...] gran numero degli infanticidi a causa di onore hanno per origine una passione intensa di amore, che trascina la fanciulla a trascurare il rispetto per gli usi sociali; il che ci spiega, perché quasi tutte le infanticide per passione siano cadute in amori irregolari dal punto di vista sociale, senza che per questo si possa dir nulla sul conto della loro purezza⁶⁸.

The main element in the etiology of crime is the alleged violation of the feeling of sexual honor. For Pazzi crime derived from an alteration of the body of women that produced a psychic state of unconsciousness that led to infanticide as a consequent that was at the same time *natural* and anomalous, and that was not attributable to the murderous mother. For Mellusi, follower of the theories of degeneration and atavism⁶⁹, it was the false civilization («*falsa civiltà*») that, imposing a completely masculine conception of honor, placed women in a position of incapability to escape dishonor; the only possibility to escape it would be by destroying the proof of guilt, that is to say of the illegitimate or extramarital relationship through abortion or infanticide⁷⁰.

⁶⁴ Id., *Misure preventive*, cit., p. 13: che «la donna è un enigma la cui soluzione è la maternità».

⁶⁵ Cf. V. Mellusi, *L'inconscienza morbosa della madre infanticida. Studio di psicopatologia del delitto*, Trani, Vecchi e C., Trani, 1894, p. 47; Id., *La madre delinquente*, Roma, Loescher e C., 1897.

⁶⁶ Cf. Id., *La madre folle*, Padova, Zannoni, 1935: «Assertore contro la menzogna del costume, della divina purezza materna fulgente di speme e d'amore, soffusa di pianto e di oltraggio».

⁶⁷ Id., *Donne che uccidono*, Torino, Fratelli Bocca, 1924, p. 177: «vaccino morale contro il delitto e il male [che] reagisce con una influenza anticriminosa anche sul figlio [...] la maternità è un fenomeno fisiologico, mentre la criminalità è patologico; quindi, raramente possono fondersi».

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Cf. Id., *Quelli che amano e uccidono*, Torino, Fratelli Bocca, 1924, pp. 69-70. As for this issue, see also M. Gibson, *La criminologia prima e dopo Lombroso*, in S. Montaldo (a cura di), *Cesare Lombroso. Gli scienziati e la nuova Italia*, Bologna, Il Mulino, 2010, pp. 15-32; A. La Vergata, *Lombroso e la degenerazione*, in *ivi*, pp. 55-93. See also my book: M. Loconsole, *Storia della contraccezione in Italia tra falsi moralisti, scienziati e sessisti*, Bologna, Pendragon, 2017, pp. 37-46.

⁷⁰ Cf. Id., *La madre folle*, cit., pp. 207-334; cf. P. Sorcinelli, *Storia e sessualità*, cit., p. 74.

In other words, due to the psycho-physical alterations of pregnancy and the fear of being disregarded by her own family and dishonored by society, a seduced, made pregnant, and abandoned woman would be inevitably led to a condition of morbid psychic unconsciousness. Following this interpretation, infanticide would be nothing but the unconscious effect of an uncontrolled psychic drive not attributable to the woman⁷¹. As Mellusi wrote referring to the psycho-pathological genesis of crime:

questa condizione psichica eccezionale si trova spesso nelle fanciulle illecitamente madri, nelle quali la vergogna, la preoccupazione dell'avvenire, lo spavento all'apparire dei sintomi precursori del parto, i cattivi trattamenti fatti dalle persone che la circondano, l'abbandono dell'amante, l'angoscia materiale e la disperazione, agiscono in modo potente e producono nella coscienza lotte, di cui nessuno potrebbe vantarsi di riuscire vincitore, e ciò tanto più, ch  in quei momenti il sistema nervoso   inoltre indebolito ed irritato dai dolori del parto⁷².

Consistent with the disciplinary and methodological pluralism mentioned at the beginning of the present essay, Mellusi had stated that «a criminologist turning into a psychologist, will be able to see into the soul of the accused, and to understand [...] the drive that pushed him/her to commit a crime: he will be able to find out the most intimate reality through the morbid manifestation that disobeys to the penal law»⁷³.

And yet again, Mellusi, for illustrative purposes, reported some information regarding a survey he had personally conducted in the prison of Trani. After questioning 25 infanticides *honoris causa* out of the 32 women imprisoned there, Mellusi had found confirmation both of the hypothesis of morbid and momentary unconsciousness of the murderer and of the fact that «especially infanticides *honoris causa*, showed [...] a highly developed sense of sexual modesty»⁷⁴.

While for Mellusi the violation of honor is a cause that contribute to explain crime, for Pazzi the «reason of honor to be saved» exists, for illegitimate pregnancies, «more for the fact that the honor to be saved is considered by the penal code as an extenuating circumstance [...] than as a physiological necessity»⁷⁵. In order to understand this statement a historical-legal digression is necessary.

As early as 1764 Cesare Beccaria apparently wanted to remove the responsibility from the infanticide mother and hoped for policies of crime prevention rather than of punitive repression. Especially thanks to the influence exerted by Pestalozzi's work on infanticide (1783), the Italian legislation had started to consider the infanticide mother more as a victim of society and of culture, than as a criminal⁷⁶.

⁷¹ Cf. Id., *L'incoscienza morbosa*, cit., p. 23; Id., *Delinquenti dell'amore. Donne passionali*, cit., pp. 100-101. On the condition of illegitimate and abandoned mothers cf. D. De Rosa, *Il baule di Giovanna. Storie di abbandoni e infanticidi*, Palermo, Sellerio, 1995.

⁷² V. Mellusi, *L'incoscienza morbosa*, cit., pp. 23-24.

⁷³ Id., *Delinquenti dell'amore. Erotomani psicosessuali*, Roma, Athenaeum, 1932, p. XV: «il criminologo, trasformandosi in psicologo, potr  vedere nell'anima dell'imputato, interpretare [...] l'impulso che lo spinse al delitto: scoprire l'intima realt  attraverso la manifestazione morbosa, che viola la legge penale».

⁷⁴ Id., *L'incoscienza morbosa*, cit., p. 28: «specialmente le infanticide *honoris causa*, mostravano [...] un sentimento sviluppatissimo del pudore sessuale».

⁷⁵ M. Pazzi, *Concetto giuridico*, cit., p. 10: «causale dell'onore da salvare»; «pi  per il fatto che viene contemplato [l'onore da salvare] dal Codice Penale, come ragione di diminuzione di pena [...] che come necessit  fisiologica».

⁷⁶ Cf. P. Sorcinelli, *Storia e sessualit *, p. 124; G. Di Bello, P. Meringolo, *op. cit.*, pp. 69-84; J.H. Pestalozzi, *Del-*

Also in Italy, following the example of the Napoleonic civil code of 1804, in 1865 the first civil code after the unification of the nation, named *codice Pisanelli*, unlikely the previous civil codes preceding the unification, prohibited the search of paternity: in so doing it admitted the perpetration of a different perception of male and female responsibilities⁷⁷.

The Italian civil code protected women, families and children considered worthy of honor, that is, only the legitimate. Thus, the Italian legislation had ratified and approved the implicit principle of an asymmetrical social relationship between sexes and social classes⁷⁸. Therefore, natural and biological motherhood were considered differently, as only a legitimate motherhood could be shown in public and was worthy of honor; similarly, as the civil code recognized as legitimate only children born after a regular marriage, all the other children could not have social dignity to the extent that biological birth ended up being different from social birth⁷⁹.

As for the penal law, these concepts had an impact on the formulation of the *Codice Zanardelli* (the Italian penal code of 1890). The article 364 defined the infanticide committed in order to save sexual honor as a mitigating factor of the intentional murder.⁸⁰ In this regard it is interesting that when the *Codice Zanardelli* was still in use, and following what the criminal lawyer Alessandro Stoppato had claimed, Muzio Pazzi thought that infanticide had to be judged as «a peculiar form of crime» and that «must be judged differently and repressed with different measures»⁸¹.

This distinction became law with the entry into force of the new penal code, known as Codice Rocco (1930). The article 578 considered infanticide for reason of honor not as a mitigating factor of the intentional murder, but as a different crime⁸². Whether it was recognized as a mitigating circumstance or as an autonomous crime – in any case with a less severe punishment than that given for the crime of voluntary homicide – the indulgence shown towards those women assumed the form of a self-indulgence for the benefit and protection of the male world only: «They are punished less because fathers are not punished at all»⁸³.

The inequalities between men and women were once again legally ratified. This ideological system and the prejudices that were born also with the support of positivist sciences, had by now become part of the culture and mentality of the Italians and continued to exert their influence on the Italian society.

To conclude, a final clarification is necessary. First, the main aim of the present paper is not that of questioning the moral judgment upon the crime of infanticide. The

la legislazione e dell'infanticidio. *Verità e sogni, inchieste e rappresentazioni* (1783), Firenze, La Nuova Italia, 1999, pp. XXXIII-XXXVIII. Cf. W.L. Langer, *Infanticidio: una rassegna storica*, in T. McKeown, *Laumento della popolazione nell'era moderna*, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 225-238.

⁷⁷ Cf. P. Guarnieri, *Forzate analogie. L'infanticidio nel discorso giuridico*, in Ead. (a cura di), *In scienza e coscienza. Maternità, nascite e aborti tra esperienze e bioetica*, Roma, Carocci, 2010, pp. 47-61, p. 51; M. Iacob, *L'impero del ventre. Per un'altra storia della maternità*, Verona, Ombre Corte, 2005.

⁷⁸ G. Di Bello, P. Meringolo, *op. cit.*, pp. 32-36.

⁷⁹ Cf. *ivi*, pp. 10, 15, 90.

⁸⁰ Cf. *ivi*, pp. 87-90; E. M. Ambrosetti, *L'infanticidio e la legge penale*, Padova, CEDAM, 1992, pp. 26-27; T. Pedio, *La soppressione del neonato per causa di onore*, Milano, Giuffrè, 1954, pp. 19-23.

⁸¹ M. Pazzi, *Misure preventive*, cit., p. 8; cf. Id., *Concetto giuridico*, cit., pp. 9-10: «una forma di reato *stante di per sé*» che «deve essere giudicato diverso dagli altri e represso con misure proprie».

⁸² Cf. T. Pedio, *op. cit.*, pp. 24-26.

⁸³ P. Guarnieri, *op. cit.*, p. 51: «Vengono punite meno perché i padri non sono puniti affatto».

cause of honor has been presented as a determining and mitigating factor simply in terms of one of the explanatory possibilities we have to take into consideration in order to understand the dynamics of this specific crime and not to justify infanticide.

Furthermore, dealing with this crime and reporting on the scientific or pseudo-scientific argumentations of the positivist Italy on such issue has been useful to introduce the theme of the double moral standard and of the necessity to establish a concrete sex pedagogy that aims to educate people to a relationship between men and women based on mutual respect.

Bibliography

- Ambrosetti E.M., *L'infanticidio e la legge penale*, Padova, CEDAM, 1992.
- Arendt H., *Prologo* (1975), in Ead., *Responsabilità e giudizio*, Torino, Einaudi, 2004, pp. 3-12.
- Azara L., *Educare al sesso senza sentimenti. Il mito delle case chiuse*, in Borruso F., Cantatore L., Covato C. (a cura di), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini e Associati, 2014, pp. 113-137.
- Azara L., *I sensi e il pudore. L'Italia e la rivoluzione dei costumi (1958-68)*, Roma, Donzelli, 2018.
- Azara L., *L'uso "politico" del corpo femminile. La legge Merlin tra nostalgia, moralismo ed emancipazione*, Roma, Carocci, 2017.
- Babini V. P., *Il lato femminile della criminalità*, in Babini V. P., Minuz F., Tagliavini A., *La donna nelle scienze dell'uomo: immagini del femminile nella cultura scientifica italiana di fine secolo*, Milano, Franco Angeli, 1986, pp. 25-77.
- Babini V.P., *L'infanticida tra letteratura medica e letteratura giuridica*, in Rossi P. (a cura di), *L'età del positivismo*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 453-474.
- Babini V. P., *Un altro genere. La costruzione scientifica della «natura femminile»*, in Burzio A. (a cura di), *Nel nome della razza, il razzismo nella storia d'Italia, 1870-1945*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 475-489.
- Bellassai S., *The masculine mystique: antimodernism and virility in fascist Italy*, «Journal of Modern Italian Studies», 10: 3, pp. 314-335, DOI: 10.1080/13545710500188338.
- Bettazzi R., *Onore femminile*, in Id., *Moralità*, Roma, Luigi Buffetti Editore, 1914, pp. 430-475.
- Bontempelli M., *Eva ultima*, Milano-Roma, A. Mondadori, 1924.
- Borruso F., *Il discorso sul piacere: obblighi riproduttivi e controllo sociale dei corpi tra Otto e Novecento*, in Seveso G. (a cura di), *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*, Milano, Guerini scientifica, 2017, pp. 55-68.
- Borruso F., *Ritratto di famiglia in un interno. L'educazione sentimentale della famiglia borghese fra Otto e Novecento nella letteratura e nel cinema*, in Borruso F., Cantatore L., Covato C. (a cura di), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini e Associati, 2014, pp. 43-63.
- Bossi L. M., *A proposito di malattie utero-ovariche e psicopatie: urgenza di riforme nel sistema manicomiale*, Varese, Premiata Tipografia Cooperativa Varesina, 1912.
- Bourdieu P., *Il dominio maschile* (1998), Milano, Feltrinelli, 2017.
- Cantatore L., *Un'identità femminile moderna. L'autobiografia di Ida Baccini*, in «Espacio,

- Tiempo y Educación/ISSN: 2340-7263», vol. 1, 2014, n. 1, pp. 31-54.
- Cavanna Viani-Visconti M., *La fanciulla istruita e buona massaia*, Milano, Libreria di Educazione e d'Istruzione di Paolo Carrara Editore, 1887.
- Chaugui R., *L'immoralità del matrimonio. Per la liberazione della donna e per la moralità sessuale*, Firenze, Società Editoriale Neo-Malthusiana, 1920.
- Covato C., *Corporeità, educazione e studi di genere*, in Seveso G. (a cura di), *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*, Milano, Guerini scientifica, 2017, pp. 9-13.
- Covato C., *Educare bambine nell'Ottocento*, in Olivieri S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Bari-Roma, Laterza, 1999, pp. 215-246.
- Covato C., *L'educazione sentimentale. Teorie, norme, esperienze*, in Borruso F., Cantatore L., Covato C. (a cura di), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini e Associati, 2014, pp. 17-42.
- Covato C., *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano Unicopli, 2018.
- De Rosa D., *Il baule di Giovanna. Storie di abbandoni e infanticidi*, Palermo, Sellerio, 1995.
- De Serio B., *La maternità come responsabilità morale e sociale. Le riflessioni di Johann Heinrich Pestalozzi sull'infanticidio*, «Formazione, Lavoro, Persona», a. 7, n. 21, pp. 33-40.
- Di Bello G., Meringolo P., *Il rifiuto della maternità. L'infanticidio in Italia dall'Ottocento ai giorni nostri*, Pisa, Edizioni ETS, 1997.
- Favitta S., *Prefazione*, in Mellusi V., *Femminilità*, Trani, Tip. Eduardo Paganelli, 1893, pp. VII-XIV.
- Filippi M., *L'invenzione della specie. Sovvertire la norma, divenire mostri*, Verona, Ombre Corte, 2016.
- Gori P., *Gli ideali della scienza e la criminalogia*, in «Il Pensiero. Rivista quindicinale di Sociologia, Arte e Letteratura», Roma, a. III, 1° Giugno 1905, num. 11, pp. 164-165.
- Gori P., *Il problema della delinquenza*, in «Il Pensiero. Rivista quindicinale di Sociologia, Arte e Letteratura», Roma, a. III, 1-16 Dicembre 1905, num. 23-24, pp. 358-360.
- Gori P., *L'evoluzione della sociologia criminale*, in «Il Pensiero. Rivista quindicinale di Sociologia, Arte e Letteratura», Roma, a. III, 1° Aprile 1905, num. 7, pp. 99-101.
- Gori P., *L'evoluzione della sociologia criminale*, in «Il Pensiero. Rivista quindicinale di Sociologia, Arte e Letteratura», Roma, a. III, 1° Maggio 1905, num. 8-9, pp. 115-119.
- Guarnieri P., *Forzate analogie. L'infanticidio nel discorso giuridico*, in Ead. (a cura di), *In scienza e coscienza. Maternità, nascite e aborti tra esperienze e bioetica*, Roma, Carocci, 2010, pp. 47-61.
- Iacob M., *L'impero del ventre. Per un'altra storia della maternità*, Verona, Ombre Corte, 2005.
- Kuhn T. S., *Le rivoluzioni scientifiche* (1987), Bologna, Il Mulino 2008.
- Langer W.L., *Infanticidio: una rassegna storica*, in McKeown, *L'aumento della popolazione nell'era moderna*, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 225-238.
- Loconsole M., *Storia della contraccezione in Italia tra falsi moralisti, scienziati e sessisti*, Bologna, Pendragon, 2017.
- Loconsole M., *Umberto Notari e il confronto tra tradizione ed emancipazione*, «Intersezi-

- oni», 2/2018, pp. 169-188.
- Lombroso C., Ferrero G., *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale*, Torino-Roma, L. Roux e C., 1893.
- Lombroso C., *Lezioni di medicina legale*, Torino, Fratelli Bocca, 1900.
- Lombroso C., *Prefazione*, in Mellusi V., *La madre delinquente*, Roma, Ermanno Loescher e C., 1897, pp. V-VII.
- Losano M. G., *Storie di automi. Dalla Grecia classica alla Belle Époque*, Torino, Einaudi, 1990.
- Mantegazza P., *Fisiologia del piacere* (1854), Milano, presso Bernardoni Editore Tipografo e la Libreria Brigola, 1867.
- Mantegazza P., *Igiene dell'amore* (1877), Firenze, R. Bemporad e figlio Editori, 1930.
- Mazzini G., *Doveri verso la famiglia*, in Id., *I doveri dell'uomo*, Torino, Edizioni L'Impronta, 1914, pp. 49-55.
- Mellusi V., *Delinquenti dell'amore. Donne passionali*, Roma, Athenaeum, 1924.
- Mellusi V., *Delinquenti dell'amore. Erotomani psicosessuali*, Roma, Athenaeum, 1932.
- Mellusi V., *Donne che uccidono*, Torino, Fratelli Bocca Editori, 1924.
- Mellusi V., *Femminilità*, Trani, Tip. Eduardo Paganelli, 1893.
- Mellusi V., *La madre delinquente*, Roma, Ermanno Loescher e C., 1897.
- Mellusi V., *La madre folle*, Padova, Riccardo Zannoni, 1935.
- Mellusi V., *L'inconscienza morbosa della madre infanticida. Studio di psicopatologia del delitto*, Trani, Tip. dell'editore Vecchi e C., 1894.
- Mellusi V., *Quelli che amano e uccidono*, Torino, Fratelli Bocca Editori, 1924.
- Minuz F., *Femmina o donna*, in Babini V. P., Minuz F., Tagliavini A., *La donna nelle scienze dell'uomo: immagini del femminile nella cultura scientifica italiana di fine secolo*, Milano, Franco Angeli, 1986, pp. 114-160.
- Minuz F., *La norma del femminile nell'antropologia*, in Rossi P. (a cura di), *L'età del positivism*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 439-452.
- Montaldo S. (a cura di), *Cesare Lombroso. Gli scienziati e la nuova Italia*, Bologna, Il Mulino, 2011.
- Notari U., *Signora "900"*, Milano, Società Anonima Notari, 1929.
- Palombarini A., *Ree. Memorie sepolte di donne. Illeciti amori, gravidanze illegittime e infanticidi nelle Marche dell'Ottocento*, Macerata, Eum, 2011.
- Pazzi M., *La responsabilità giuridica della donna nello stato puerperale*, in AA.VV., *Comunicazioni individuali lette e discusse alle sedute del Congresso*, in «La Ginecologia Moderna. Rivista Italiana di Ostetricia e Ginecologia e di Psicologia, Medicina Legale e Sociologia Ginecologica», Genova, anno 1, 1908, fasc. 10, p. 639.
- Pazzi M., *Concetto giuridico e scientifico dell'infanticidio e dell'aborto criminoso e considerazioni critiche relative*, estratto dalla «Rassegna d'Ostetricia e Ginecologia», Napoli, Stabilimento tipografico Cav. N. Jovene e C., 1913.
- Pazzi M., *Misure preventive contro l'aborto criminoso e l'infanticidio*, estratto dalla «Rassegna d'Ostetricia e Ginecologia», Napoli, Stabilimento tipografico Cav. N. Jovene e C., 1913.
- Pazzi M., *Per la profilassi dell'aborto criminoso e dell'infanticidio*, estratto da «Lucina», n. 2-3, Bologna, Stabilimento Poligrafico Emiliano, 1913.
- Pedio T., *La soppressione del neonato per causa di onore*, Milano, Giuffrè Editore, 1954.

- Pestalozzi J. H., *Della legislazione e dell'infanticidio. Verità e sogni, inchieste e rappresentazioni* (1783), Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- Prosperi A., *Dare l'anima. Storia di un infanticidio*, Torino, Einaudi, 2005.
- Putino A., *I corpi di mezzo. Biopolitica, differenza tra i sessi e governo della specie*, Verona, Ombre Corte, 2011.
- Sergi G., *Sensibilità femminile*, «Archivio di psichiatria, scienze penali e antropologia», XIII, fasc. 1, 1892, pp. 1-8.
- Sorcinielli P., *Il quotidiano e i sentimenti. Viaggio nella storia sociale*, Milano, Bruno Mondadori, 1996.
- Sorcinielli P., *Storia e sessualità. Casi di vita, regole e trasgressioni tra Ottocento e Novecento*, Milano, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2001.
- Tagliavini A., *Il fondo oscuro dell'anima femminile*, in Babini V. P., Minuz F., Tagliavini A., *La donna nelle scienze dell'uomo: immagini del femminile nella cultura scientifica italiana di fine secolo*, Milano, Franco Angeli, 1986, pp. 78-113.
- Tagliavini A., *La «mente femminile» nella psichiatria italiana dell'Ottocento*, in Rossi P. (a cura di), *L'età del positivismo*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 475-491.
- Tedesco L., *Giuseppe Sergi e «la morale fondata sulla scienza». Degenerazione e perfezionamento razziale nel fondatore del Comitato italiano per gli studi di Eugenia*, Milano, Unicopli, 2012.
- Ulivieri S., *Educare al femminile* (1995), Pisa, Edizioni ETS, 2016.
- Visca D., *Il sesso infecondo. Contraccezione, aborto e infanticidio nelle società tradizionali*, Roma, Bulzoni Editore, 1977.
- Wanrooij B.P.F., *La carne vedova. Immagini della sessualità femminile*, in «Belfagor: rassegna di varia umanità», a. XLII, 1987, n. 4, pp. 454-466. Wanrooij B.P.F., *Storia del pudore. La questione sessuale in Italia 1860-1940*, Venezia, Marsilio, 1990.
- Zilboorg G., *Il maschile e il femminile: alcuni aspetti biologici e culturali* (1944), in Baker Miller J. (a cura di), *Le donne e la psicoanalisi*, Torino, Bollati Boringhieri, 1976, pp. 93-121.

«No one else can make you change». Formazione, giovinezza, musica, a partire dal Sessantotto

ELENA MADRUSSAN

Associata di Pedagogia generale e sociale –Università di Torino

Corresponding author: elena.madrussan@unito.it

Abstract. Beyond the number of stereotypes concerning 1968, in that year the intersection between youth and music achieved a full-fledged Bildungsroman that recovered the poetry of disquiet as powerful tool for relief and self-affirmation, for modeling/transfer and self-knowledge, for imaginative search and existential project. After 1968, through chords and lyrics, the music styles and the identity differences are evolved as real strategies of dissent. Behind major discursivity, in fact, a rich relationship was built between music and the making of divergent personality, of the project of possibility and of the action against conformism, that ended up with making music the complex and very effective semantic field for an implied education so far rather underestimated by pedagogical culture.

Keywords. youth disquiet – music – formation of personality – 1968 – pedagogical culture

1. Controcultura e autoformazione attraverso la musica

“No one else can make you change”. Quando George Harrison cantava, con i Beatles, questo verso, contenuto nella canzone *Within you, without you*, era il 1967. E il verso illustra significativamente il nesso che ha legato i movimenti giovanili del Sessantotto alla musica, facendo della musica stessa non soltanto uno strumento di espressione e di identificazione collettiva, ma anche un'eloquente esperienza di formazione.

Era infatti uno dei principi fondativi del movimento l'idea che la liberazione sociale e globale potesse transitare solo dalla conoscenza di sé e dallo sforzo individuale di emancipazione¹. Per quei giovani – hippies, peaceniks, beatniks –, infatti, oltre che per gli artisti, i letterati e i musicisti che davano voce al movimento, l'introspezione e il ripensamento di sé, della propria identità e delle proprie convinzioni, ottiene da subito due effetti decisivi: la resistenza al sistema e la costruzione progettuale.

In questa prospettiva e al di là della nota opposizione tra educazione istituzionale (scuola, famiglia, autorità) e azioni di protesta (occupazioni, peace-in, happening e

¹ Il volume di Hollstein rimane il principale studio sociologico in merito alle origini del fenomeno Underground. Cfr. W. Hollstein, *Underground. Sociologia della contestazione giovanile* (1969), Firenze, Sansoni, 1971, pp. 42-45.

controuniversità)², ciò che qui interessa maggiormente è porre l'attenzione su quella più sotterranea azione di sommovimento delle coscienze che è stata la comunicazione musicale. Attraverso essa, infatti, l'opera informale – decostruttiva – di ripensamento di sé e di scelta progettuale ha funzionato utilizzando meccanismi forse troppo spesso semplificati e trascurati dalla cultura pedagogica. Colta come manifestazione artistica di supporto all'azione sociale dei movimenti, o come semplice – per quanto potente – occasione di aggregazione, la musica – prima quella rock e poi quella alternativa – ha finito per essere ridotta a corollario delle pratiche dell'impegno o, peggio, a luogo di evasione, rapidamente assorbito dall'industria mediatica e dal circuito commerciale.

È facile intuire come tale marginalizzazione rispetto alla maggiore attenzione culturale verso altre forme comunicative del movimento – letteratura, rivolta sociale, industria della moda – abbia avuto conseguenze importanti anche sugli sviluppi successivi, sia musicali sia formativi. Fino ad arrivare ai nostri giorni, in cui la musica è studiata prevalentemente in relazione ai processi di massificazione omologante sia per ciò che riguarda i media sia per ciò che concerne, più in generale, la sociologia giovanile, trascurando le ragioni letteralmente *underground* di autorappresentazione dei giovani e delle loro aspirazioni, ragioni, sofferenze³.

Ad essere sottovalutata, soprattutto, è stata la potenza generatrice di una nuova estetica, del tutto estranea ai paradigmi etici, sociali e culturali dominanti e – nel nostro caso – perfino ai linguaggi espressivi del dissenso e della difformità di aspirazioni rispetto alla cultura corrente. Quanto di più persuasivo, insomma, per quel fondamentale processo formativo di contestuale distanziamento dal mondo d'appartenenza e di appropriazione identitaria autonoma che costituisce l'etica della situazione giovanile⁴.

Di fatto, ciò che motivava le inquietudini di quella generazione era, invece, una coraggiosa presa di posizione che non si limitava alla denuncia, ma che rintracciava nella azione diretta e concreta di una possibilità di vita radicalmente alternativa e indipendente dal sistema la fonte stessa della progressiva corrosione di tutto l'apparato dominante⁵. In particolare, come ha ben evidenziato Hollstein, l'opposizione giovanile che ha preso corpo negli USA a partire dal 1967,

Trascende l'inquadramento tipico dei partiti, non ha membri, non possiede capi, non lotta per il potere, si rivolta contro ogni autorità ed ha più capacità inventiva che organizzativa. [...]

² Interessante e utile, a questo proposito, è il recente volume di L. Benadusi, V. Campione, R. Moscati (a cura di), *Il '68 e l'istruzione: prodromi e ricadute dei movimenti degli studenti*, Milano-Firenze, Guerini, goWare, 2019.

³ Rimane fondativo, da questo punto di vista, lo studio articolato condotto nel 1961 da David Riesman, a proposito delle influenze impresse dalla tradizione e dai racconti mediatici nella formazione del carattere giovanile, così come a proposito del confronto tra eterodirezione ed autonomia anche attraverso il gruppo dei pari e l'identità grupale. Cfr. D. Riesman, *La folla solitaria* (1961), trad. it. della n.e. di G. Sarti, Bologna, Il Mulino, 1999.

⁴ Sulla giovinezza come situazione esistenziale pedagogica (anziché come «condizione sociale») e come età della scelta e della moralità, cfr. A. Erbetta, *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica ed autenticità esistenziale*, Milano-Firenze, La Nuova Italia-RCS, 2001.

⁵ Si vedano almeno: P. Goodman, *La gioventù assurda*, tr. it. Torino, Einaudi, 1964; U. Bergman, R. Dutschke, W. Lefèvre, B. Rabehl, *La ribellione degli studenti ovvero la nuova opposizione*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 1968; E. Borgna, *Il mito della giovinezza*, Roma-Bari, Laterza, 1997; P. Ghione, M. Grisogni (a cura di), *Giovani prima della rivolta*, Roma, manifestolibri, 1998; M. Revelli, *Oltre il Novecento*, Torino, Einaudi, 2001; C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, Unicopli, Milano 2011; E. Morin, *Maggio '68. La breccia*, Milano, Raffaello Corina, 2018.

Elemento che li accomuna è la loro estraneità al sistema; essi vivono ai margini o addirittura al di fuori di esso, evitando in tutti i modi l'integrazione⁶.

Il fatto di aver ridotto il binomio inquietudine-protesta ad una questione di turbolenza giovanilistica, amplificata mediaticamente dall'immagine fuorviante della "generazione perduta", destinata alla tragedia e, poi, all'oblio, si è ben presto rivelata l'esito di una sottocultura commerciale pregna d'ideologia piuttosto che il frutto di una analisi coerente del fenomeno⁷. Per altro verso, la correlazione tra scontro di classe e scontro generazionale ha giustificato la reazione poliziesca delle istituzioni, non essendo stato possibile contrapporsi efficacemente né dal punto di vista culturale né da quello socio-politico.

Sicché, se alla generazione del Sessantotto era chiaro che occorreva ri-formare innanzitutto la propria coscienza soggettiva con mezzi propri per poi consentire una progettualità capace di essere, insieme, socialmente ed esistenzialmente inedita, tale prospettiva ha finito per essere ideologicamente svalutata dall'apparato mediatico. Fino a fare proprio della musica un'esperienza emblematica della stereotipizzazione del Sessantotto.

Ma cosa ha significato, in origine, questa provocatoria modalità di espressione e di coappartenenza?

Intanto, il ritmo scomposto della musica rock, unito alla poetica dell'alterazione del linguaggio e dei suoi significati ha guidato l'esodo giovanile dalla cultura musicale dominante, diventata incapace, oramai, di intercettare lo stato d'animo di profonda insoddisfazione e di rifiuto dei codici interpretativi correnti.

La musica, che rivendicava una rifondazione dell'estetica e la risemantizzazione del mondo e dei suoi linguaggi, assegnando alla poetica una forza interpretativa non convenzionale, è stata, così, il bersaglio privilegiato della falsa coscienza mediatica. Simboleggiando il disagio giovanile come una parentesi socialmente deviante, costituita da icone musicali intenzionalmente dedite alla improduttività e alle droghe, alla tentazione ritenuta incomprensibile e aberrante di rappresentare un mondo caotico e irreali, la cultura corrente, rapita da se stessa e spaventata dal radicalmente altro, ha finito o per demonizzare e reprimere, o per assorbire nel sistema della moda e nell'industria del *loisir* il risentimento inquieto dei giovani. Ricollocando, così, in uno spazio di devianza i giovani di quella generazione, i loro comportamenti, le loro istanze politico-culturali e sociali e la loro generatività vitale, è stato demonizzato anche il primato di un'etica dell'estetica caratterizzata, appunto, da un'irriverenza programmatica.

Va detto che a questa marginalizzazione contribuì, forse, anche il movimento stesso, assecondando, nel suo stesso successo e nella sua progressiva massificazione, l'esercizio di un alternativismo più narcisistico che eticamente o politicamente connotato. Non a caso, nel suo celebre *La folla solitaria*, Riesman registrava quanto la musica fosse particolarmente significativa rispetto all'esigenza di conformazione giovanile⁸. Ed in effetti, si

⁶ Cfr. W. Hollstein, *Op. cit.*, p. 28.

⁷ Di questo aspetto, in termini pedagogici, si è occupata recentemente A. Cagnolati, «*Ma che colpa abbiamo noi?*». *Mass-media e protesta studentesca*, in C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, Milano, Unicopli, 2011, pp. 187-194; Id., *Tra mitopoietica e ribellione. Giovani, formazione e controcoltura negli anni Sessanta*, in E. Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*, Como-Pavia, Ibis, 2019, pp. 39-48.

⁸ Analizzando le preferenze musicali degli adolescenti di Chicago nel 1947, infatti, Riesman ravvisava già il fatto che «ogni gruppo d'età, in una determinata regione o classe, aveva il proprio gusto musicale» e che «oggi

tratta di processi di identificazione che fanno dei gusti musicali uno dei simboli primari d'appartenenza, insieme all'abbigliamento e al gergo, ad un gruppo circoscritto e definito. Per queste ragioni, il mercato ha sempre trovato buon gioco a sfruttare o a orientare quei gusti e quei simboli, giacché – notava Hollstein – «l'energia e la forza giovanile, che il sistema non riesce a inglobare nella sua sfera produttiva, vengono sfruttate e rese innocue da una sottocultura commerciale. [...] Lo scopo a cui si tende è quello di ottenere un borghese reificato, con la sua falsa coscienza di sé e del mondo esterno»⁹.

Seppure i processi e le strategie di massificazione dei gusti e delle identità individuali, da un punto di vista pedagogico, abbiano evidenti implicazioni di formazione/deformazione delle coscienze, ciò che qui vale la pena evidenziare è il significato culturale della marginalità ideativa che, soprattutto negli sviluppi degli anni Settanta in Inghilterra e in Europa, ha innescato il dinamismo tra alternativa rivolta e stereotipizzazione. Un dinamismo valido e funzionante ancor oggi, seppur con ritmi di omologazione e assorbimento ben più rapidi di allora.

In effetti, è a partire dall'inatteso impatto mondiale del rock rivoluzionario del Sessantotto che ha preso corpo la fuga in avanti – o meglio, di lato – delle forme più consapevoli di resistenza giovanile, che hanno trovato proprio nella musica e nelle sue parole il veicolo più efficace di comunicazione globale. Si tratta, insomma, di quella “contro-cultura” definita da Roszac come «una cultura così disancorata dagli assunti essenziali della nostra società da non poter addirittura apparire a molti una cultura, ma anzi da assumere l'aspetto allarmante di una invasione barbarica»¹⁰.

Sarà poi grazie ai Cultural Studies e, in particolare, allo studio di Stuart Hall e Tony Jefferson del 1975 – *Resistance Through Rituals* – e all'opera capitale di Dick Hebdige del 1979 – *Subculture. The meaning of style* – che il termine ‘cultura’ relativamente ai fenomeni qui in discussione assume il connotato più ampio – e pedagogicamente significativo – di sistema di stili di vita e di comportamenti i cui significati e valori, impliciti e espliciti, definiscono lo statuto dinamico di una trasformazione sociale in atto. Diventano, così, più chiari i riferimenti ad una genesi identitaria autonoma costruita a partire da un'esperienza vissuta piuttosto consapevole della realtà contingente.

Fin dal testo fondativo di Hoggart, infatti, la dimensione del vissuto ha assunto una connotazione interpretativa decisiva, in quanto sintesi di due elementi essenziali: il precipitato storico di una tradizione educativo-valoriale introiettata dal singolo e l'espressione sociale del sentire e dell'elaborare soggettivo¹¹. Di qui, allora, l'attenzione scientifica – antropologico culturale, sociologica, filosofica e pedagogica – a quelle forme d'esperienza che forgiavano e trasformavano il vissuto e, con esso, la coscienza individuale e grupale. E lo fanno con intensità e con efficacia ‘pedagogiche’, agli occhi di chi le vive, spesso superiori a quelle delle istituzioni educative, talvolta proprio perché esplicitamente in opposizione ad esse.

il bisogno di conformarsi ai gusti musicali sia più peculiare e pressante di quanto fosse nel periodo precedente». Cfr. D. Riesman, *Op. cit.*, pp. 143-144.

⁹ Cfr. W. Hollstein, *Op. cit.*, p. 30, *passim*. Evidenti già in queste righe gli esiti odierni, ben noti, dell'industria musicale.

¹⁰ Cfr. Th. Roszac, *La nascita di una contro-cultura* (1968), trad. it. Milano, Feltrinelli, 1971, p. 57.

¹¹ Ci si riferisce, ovviamente, a R. Hoggart, *The uses of literacy. Aspects of working-class life*, London, Penguin books, 1957. Per una prima puntuale ricognizione sulla complessa vicenda dei Cultural Studies, cfr. C. Lutter, M. Reisenleitner, *Cultural Studies. Un'introduzione*, a cura di M. Cometa, Milano, Mondadori, 2004.

2. L'inquietudine giovanile tra condivisione e identità individuale

È con i grandi eventi musicali simbolo delle istanze del movimento – dal Festival di Woodstock 1969 a quello dell'Isola di Wight, nel suo crescendo dal 1968 al 1970 – che sale alle cronache un fenomeno il quale, pur essendo presente in grandi eventi musicali antecedenti, risulta, per noi, emblematico per l'influenza della musica nella costruzione della personalità soggettiva. Si tratta della contestuale esperienza della partecipazione collettiva e dell'elaborazione introspettiva. Come notava Erik Erikson nel suo *Gioventù e crisi d'identità*, datato proprio 1968, «quello che c'è al fondo delle loro [dei giovani, N.d.A.] più appassionanti e stravaganti avventure» è la “fedeltà”, in quanto «forza vitale che hanno bisogno di poter sviluppare, usare, invocare – e per cui possono anche morire»¹². Tale *fedeltà* costituirebbe il punto d'incrocio, spesso problematico e conflittuale oppure conformistico e felicemente adattabile, tra soggettività e socialità.

Volendo fare della “fedeltà” un possibile nucleo di comprensione dei movimenti giovanili di protesta, si direbbe che la dimensione solidale e di riconoscimento reciproco si sia realizzata proprio in quanto avversione alla società dominante. In tal senso la forza generativa di un nuovo status sociale, quello di ‘giovane’, appunto, rintracciava una possibilità altra in cui esercitare il proprio bisogno/desiderio di appartenenza e di accettazione, fecondando una inedita modalità di sperimentare l'ambivalenza costitutiva della questione identitaria nel fatto che «l'unità della personalità dev'essere unica per essere unita e il comportamento di ogni nuova generazione dev'essere imprevedibile per poter compiere la propria funzione»¹³.

È certo a partire dal Sessantotto che la massificazione dell'esperienza del concerto e, successivamente, la moltiplicazione degli stili, delle affiliazioni, delle danze, degli abiti e persino dei linguaggi nel semplice ascolto di un certo genere musicale ha dato vita a fenomeni che non sono più rilevanti solo sul piano socio-antropologico, ma che sono anche pedagogicamente significativi. Anche secondo Ortoleva, del resto, «il linguaggio del rock era la koiné di una generazione, quella in cui essa aveva imparato a esprimere le proprie esigenze emotive, a comunicare con il proprio gruppo dei pari, ad allargare la propria cerchia di relazioni, anche in ambito internazionale, e insieme a esprimere la propria diversità»¹⁴.

Se la dimensione dialettica di introspezione e socializzazione vale ancora oggi, come diagramma sotteso alla costruzione della personalità individuale, esso pare rappresentato esemplarmente dall'esperienza musicale. Esperienza grazie alla quale, infatti, il vissuto simultaneo di corrispondenza personale e di affiliazione a un gruppo si determina come auto-formazione in contrasto non solo con i sistemi educativi ufficiali, ma anche rispetto alla concezione etico-progettuale della propria esistenza.

Per meglio dire, la relazione privilegiata che il singolo intrattiene con un certo genere musicale, con il testo e le sonorità di una canzone e con la carica emozionale che essi suscitano, con il carisma del cantante e della band, ricalca una corrispondenza diretta, personale se non intima, con il proprio autorappresentarsi e autodeterminarsi. La moltiplicazione di tale relazione privilegiata in migliaia di casi non vale mai – nella percezione

¹² Cfr. E.H. Erikson, *Gioventù e crisi d'identità* (1968), tr. it. Roma, Armando, 1974, pp. 176-177, *passim*.

¹³ *Ivi*, p. 286.

¹⁴ Cfr. P. Ortoleva, *I movimenti del '68 in Europa e in America* (1988), Roma, Editori Riuniti, 1998, p. 72.

del singolo – come riproduzione di una idealità strettamente duale, ma come conferma collettiva della effettiva concretezza di quella comunicazione originaria. Il doppio binario individualità-socialità trova qui una ragion d'essere rifondativa dell'idea stessa di esistenza e di educazione, attribuendo un primato esplicito all'interrogazione personale relativa al proprio modo di pensare, di relazionarsi agli altri e al mondo e di pensare il futuro.

I maggiori ideali del *flower power*, per quanto transitori, hanno consegnato alla giovinezza, come esiti permanenti, non solo lo “speech power”, ma, prima ancora, l'idea che la formazione della propria personalità possa e debba trovare canali alternativi rispetto a quelli usuali. È su questo piano che a risultare particolarmente pervasiva è stata la comunicazione identitaria dell'impegno attraverso la poetica e l'estetica musicali. L'eredità di quei giovani inquieti che è rimasta fino ad oggi inalterata è stata quella di sperimentare la comunione delle medesime inquietudini e delle medesime speranze nelle differenze culturali e nelle distanze geografiche. Sarebbe, dunque, riduttivo e fuorviante non considerare il peso pedagogico e sociale di un anticonformismo che non si trova necessariamente relegato nelle solitudini personali, ma che trova rifugio in rappresentazioni di sé condivise. Senza contare che l'educazione informale che transita dai testi, dai ritmi, dalle armonie o disarmonie, attraverso un'esperienza sensibile complessa ha favorito almeno due fattori essenziali alla formazione dell'io. Da una parte, la rivendicazione dell'emozione e della creatività come nuclei centrali dell'umano da difendere, coltivare, interrogare, amplificare¹⁵. Dall'altra parte, l'associazione di tale centralità a quella etica, rivendicando la propria autonoma capacità di acculturazione, di elaborazione, di giudizio e, soprattutto, d'azione.

Percepirsi, immaginarsi, poter vivere nel segno del cambiamento e di una conoscenza personale capace di ripensare l'educazione ricevuta, i suoi limiti, le sue derive trovava, così, i suoi punti di forza nell'esperienza diretta del sensibile, diventando corporea e psichica al contempo, soggettiva, sì, ma nel segno della condivisione. E trovando, certo, anche i propri miti, le proprie icone, le proprie proiezioni.

Tutt'altro discorso, com'è evidente, è quello che riguarda lo sfruttamento di tale sentimento di comunione (indotta), di autodeterminazione (controllata) e di esaltazione collettiva (provocata) attraverso la creazione di icone, generi ed esperienze per guidare i consumi musicali ed esperienziali nel segno della massificazione e della gestione dei processi di appropriazione identitaria. Per comprendere adeguatamente tali processi di “formazione” dello stile di consumo (e di vita) sarebbe, quindi, necessario uno studio accurato che tenga conto delle relazioni tra gruppi giovanili e appartenenze sociali, tra simboli e significati, tra forme di aggregazione e espressioni divergenti della personalità, unitamente alle specificità delle situazioni economico-sociali in cui tali fenomeni, tipicamente, si manifestano. Studi, insomma, piuttosto complessi e, per così dire, “rapidamente deperibili”. Ma l'origine del fenomeno nel suo costituirsi *in quanto* marginale, al di là del successo riproduttivo che poi ne è venuto, si fa pedagogicamente significativo tanto quanto custodisce al suo interno la componente etico-emancipativa rispetto al modello dominante, la qual cosa è assente nel caso dell'affiliazione identitaria per puro *loisir* o per gusto estetico¹⁶.

¹⁵ A cinquant'anni da allora è possibile leggere anche l'enfasi posta sull'uso di sostanze psicotrope come simbolicamente rappresentative dei movimenti giovanili con maggior distanza critica. Cfr. Th. Roszac, *Op. cit.*, pp. 174-198.

¹⁶ Cfr. S. Hall, T. Jefferson, *Rituali di resistenza*, cit.

Più in particolare, allora, di quale inquietudine originaria si tratta? Quali sono i tratti salienti di quest'esperienza del mondo caratterizzata da insoddisfazione, rivolta, anti-conformismo? E in che senso può dirsi *formativo* simile atteggiamento inquieto?

Come ha ben spiegato Ryan Moore, per i giovani degli anni Sessanta non si è trattato soltanto di rifiutare la modernità capitalista e le sue derive, ma di far confluire questo rifiuto in una nuova forma generativa, figlia della propria stessa disapprovazione¹⁷. La diffusione dell'ottimismo nei confronti del progresso alimentata dal boom economico del secondo dopoguerra ha prodotto, com'è noto, una marcata contraddizione tra condizione economico-sociale e disagio giovanile. Con le parole efficacissime di Gianni Borgna, «nonostante abbiano tempo a disposizione e soldi da spendere, questi giovani sono sempre più irrequieti»¹⁸. Tutt'altro che appagati dal benessere, quei giovani conoscevano la pressione sociale, familiare, produttiva di un'educazione benpensante, in parte o del tutto aliena alla propria percezione della vita e del futuro.

A fronte di una maggioranza ben contenta di assecondare i processi in atto e di realizzare i propri successi superando le ambizioni e gli status della famiglia di provenienza, i giovani inquieti intuiscono un'inconsistenza di fondo rispetto all'umanità descritta dal loro tempo, una alterazione del senso delle relazioni umane, già orientate alla competizione e al senso di appartenenza – ad un gruppo, una classe sociale, una nazione – come valore. Avvertendo che «la varietà dei beni di consumo inganna sulla possibilità effettiva di poter scegliere liberamente la propria esistenza» e che «dappertutto i cittadini vengono costretti a sottostare all'ordine del sistema, a non occuparsi d'altro che della loro vita privata», i giovani comprendono, infine, che «il sistema si rivela come del tutto chiuso; il suo carattere totalitario si nasconde dietro un'etichetta di democrazia»¹⁹.

In questi termini la loro inquietudine si rivela pedagogicamente e socialmente più lungimirante di quanto le cronache di allora e gli stereotipi di oggi abbiano lasciato e lascino credere. Consapevoli di trovarsi in presenza di una profonda crisi dell'umano i giovani degli anni Sessanta hanno voluto educarsi da sé ad una differente visione del mondo. E lo hanno fatto attraverso la cultura – quella critico-sociale dei Francofortesi, letteraria e artistica della *Beat Generation*, ma non solo – e attraverso la musica, per rivendicarne la forza semantica con l'azione di protesta.

Così, la crisi intravista nelle pieghe del capitalismo diventa, senza troppi paradossi, la leva di una comprensione autonoma di sé e di una reinterpretazione della realtà.

Mentre Bruner, proprio negli USA, mette a punto le ragioni del superamento della pedagogia progressista deweyana e sviluppa una nuova teoria dell'istruzione, funzionale all'ottimizzazione delle prestazioni nell'apprendimento²⁰, i giovani organizzano un'educazione condivisa e consapevole, antiprestazionale per definizione, ma certo non ingenua o sprovveduta.

Fatta, allora, proprio della crisi il centro d'interesse autoformativo, i giovani ne avevano colto pienamente la forza. La loro inversione di rotta – una vera e propria *mano-*

¹⁷ Cfr. R. Moore, «Break on Through»: Contre-culture, musique et modernité dans les années 1960, in «Volume!», 9:1, 2012, pp. 33-49.

¹⁸ Cfr. G. Borgna, *Il mito della giovinezza*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 91.

¹⁹ Cfr. W. Hollstein, *Op. cit.*, pp. 24-26, *passim*.

²⁰ Ci si riferisce, in particolare, a: J. Bruner, *The Process of Education*, 1960, trad. it. *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1966; Id., *Toward a Theory of Instruction*, 1966, trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1982; Id., *Studies in Cognitive Growth*, 1966, trad. it. *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando, 1968.

oeuvre formativa²¹ –, non solo mirava alla liberazione dal giogo della felicità orientata dal benessere individualista, ma irrobustiva, mettendola al centro, la capacità critica di comprenderne le trame di assoggettamento.

Del resto, basta rileggere qualche verso di alcune delle più note canzoni del tempo per riconoscere tali intenzioni di consapevolezza e di autoformazione e per coglierne la portata universale.

3. Alcuni esempi nella testualità: il senso delle parole

Sebbene a puro titolo di esempio e lontani da qualsiasi pretesa d'esaustività, non è difficile scorgere il nesso tra formazione della personalità e poetica musicale fin dai testi considerati *cult* del movimento. Già nel 1965, producendo uno dei brani di maggior successo nel mondo, The Who cantavano «People try to put us down / Just because we get around / Things they do look awful cold». La contrapposizione tra 'loro' – che screditano e che fanno cose assolutamente orribili – e 'noi' – che andiamo in giro – non si limita, tuttavia, a descrivere una distanza generazionale (*My generation*, appunto), ma chiama in causa qualcosa da dire e da essere: «Why don't you all fade away / And don't try to dig what we all say / I'm not trying to cause a big sensation / I'm just talking about my generation». L'assenza di ascolto di ciò che «we all say» e la riduzione del contenuto della protesta al velleitarismo della “big sensation” suona, insieme, come una difesa (rock, si pensi alla notorietà dell'assolo di basso di John Entwistle, detto Quiet Man, *sic!*) del *proprium* della generazione e come la certificazione di un'unità planetaria (gridata, ma anche balbettata) sotto il segno della differenza, felicemente inquieta. A confermare la bontà del testo stesso, d'altra parte, fu la reazione del vasto pubblico – «the people» – che ne ricondusse il senso complessivo al solo verso, considerato scandaloso, «I hope I die before I get old».

Solitudine e lettura sociale si accompagnano anche nella celebre *If I were a Carpenter* (1967) di Tim Hardin, dove la deformazione dell'amore in funzione dell'estrazione sociale suona ironica, malinconica e riflessiva al contempo. Al refrain consapevole e provocatorio «If I were a Carpenter, and you were a lady / Would you marry me anyway? / Would you have my baby?», si alterna la preghiera «Save my love through loneliness / Save my love through sorrow / I give you my only-ness / Give me your tomorrow». Anche in questo caso, in cui il tema è il rapporto tra classe sociale e sentimento, l'appello sotteso è quello ad una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie relazioni con il mondo, correlato alla necessità dell'azione di cambiamento.

D'altra parte, l'inquietudine suscita sentimenti di comunione e di potenza espressiva soprattutto quando s'incarna nell'innamoramento. È il caso di *Something's coming on* di Joe Cocker, diventata un classico del rock, in cui la corporeità del 'sentire' che qualcosa sta accadendo viene resa con graffiante veracità: «Something's coming on, don't know what it is but it's getting stronger / Feeling in my bones, hope you let it last a little bit longer».

²¹ A proposito dei rapporti tra educazione e inquietudine e all'idea di «*manoeuvre* formativa» come opera di torsione dell'azione educativa eterodiretta in azione formativa personale, progettuale e riflessiva, ci sia consentito di rinviare a E. Madrussan, *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*, Como-Pavia, Ibis, 2017.

Se dal punto di vista della rappresentazione emblematica del movimento, Bob Dylan rimane uno dei riferimenti indiscussi, *The Times they're a-changin'* risolve in sé anche la dimensione prettamente pedagogico-generazionale della questione, con i celebri versi «Come mothers and fathers / Throughout the land / And don't criticize / What you can't understand / Your sons and your daughters / Are beyond your command / Your old road is / Rapidly agin'. / Please get out of the new one / If you can't lend your hand / For the times they are a-changin'». I versi, che dimostrano come l'assenza di comprensione da parte della generazione precedente non sia affatto cercata dai giovani, ma sentita come pregiudizio insuperabile, guardano al nuovo in atto come risorsa straordinaria da non lasciarsi sfuggire.

Di più: è soprattutto lo sguardo in avanti a rivelarsi consapevole: «The line it is drawn / The curse it is cast / The slow one now / Will later be fast / As the present now / Will later be past / The order is / Rapidly fadin'. / And the first one now / Will later be last / For the times they are a-changin'». Il che, ai fini del nostro discorso, lascia chiaramente intendere che l'incertezza rispetto al futuro è assunta come sfida, che l'inquietudine è accolta, assorbita, fatta propria come istanza positiva, generativa, fondante. E questo è, forse, il gesto più irriverente e disarmante della generazione giovanile. L'inquietudine, quindi, non è affatto messa in discussione: non è né fuggita né contrastata e nemmeno liquidata come transitoria. L'adesione identitaria che quell'inquietudine suscita, anzi, lascia credere che essa sia e possa diventare una delle chiavi di volta programmaticamente formative del nuovo corso.

Infatti, essa disegna la contrapposizione noi/loro come nel testo degli Who, la fine di un'epoca come in Dylan, ma si muove anche sinuosa e ineludibile nell'amore di Cocker e nella differenziazione sociale di Hardin. Essa, semplicemente, caratterizza uno stato dell'esistenza che, nei testi, viene emancipato dal pregiudizio che lo riguarda: non un incidente, non una "big sensation" estetizzante, non un effetto stupefacente, ma una condizione esistenziale che diventa eticamente necessario assumere per comprendere se stessi e la realtà.

Di qui, in certa misura, anche gli sviluppi musicali e culturali che sono seguiti alla prepotente inversione di rotta generata dal Sessantotto. Fino a definire, quegli sviluppi, il rapporto tra costruzione della personalità ed espressività musicale, ridescrivendo, più in generale, il rapporto individuo-società che, nelle diverse epoche e attraversando diversi stili, ha custodito come tratto costitutivo lo scarto dalla maggioranza.

4. Dopo l'inizio

Era il 1970 quando The Incredible String Band incideva *When you find out who you are*, in cui si dice, a proposito di educarsi all'inquietudine, che «It feels so funny in your mummy's tummy / Before you get born into / The world for to carry on / Remember young man of the time / Before you first went to school / How did it feel trying to live to the rule». Qui, la malinconia del distacco dal grembo materno si associa alla conformazione sociale, rappresentata emblematicamente dalla scolarizzazione.

In effetti, negli anni immediatamente successivi al Sessantotto, risulta in modo sempre più evidente la contrapposizione tra due inconciliabili idee di educazione: l'una, quella istituzionale, omologante, e l'altra, quella non istituzionale, alla ricerca di una concreta

alternativa per la formazione di sé. Insieme a tale contrapposizione emerge anche una maggiore consapevolezza del peso delle differenze sociali non solo per ciò che riguarda le possibilità di istruzione, ma soprattutto per ciò che l'interiorizzazione di quei diversi percorsi significa in termini di progettualità del possibile. Come avevano insegnato provos, beatnicks, happeners, il problema non consisteva nell'abbattimento delle forme di potere imperante, ma nella propria radicale esclusione da qualsiasi logica di potere e, in definitiva, dal potere stesso. Pur essendo – o forse proprio in quanto – figli del ceto medio, della piccola borghesia decorosa e benpensante, quei giovani erano quanto di più dissociato da un modo di pensare rassicurante e normalizzante²².

Forse anche per questo si afferma il senso di una forza trasformatrice, quella per la quale «I swear you have the power / As the angels do / Spread out your fingers and / Make all things new / Change the world by the things you say / By the things you love / And by the games you play / And you make each new day». Sicché dire, amare, mettersi in gioco, non sono più ideali, ma sono oramai condizioni del quotidiano attraverso le quali «find out who you are». L'inquietudine dimora, dunque, nella realtà, la colora e la semantizza. Appena usciti dal Sessantotto, «scoprire ciò che si è» significa lavorare alla costruzione di sé perché, «No one can do it for you / Make your own sky blue / Make your own dreams come true / Make it come true».

Impegno, soggettività e socialità emergono quali nuclei costitutivi che salderanno la musica alternativa alla giovinezza inquieta. E, in particolare, negli anni Settanta, l'impegno sociale si radicalizza tanto negli stili musicali quanto nei testi, in favore di qualsiasi tipo di minoranza – dal rastafarianesimo alle tematiche razziali alle identità di genere²³.

Soprattutto grazie al contributo britannico dei Cultural Studies, è stato evidente come, con la differenziazione dei gruppi di protesta e delle forme musicali, le appartenenze identitarie si orientano e riposizionano dinamicamente, innescando un implicito ma diretto processo di scelta della propria personalità e del proprio orizzonte sociale. Di qui l'abbandono della prospettiva esclusivamente utopica e fedele all'immaginazione creatrice in direzione di una più salda certificazione della propria presenza nel mondo, di carattere più complesso. Un carattere, cioè, in cui l'appartenenza sociale e la propria visione del mondo si combinano esplicitamente con l'autorappresentazione e con le scelte di vita che costituiscono il cardine della propria forma. E che, anzi, mettendo al centro la volontà di «find out who you are», avocano al singolo la necessità di decidere di sé, rispetto alla società, alla famiglia, al lavoro e alle prospettive esistenziali in genere. E, prima ancora, all'educazione ricevuta.

In questa chiave, la musica alternativa dei giovani inquieti non si limita a rappresentare una modalità di espressione del dissenso, o del dissenso specifico di un gruppo, ma diventa il modo privilegiato per mettere a fuoco, esprimere ed elaborare la relazione io-mondo. La contrapposizione sessantottina tra identità individuale (che diventa collettiva-giovanile) e individualismo sociale ed economico si sedimenta tanto da diventare la ragione implicita delle nuove ricerche di stile. Le quali sono, come s'è visto, ricerche di contenuti nuovi da mostrare, ma che diventano viepiù estreme e scandalose per essere, da una parte, più forti e socialmente efficaci, e, dall'altra parte, più immediatamente

²² Cfr. W. Hollstein, *Op. cit.*, pp. 70-83.

²³ Cfr. D. Hebdige, *Op. cit.*, pp. 85-93.

identificabili e aggreganti. Codici stilistici nuovi, contromode della provocazione e del brutto, fanno di ciò che è povero e, insieme, urticante, le espressioni intenzionali dell'unico senso possibile: quello, appunto, avversativo rispetto ai valori correnti²⁴.

Riannodando, allora, i fili del nostro discorso, se il Sessantotto non ha prodotto un nuovo mondo, e non ha realizzato una nuova sinistra capace di portare a compimento il progetto rivoluzionario, ha però prodotto una nuova *antropologia giovanile*²⁵, il cui carattere ricorrente ed esplicito, al di là di mode, culture e cambiamenti economico-sociali, resta l'inquietudine della propria forma e la perenne ricerca di spazi liminari di espressività e di affermazione. Ed è forse proprio nella potenzialità inverte della ricerca di sé che le generazioni successive – giovani ma non solo: è questa, probabilmente, la grande svolta degli ultimi decenni – hanno riconosciuto alla musica il ruolo di un'esperienza significativa e pervasiva. Vissuta, volta a volta, in maniera contraddittoria o come fuga o come strumento di rappresentazione della realtà, la musica è comunque esperienza quotidiana di identificazione/proiezione, di ricerca poetica e – non ultimo – di comprensione culturale.

Senza contare, poi, gli effetti decisivi che assumono i nuovi dispositivi linguistici, di cui le culture giovanili, sempre a partire dal Sessantotto, si fanno creatrici e interpreti.

Quando Pasolini, nel celebre *Discorso dei capelli*, riconosceva nel *linguaggio* dei capelloni del '66/'67 la portata eversiva di una discorsività immediata e completa, ne coglieva in prima istanza la capacità pedagogico-semantiche. Infatti, la carica espressiva che accompagnava il mutismo verbale dei due capelloni incontrati a Praga ha reso subito evidente che «il senso del loro messaggio silenzioso ed esclusivamente fisico» stava ad indicare qualcosa di molto preciso:

Noi siamo due Capelloni. Apparteniamo ad una nuova categoria umana che sta facendo la comparsa nel mondo in questi giorni, che ha il suo centro in America e che in provincia [...] è ignorata. Noi siamo dunque per voi una Apparizione. Esercitiamo il nostro apostolato, già pieni di un sapere che ci colma e ci esaurisce totalmente. Non abbiamo nulla da aggiungere oralmente e razionalmente a ciò che fisicamente e ontologicamente dicono i nostri capelli. Il sapere che ci riempie, anche per il tramite del nostro apostolato, apparirà un giorno anche a voi²⁶.

Per altro verso, se Pasolini coglieva il senso pedagogico dell'"apostolato" insieme a quello dello scandalo sociale attraverso un «linguaggio consistente nel segno monolitico dei capelli» era perché intuiva l'importanza storica di una "ineffabilità" resa «*ars retorica della protesta*»²⁷. E un linguaggio nuovo è certo fondamentale per rendere la sintesi di una nuova educazione di sé²⁸. Il fatto che, poi, il prosieguo della lettura pasoliniana culmini con un rabbioso giudizio contro i capelli lunghi non ha certo a che fare con queste

²⁴ A questo proposito basterà, qui, citare il *punk* studiato da Hebdige come esempio più eclatante, ma certo non l'unico e certo non esaustivo delle varietà di nuovi modi di affermazione identitaria. Ci si riferisce, in particolare, all'attenzione dedicata da Hebdige allo stile generato dal gusto musicale come «comunicazione intenzionale» e come «pratica significante». D. Hebdige, *Sottocultura. Il significato dello stile*, tr. it. n.e. Milano, Meltemi, 2017, pp. 143-176.

²⁵ Cfr. M. Canevacci, *Culture eXtreme. Mutazioni giovanili tra i corpi delle metropoli*, Roma, Meltemi, 1999; Id., *Antropologia della comunicazione visuale*, Milano, Postmedia, 2017.

²⁶ Cfr. P.P. Pasolini, *Scritti corsari* (1975), Milano, Garzanti, 2009, p. 6, *passim*.

²⁷ *Ivi*, p. 7, *passim*.

²⁸ Cfr. R. Mantegazza, *Con pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, Palermo, sudnordsud, 1992.

prime manifestazioni, quanto, al contrario, con la circostanza per la quale, nell'arco di pochi anni, «il ciclo si è compiuto. La sottocultura al potere ha assorbito la sottocultura all'opposizione e l'ha fatta propria»²⁹.

Oggi sappiamo che l'assorbimento di consumo e contro cultura è una costante. Ma sappiamo anche che questa, da allora, è la storia di una fuga in avanti ciclica, che muove sempre i giovani alla ricerca del margine, del linguaggio ineffabile in grado di scavare ricorsivamente nelle pieghe dell'inesplorato per trovare un modo inedito di dirsi e di formarsi. Anzi: la ricerca della zona liminare di approssimazione all'ulteriorità, che non è mai data, ma è frutto di un processo creativo – musicale e artistico, ma anche culturale e sociale –, diviene oramai tratto costitutivo di un'esigenza primaria: la valorizzazione della differenza dall'omologazione di massa come segno tangibile di un'autentica ricerca di sé.

È questa, forse, per ciò che riguarda il rapporto tra musica e formazione giovanile, l'eredità più duratura della stagione del Sessantotto. È questa la "fedeltà" a se stessi che Erikson aveva riconosciuto come nucleo e come orizzonte dei processi identitari. Un orizzonte informale, planetario, dotato di un linguaggio eloquente e convincente perché portatore di senso.

Se, da un lato, la "testualità" musicale, costituita dal contenuto delle canzoni, dallo stile musicale e dalle scelte d'immagine della band, ha sancito il legame tra il proprio e l'altrui vissuto, dall'altra parte il senso di comunione che salda (o scioglie) i rapporti reciproci descrive, nell'ascolto quotidiano, un vero e proprio modo di essere e di guardare il mondo.

Per questo, forse, nei limiti di un'esperienza come quella musicale che, pur non essendo totalizzante, contribuisce tuttavia a definire il racconto di sé di ciascuno, tenere in conto questi fenomeni e i rispettivi vissuti è uno dei compiti silenziosi dell'educatore. Se non altro perché la capacità di osservazione non pregiudiziale e discreta, nutrita dalla conoscenza e dalla curiosità culturale, rimane un elemento decisivo della relazione educativa. Oltre che, *si parva licet*, della comprensione del tempo in cui viviamo e di quello a venire.

²⁹ Cfr. P.P. Pasolini, *Op. cit.*, p. 10.

The Intercultural Perspective in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed

DOMENICA MAVIGLIA

Dottoressa di ricerca – Università di Messina

Corresponding author: dmaviglia@unime.it

Abstract. This paper proposes an intercultural interpretation of the “Pedagogy of the Oppressed” by Paulo Freire highlighting how his pedagogical vision reflects a valid perspective of fusion between pedagogical theory and intercultural educational practice useful for reading, interpreting and addressing the crucial issues of contemporary educational debate and the most urgent social problems of our times.

Keywords. Freire, Interculturalism, Educational Responsibility, Educational Relationship, Dialogue

1. Premise

The everyday aspect of modern society is unprecedented in history. The ancient and new phenomenon of migration increasingly determines a diverse mixture of cultural models, beliefs, different lifestyles, which create an ever more pluralistic society. As Franco Cambi affirms, this phenomenon generates more models and ways of living that demand the development of a new concept of coexistence that goes beyond mere belonging and opens up to the value of discussion, dialogue and understanding¹.

This creates the shared opinion of an “us” as opposed to “others”. This forces foreigners to acknowledge their diversity, even though migrant women are the ones who look after the elderly and are exploited in the fields, construction, catering and the heavy industry in Italy.

It is precisely because of this socio-cultural image that the reflection and analysis proposed by Paulo Freire in his *Pedagogy of the Oppressed* still offers an authoritative and valid perspective of the fusion between pedagogical theory and intercultural educational practice.

Even though it has been more than fifty years since its first edition, *Pedagogy of the Oppressed* is still incorporated into the structural and moral essence of current educational practices. Indeed, Freire's perspective offers ideas capable of responding to the most urgent social challenges and problems of our times as well as to the crucial issues of the contemporary educational debate. His perspective translates into a project of society and

¹ See F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006.

above all education aiming to empower every human being to be a person, an autonomous subject and emancipator of his/her own life situation, regardless of where he/she lives and works.

The pedagogical work of the Brazilian educator conveys a candid and intense meaning to the reader. We rediscover an anthropological vision that is based on a vivid respect for the person in it. We identify the teleological horizon of education called on to promote the path of “humanization”. We also find the modalities and forms of education as “dialogue”, to the benefit of teachers, educators and all those who can be “humanizing actors” in every context anywhere. Freire’s work sheds light upon important aspects that insist on the importance of dialogue and speech as fundamental elements to rediscover, respect and recognize the true face of the Other as a person and resource².

From this point of view, the *Pedagogy of the Oppressed* plays a significant ethical, human and democratic role revolving around the “problem of humanization”. It denounces the multiple and diverse forms of “dehumanization”. In the first chapter of the present work, Freire affirms that «the problem of humanization, although it has always been the central problem of man from an axiological point of view, today acquires the character of an inescapable concern»³. However, he specifies that addressing this concern inevitably involves recognizing its opposite, namely “dehumanization”. According to Freire, the two aspects constitute the two choices for humans, but he believes that “humanization” is the true vocation of humanity. This vocation of “humanization” is almost always denied by many forms of injustice, exploitation, marginalization and violence.⁴ Moreover, these two particular aspects are also translated into a specific conceptual dichotomy of “oppressors-oppressed” which is realized through precise modalities of behavior that in turn are reflected in the educational practice. A concrete example of the two features is proved by Freire when he speaks of “dehumanization” in reference to his native land (Brazil) which, governed by a military dictatorship, allowed those in a situation of privilege and domination (“the oppressors”) to manipulate and exploit the popular masses (“the oppressed”) through ideological means. The latter, totally immersed in the “culture of silence”, were considered incapable of reacting not because they were naturally incapable, but because the ontological vocation “to be more” which is inherent in every human being, had been extinguished in them from an early age⁵. Moreover, the very condition of “domination-subordination” was fed by the “depository or banking” concept of education, based on the theory of anti-dialogue.

It is well known that Freire upheld a strong commitment to struggle against all forms of oppression, dehumanization, marginalization, injustice and violence. He believed that education is the fundamental instrument for building a less inhuman world. He was a staunch supporter of education as a “practice of humanization” which overcomes every form of injustice, oppression and discrimination. He proposed “problematizing education” as a valid antidote able to show humans the path to “humanization”. According to Freire, this type of education based on the theory of dialogic action enables the “oppressed” to become aware of their condition of mental subjection. This aware-

² See *Ibidem*.

³ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, The Continuum International Publishing Group, 2005, p. 27.

⁴ See *Ibidem*.

⁵ See *Ibidem*.

ness enables them to reject the fatalism they used to define their marginalized condition. This meant leading the “oppressed” to the understanding that they could emancipate themselves from the slavery of the “false myths” invented by the ruling class to achieve their objectives⁶.

The *Pedagogy of the Oppressed*, therefore, focusing on the “problem of humanization” and “dehumanization” and on the conceptual dichotomy that justifies and resolves the opposition and the condition of the “oppressor-oppressed”, can be transferred and applied to the binomial concept of “identity-otherness” because many times we recognize the same “dehumanization”. That is, the “process of dehumanization” means that those who are labeled “Other” as widely understood, perceive themselves as actors-protagonists of an “inescapable destiny” that in turn makes them feel like “lesser beings”. Simultaneously, this very process makes it possible to almost automatically assign primacy to *identity* and, consequently, “to identify in the *difference* a disruptive element to be controlled or even to be erased”⁷. This condition defines identity and otherness not only as an ontological condition and position but also as a historical reality that is practiced through forms of injustice, oppression, discrimination, exploitation and distortion of the vocation to recognize every human being as a person and as such “to be more”, irrespective of specific cultural aspects, race, ethnicity, social *status*, sexual orientation and religious beliefs.

2. Intercultural education as a “practice of humanization”

One wonders about the role of education in light of the above discussion. Education, as a “practice of humanization”, is a means to overcome the identity, the closures and the prejudices of the sense of belonging and to open ourselves, instead, to new horizons of democratic coexistence. Hence the need for a pedagogical path and educational space dedicated to challenging «prejudices, cognitive and axiological canons, leading us *beyond* identities, while not denying them, and towards an ethical universe built on meeting and dialogue. A need that leads towards a new horizon of life, of relationships, of exchanges in which the rule is to stand *with* others, to agree *together* and to establish *common spaces* that respect differences and their value»⁸.

This vision, in today's globalized and multicultural society, is considered a necessary intercultural educational practice. It is a valid and effective tool to change the social reality that requires a major and responsible educational commitment on the part of everyone. It thus becomes an opportunity for rethinking and critical reflection on relativism and cultural pluralism and at the same time an opportunity to learn and fully embrace the values of equality, justice, solidarity and peace. According to Franco Cambi, these values constitute the new foundations of interculturalism and “living in a society”, which today is unfortunately overly marked by devious and outrageous injustices that give rise to conditions of existence that are too poor and uneven⁹. In this perspective,

⁶ See *Ibidem*.

⁷ F. Cambi, *Incontro e dialogo*, cit., p. 12.

⁸ See Ivi, p. 7.

⁹ See *Ibidem*.

Paulo Freire's "problematizing" education constitutes a very valid and relevant pedagogical and educational entity. Indeed, it embodies an educational space through which one can practice the acquisition and the interiorization of a new mental garment that Freire calls *praxis*, or action and reflection that interact. This new mindset generates a *habitat* for meeting-comparison-dialogue between the diverse and heterogeneous principles. These are values that every human being preserves in the heart of their cultural intimacy, in order to rediscover a common commitment to be elevated to a responsible and democratic dimension of society. Furthermore, the dialogue considered by Freire as the foundation of "problematizing education" becomes an existential need that «is imposed as a path by which men acquire meaning as men»¹⁰. That is, it is an act of creation in which the meeting of the "reflection" and the "action" of the respective subjects, oriented towards a world to be transformed and humanized, is necessarily and exclusively achieved through love, humility, faith, hope and critical thinking¹¹.

In the third chapter of his *Pedagogy of the Oppressed*, Freire specifies how "love" is the foundation of dialogue and collaborative commitment among humans to "create" and "recreate" the world. He asserts that dialogue cannot exist without deep love for the world and for humans. It cannot exist without "humility", the human authenticity necessary in order to be able to approach the other; it cannot exist without a great "faith" in the vocation of each human being "to be more". It cannot exist without the "hope" of seeking, recreating and transforming a humanity denied by injustice. And finally, dialogue cannot exist without an authentic and critical thought that reads the present as a process in continuous evolution in which each person constitutes an essential element for the construction of the present-future puzzle.¹² Therefore, the pedagogy of the South American educator possesses a highly ethical, human and democratic nature, as it is a pedagogy of dialogue based on a pluralistic philosophy. It is, essentially, a type of intercultural education that promotes the originality and authenticity of the person and diversity of human beings. It is an education that presents problems to be solved, creates awareness and intends to break the chains of fatalism. This is done in order to lead the individual to understand that his existence and self-fulfilment cannot be established *a priori* by other men, because all human beings, regardless of their geographical, cultural, religious origins, must be able to be the authors of their history. Naturally, in this process, every human being plays a fundamental role because everyone must know how to take care of the Other, welcoming it in its entirety and specificity, without ever forgetting its absolute dignity as a person, the starting point and foundation of the rights of each person. This attitude could create paths that would constitute and regulate the space of civil and democratic coexistence, thus succeeding in going beyond multiculturalism and highlighting the great challenge of the present and the future. This future will consist of an increasing number of identities encountered in daily life that will intertwine with otherness. This future will employ dialogue as the privileged democratic and value form, will tend to reject all the illusions and forms of hegemony and ethnocentrism. On the other hand, it will enable us to know, review, recognize and understand the mutual fruitfulness of individual differences. This will result in giving them a polysemic value that

¹⁰ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, cit., p. 79.

¹¹ See *Ibidem*.

¹² See *Ibidem*.

contributes to building and enriching the common horizon of everyday life on a global scale, which finds its lifeblood in the values of democracy, co-responsibility, equality, justice and peace.

3. A shared social responsibility: the role of the school and the "Critical Researcher"

In light of the above analysis, Paulo Freire's pedagogy can be combined with intercultural education precisely because it defines itself as «openness, acceptance, moving towards the *other*, it includes the attempt to walk together, the attention to the interiority of others as well as one's own»¹³ and the dialogic relationship that enables us to experience «'diversity as a value' through the recognition of individual differences»¹⁴.

This pedagogical approach therefore aims to facilitate relations between people with different and multiple cultural identities, starting from the acknowledgment of diversity, to enhance the promotion of dialogue and exchange. According to Critical Pedagogy¹⁵ scholars, these relationships should be developed in the educational and pedagogical space par excellence, i.e. the school should educate to rediscover the shining value of respect for the person, thus assuming «the institutional and social mandate to mediate between cultures, to promote dialogue, democracy, peaceful coexistence, starting from the promotion of cultures rather than their elimination through assimilation»¹⁶.

Pedagogical reflection and the educative approach of the *Pedagogy of the Oppressed* demands, however, that all those who are involved in the education and training process as social and cultural actors take on an important role. This role is revealed in the non-neutral struggle of those historico-socio-political processes of the forms and dynamics of oppression, exclusion, marginalization and social injustice that are reflected in educational practice.

Indeed, the school, where every day society is built in a democratic direction, «must become a place for the construction of free, aware personalities, open to forms of shared solidarity»¹⁷. This means that the school has the task of guiding young generations to actively practice democracy by empowering them in the search for new paths of humanization in which all ethnocentric and racist attitudes as well as skeptical and resigned thinking are excluded. Moreover, the design of this school becomes the driving force of lifelong training for everyone only if it regains the purpose of this task of humanization. It must share it with all the forces committed in a democratic and humanistically supportive sense, favoring above all the inclusion of subjects and groups at risk of exclusion¹⁸.

Here, then, the thematic core of Paulo Freire's thinking is once again relevant today because «it concerns the role of the school in pursuing a horizon of social equity [...] and as an institution that promotes the cultural bases of democracy»¹⁹.

¹³ M. Giusti, *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2004, p. 8.

¹⁴ D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 53.

¹⁵ Reference be made to the North American current.

¹⁶ M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, Franco Angeli, 2015, p. 35.

¹⁷ G. Chiosso, A. Mariani, *Teorie della scuola e professione docente*, in AA.VV., *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente*, Torino, Utet Libreria, 2002, p. 34.

¹⁸ See C. Scurati, *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2001.

¹⁹ M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*,

According to Freire's perspective, a school that wants to and succeeds in defining itself as a "school open to all and for all" does not only need attentive and engaged citizens who are concerned about the future of humanity and the integral education of the person. Above all, it needs education professionals who are passionate and willing to creatively commit to address the values of peace and solidarity, today at great risk and, to build, through a critical and problematic rationality, a pluralistic, dialogue-based and participatory culture that involves all the actors of the educational process.

As Joe Lyons Kincheloe²⁰ stated, those with educational responsibilities must find the courage to play the role of the Critical Researcher or "teacher-researcher" who, to respect the "ethical and formative nature" of education and the dignity and identity of the pupil at the same time, is able to enhance every aspect and dimension of what is considered "diverse" or "different". This must be carried out while enhancing the attitudes, resources and skills of each individual subject, regardless of cultural, ethnic and social affiliations.

Teachers cannot escape what Paulo Freire calls "the universal ethics of the human being"²¹ in this new landscape. These ethics recognize and always value the presence of the "other", while condemning marginalization and any kind of cultural discrimination, including gender, race, social status, sexual orientation and religious beliefs. The question is how to best defend the dual nature (ethics and aesthetics) of educational practice in terms of "critical-dialogic-intercultural" when it is practiced towards those who are educated. This means that the whole educational-training process must be founded on the mutual respect of all the differences that characterize the two actors of the same process through unitary, joint and mutual teaching-learning. Therefore, an authentic and comprehensive pedagogical experience combines "aesthetics with ethics". Specifically, each teacher of every grade and level of education must be humanly and seriously involved in the training of the new generations by demonstrating vigilant and loving attention to each person in the educational process. Teachers must respect the learner's "being in training", their identity *in fieri* and thus implement a dialogic practice in which the respect that we know we owe to them is realized instead of being denied. Otherwise this educational practice would lose meaning and value and a genuine encounter with them would not take place²². Moreover, finding the courage to practice this would never offend the very nature of the human being and would not radically negate democracy. This requires that we as teachers, although it may be difficult to deal with by virtue of certain local and/or national conditions, have a duty to respect the dignity and identity of each learner in training. If one of these learners becomes a racist, classist or something else by inventing or anchoring to historical, genetic, sociological justifications, we ourselves become transgressors of human nature itself and covertly repeat any kind of discrimination, which is immoral. This must be an ethical imperative for us. It is up to us all to struggle every day against the enormous number of masks of racial, cultural, sexual orientation and religious beliefs that we can encounter in formal or informal educational contexts. Therefore, adopting a *habitus* of "aesthetic and ethical responsibility" toge-

Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 134-139.

²⁰ See J.L. Kincheloe, *Critical Pedagogy*, New York, Peter Lang, 2008.

²¹ P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Maryland, Rowman & Littlefield, 2001, p. 52.

²² See *Ibidem*.

ther would define the formative character of the pedagogical space that has always been a “text” to be read continuously, to be interpreted, to be written and rewritten. In this sense, the greater the solidarity between the teacher and the learner in training in the “treatment” of this space, the greater the opportunities for democratic learning that will open up in the school²³.

Therefore, being a teacher means taking on a pedagogical responsibility that is

entrusted on those who believe that there is still room for a commitment to fair social justice, against all forms of political domination, cultural discrimination, economic exploitation or political subjection. Considering all these problems and issues, Freire's pedagogy can help overcome all forms of historical fatalism and pessimistic passivity. His pedagogy may therefore bring about a committed kind of hope, which respects the personal limits and the “dialogic” respect for differences. It may spur the wish to leave behind the interior mutism and the one-size-fits-all and mass-media standardization approach, enabling students to rediscover their ability to critically interpret reality and commit to their world and shared destiny²⁴.

Obviously, this will be possible only if we reject the idea of “cultural self-sufficiency” and continue asking ourselves the questions that Freire highlighted in one of his pages of *Pedagogy of the Oppressed*:

How can I dialogue if I always project ignorance onto others and never perceive my own? How can I dialogue if I regard myself as a case apart from others mere “its” in whom I cannot recognise other “I”s?

How can I dialogue if I consider myself a member of the in-group of “pure” men, the owners of truth and knowledge, for whom all non-members are “these people” or “the great unwashed”? How can I dialogue if I start from the premise that naming the world is the task of an elite and that the presence of the people in history is a sign of deterioration, thus to be avoided?

How can I dialogue if I am closed to and even offended by the contribution of others?

How can I dialogue if I am afraid of being displaced, the mere possibility causing me torment and weakness?²⁵

These questions will enable us to understand that even though we are conditioned individuals, we are not predetermined, as long as we “recognise that history is a time filled with possibilities and not inexorably determined and that the future is problematic and not already decided”²⁶.

Therefore, our responsibility extends to all of humanity because the results of our attitudes up until now have gone far beyond the limits of our moral imagination by promoting insensitivity and indifference. Most of our actions, unfortunately, are hardly ever accompanied by an ethical reflection that leads us to question ourselves on what the impact of our actions may be in terms of the ‘Others’ that are new and unknown. Probably, if we decide to take on this commitment, in the ethically empty space of our socie-

²³See *Ibidem*.

²⁴ C. Nanni, *Che cosa ha prodotto Paulo Freire in noi educatori italiani e nella nostra cultura?*, in AA.VV., *Paulo Freire: pratica di un'utopia*, Piacenza, Editrice Berti, 2003, p. 37.

²⁵ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, cit., p. 90.

²⁶ P. Freire, *Pedagogy of Freedom*, cit., p. 18.

ty as defined by Bauman,²⁷ we could finally, as Boltanski²⁸ suggests, transform ourselves from “spectators” into “actors” and perhaps succeed in putting an end to all the roots of evil that have been generated in the past centuries.

References

- Bauman Z., *Il secolo degli spettatori. Il dilemma globale della sofferenza umana*, Bologna, EDB, 2015.
- Boltanski L., *Distant Suffering. Morality, Media and Politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Cambi F., *La sfida della differenza*, Bologna, Clueb, 1987.
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006.
- Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Chiosso G., Mariani A., *Teorie della scuola e professione docente*, in AA.VV., *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente*, Torino, Utet Libreria, 2002.
- Fanon F., *I dannati della terra* (1961), Translated from the French by C. Cignetti, Torino, Einaudi, 2007.
- Fanon F., *Pelle nera maschere bianche* (1952), Translated from the French by M. Sears, Milano, Marco Tropea Editore.
- Fiorucci M., *La cultura è uno strumento di liberazione. La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire*, in «Roma Tre News», n. 3, 2014, pp. 23-25.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, 2017.
- Freire P., *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy, and civic courage* (1996), Maryland, Rowman & Littlefield, 2001.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed* (1967), New York, The Continuum International Publishing Group, 2005.
- Freire P., Macedo D., *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Udine, Forum, 2008.
- Giusti M., *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2004.
- Jonas H., *Il principio di responsabilità*, Translated from the English by Paolo Becchi, Torino, Einaudi, 1990.
- Kincheloe J.L., *Critical Pedagogy*, New York, Peter Lang, 2008.
- Nanni C., *Che cosa ha prodotto Paulo Freire in noi educatori italiani e nella nostra cultura?*, in AA.VV., *Paulo Freire: pratica di un'utopia*, Piacenza, Editrice Berti, 2003, p. 37.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

²⁷ See Z. Bauman, *Il secolo degli spettatori. Il dilemma globale della sofferenza umana*, Bologna, EDB, 2015.

²⁸ See L. Boltanski, *Distant Suffering. Morality, Media and Politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Reggio P., *Reinventare Freire. Lavoarare nel sociale con i temi generatori*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- Santerini M., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e ondo globale*, Milan, Mondadori, 2017.
- Tagliavia A. *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'Educatore del mondo*, Bologna, Emi, 2011.
- Tarozzi M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- Wieviorka M., *L'inquietudine delle differenze*, Translated from the French by X. B. Rodriguez, Milano, Bruno Mondadori, 2007.
- Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, Franco Angeli, 2012.

Promuovere la partecipazione attiva e le soft skills nei corsi e-learning: dalla teoria alla pratica

SARA MORI

Ricercatrice – IUL

Corresponding author: s.mori@iuline.it

CHIARA GIUNTI

Ricercatrice – IUL

MASSIMO FAGGIOLI

Docente di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento – IUL

Abstract. The present work aims to analyse the role of transversal skills, like learning outcomes in the L-19 – Class of the Degrees in Education and Formation Sciences and to show how e-learning environments can develop the achievement of this type of training objectives. The objective of this work is twofold: on the one hand to hypothesise common and transferable knowledge of educators and trainers; on the other to reflect on the university innovation through a profound rethinking of the teaching-learning process. As an example it is showed the educational model adopted in an e-learning university and how it can contribute to the development of transversal skills in the General Psychology course in the study class L19.

Keywords. degree class L19 – Key competences – lifelong learning – learning outcomes – higher education – e-learning

1. Introduzione

Lo sviluppo delle competenze trasversali è oggi un tema di grande attenzione anche per la definizione della qualità dell'offerta formativa accademica. In linea con le politiche europee, in particolare con il “Processo di Bologna” (1999) e con la strategia “Istruzione e formazione 2020” (ET 2020) il modello pedagogico universitario dovrebbe tener conto della reticolarità dei saperi e della loro mutazione continua e quindi attivare strategie idonee per un apprendimento significativo che, puntando sulla centralità dello studente e tenendo conto delle sue esigenze apprenditive, favorisca lo sviluppo di competenze trasversali. In termini di efficacia a lungo termine, il percorso universitario dovrebbe infatti assicurare un adeguato inserimento nel futuro contesto lavorativo, responsabilità professionale e competenze di cittadinanza¹.

¹ E.R. Kahu, *Framing student engagement in higher education*, in «Studies in Higher Education», 38(5), 2013, pp. 758-773.

Questo aspetto è particolarmente centrale nei profili in uscita della classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione in cui è forte la necessità di sviluppare, insieme a competenze afferenti a specifici settori scientifico-disciplinari, anche *life skill*, competenze per la vita, ovvero quelle «abilità personali e relazionali che servono a governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana»².

Il profilo professionale dell'educatore professionale socio-pedagogico ha, infatti, il suo campo d'intervento in ampie zone della società civile e opera in tutti gli ambiti di criticità della società contemporanea.

Partendo da un'esperienza di un corso online di Psicologia Generale previsto al secondo anno del corso di studi di Scienze dell'Educazione e della Formazione, il presente contributo intende quindi approfondire lo sviluppo delle competenze trasversali nei corsi di studi di questa classe di laurea. Inoltre, saranno avanzate considerazioni in merito al ruolo degli ambienti *e-learning* nel favorire il raggiungimento di questo tipo di obiettivi formativi. Tale riflessione potrà essere utile sia nella fase di elaborazione dell'offerta formativa per la preparazione di educatori e formatori, che nella fase di misurazione e valutazione dell'offerta stessa in questo ambito.

A livello globale, il tradizionale modello di università sta, infatti, vivendo una profonda trasformazione. Nell'odierna società della conoscenza, caratterizzata dalla crescente disponibilità di nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, l'azione didattica non può essere centrata esclusivamente su lezioni accademiche frontali ma deve necessariamente rispondere ai molteplici imperativi e alla complessità dei fenomeni che caratterizzano la realtà attuale.

Contaminazioni tra azioni educative formali, non formali e informali, insieme all'insediamento delle nuove tecnologie nell'azione didattica universitaria possono essere una buona opportunità per lo sviluppo delle competenze trasversali e abilità trasferibili.

2. Le competenze trasversali dell'educatore professionale socio-pedagogico alla luce dei principali quadri di riferimento delle competenze trasversali

L'aggiornamento della raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018)³ evidenzia la necessità di valorizzare le competenze imprenditoriali, sociali e civiche. La capacità di risolvere problemi, il pensiero critico, la cooperazione, la creatività e l'autoregolamentazione sono indicati nel documento come strumenti per sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso e per essere in grado di produrre nuove conoscenze. Viene inoltre posto l'accento sulla necessità di investire in nuove modalità di apprendimento, attraverso la creazione di ambienti più flessibili e una sempre maggiore unione tra l'apprendimento formale e non formale.

Allo stesso modo, il Framework P21⁴ (2009) considera strategiche le "competenze di innovazione ed apprendimento": collaborazione; pensiero critico e capacità di *problem solving*; creatività; comunicazione. Inoltre, acquisiscono importanza l'uso consapevole dei *media* e delle nuove tecnologie, la selezione critica delle fonti e la capacità di darsi obiettivi e di autovalutarsi.

² C. Ciappei, M. Cinque, *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Milano, Franco Angeli, 2014, p. 161.

³ Per l'aggiornamento del Consiglio [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

⁴ <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.

Anche i risultati dell'indagine Excelsior 2017 confermano come, data la mutevolezza del mercato del lavoro e l'emergere di sempre nuove professioni, lo sviluppo di tali competenze sia urgente a tutti i livelli della formazione. Come sottolinea Magnoler⁵, per i percorsi universitari questa rappresenta una sfida da affrontare a livello di curricolo del corso di studio.

In questa direzione vanno le azioni intraprese dopo il Processo di Bologna (1999). Il progetto Tuning (2000) identifica cinque linee di confronto per rendere comparabili e trasparenti i diversi corsi di studio⁶. La prima di queste dimensioni riguarda proprio le "competenze generali e le abilità trasferibili", intese come competenze e abilità metodologiche, tecnologiche e interpersonali (Lokhoff, Wegewijs, Durkin, Wagenaar, González, Isaacs, Donà dalle Rose, & Gobbi, 2010)⁷, quali la capacità di ricerca, quella di lavorare in gruppo, le abilità di management, la creatività, il problem solving e le capacità comunicative.

Anche i "Descrittori di Dublino"⁸ (2001) indicano la natura dei titoli conseguiti attraverso dimensioni di carattere non disciplinare. In particolare, individuano cinque tipologie di apprendimento atteso al termine dei diversi cicli di istruzione – conoscenza e capacità di comprensione; conoscenza e capacità di comprensione applicate; autonomia di giudizio; abilità comunicative; capacità di apprendere – indirizzando così i diversi paesi a declinare gli esiti anche in termini di abilità e competenze, oltre che di conoscenze.

Il corso di studi della classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione, il cui profilo in uscita ha subito negli anni ingenti cambiamenti⁹, si colloca al sesto livello del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) ed è considerato un percorso di primo ciclo¹⁰ per quel che concerne i Descrittori di Dublino.

In particolare, nelle professionalità educative, la valorizzazione delle competenze trasversali punta principalmente sulle abilità personali e relazionali utili per interagire con gli altri in maniera positiva. A tal proposito sono interessanti alcune tassonomie¹¹ quali il "Life skills education in schools" dell'OMS¹² che individua dieci *life skills*, tra cui

⁵ P. Magnoler, *The "transversal skills" in academic teaching practices*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», 18(1), 2018, pp. 111-124. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22574/20818>.

⁶ C. Salvaterra, M. Sticchi Damian (a cura di), *Introduzione a Tuning Educational Structures in Europa. Il contributo delle Università al processo di Bologna*, Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2006. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf

⁷ J. Lokhoff, B. Wegewijs, K. Durkin, R. Wagenaar, J. González, K.A. Isaacs, L.F. Donà dalle Rose, M. Gobbi (eds.), *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*, Bilbao, Groningen and The Hague. <http://www.procesodibologna.it/documenti/Doc/Pisa13Maggio2011/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>

⁸ Cfr. <http://www.quadroeditoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>.

⁹ Una prima definizione della classe di laurea è definita dal D. Lgs 270/2004 e al D. Lgs n 65 del 13 aprile 2017. Con l'approvazione della legge Iori n 205/2017 si ridefinisce la differenza tra la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico, attribuita a chi consegue un diploma di laurea nella classe di laurea L-19, rispetto a quello di educatore professionale socio-sanitario e a quella di pedagogista. Seguono, il DM 378 del 9 maggio 2018 e relativa Circolare Interpretativa del 08/08/2018 "Attuazione dell'articolo 14 del Decreto Legislativo 65/2017".

¹⁰ I risultati attesi sono: aver acquisito conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi, capacità di applicare ciò che è stato appreso nei contesti professionali, capacità di raccogliere ed interpretare i dati ritenuti importanti per determinare giudizi autonomi, capacità di comunicare, sviluppo di capacità di apprendimento necessarie ad intraprendere successivi studi in modo autonomo.

¹¹ C. Ciappei, M. Cinque, *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, cit.

¹² OMS, *Life Skills education for children and adolescents in school*, Geneve, World Health Organization-Division of mental Health, 1993.

la comunicazione efficace, la capacità di relazioni interpersonali, l'autoconsapevolezza, l'empatia, la gestione delle emozioni, la gestione dello stress; e il modello dell'ISFOL¹³ che fa riferimento alle competenze di comunicare, negoziare e lavorare in gruppo.

Quello dell'educatore professionale socio-pedagogico è un profilo professionale complesso e polivalente che opera in differenti contesti educativi per il sociale e si relaziona con un'utenza distribuita su tutte le età della vita. Nel definire i suoi ambiti di sbocco professionale, l'allegato 1 al Decreto Ministeriale del 16 marzo 2017¹⁴, fa riferimento ad attività che si svolgono in strutture pubbliche e private che gestiscono e/o erogano servizi sociali, socio-sanitari e culturali tra cui le strutture prescolastiche, scolastiche ed extrascolastiche in cui si attuano servizi educativi per l'infanzia e per la preadolescenza, servizi ricreativi e sportivi, come anche servizi di formazione professionale e continua, di sostegno alla genitorialità, di educazione ambientale. Tali servizi sono rivolti a famiglie, minori, anziani, carcerati, stranieri, nomadi.

A conferma di quanto le competenze trasversali e *soft-skills* siano centrali per declinare i *learning outcomes* del profilo di educatori e formatori¹⁵, l'educatore professionale socio-pedagogico è stato definito un "vero e proprio mestiere dell'umano"¹⁶ che si colloca all'interno della categoria dei "professionisti dell'aiuto", "un gancio a cui aggrapparsi" nei contesti unici e imprevedibili in cui opera¹⁷, un possibile motore della mediazione tra le diverse agenzie formative formali, non formali ed informali¹⁸.

3. Le ICT nella didattica universitaria: indagini e indicazioni normative

Il percorso di innovazione intrapreso dall'Università e finalizzato a potenziare l'acquisizione ai vari livelli di competenze trasversali trova oggi nelle nuove tecnologie un potente alleato.

¹³ ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*. Milano, Franco Angeli, 1994; ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi: i repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli, 1998.

¹⁴ «L-19 classe delle lauree in Scienze dell'educazione e della formazione [...] Sbocchi occupazionali previsti dai corsi di laurea sono in attività di educatore e animatore socio-educativo nelle strutture pubbliche e private che gestiscono e/o erogano servizi sociali e socio-sanitari (residenziali, domiciliari, territoriali) previsti dalla legge 328/2000 e riguardanti famiglie, minori, anziani, soggetti detenuti nelle carceri, stranieri, nomadi, e servizi culturali, ricreativi, sportivi (centri di aggregazione giovanile, biblioteche, mediateche, ludoteche, musei, ecc.) nonché servizi di educazione ambientale (parchi, ecomusei, agenzie per l'ambiente, ecc.); sbocchi occupazionali sono anche in attività professionali come formatore, istruttore o tutor nei servizi di formazione professionale e continua, pubblici, privati e del privato sociale, nelle imprese e nelle associazioni di categoria; come educatori nei nidi e nelle comunità infantili, nei servizi di sostegno alla genitorialità, nelle strutture prescolastiche, scolastiche ed extrascolastiche, e nei servizi educativi per l'infanzia e per la preadolescenza.» <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/07/06/07A05800/sg>

¹⁵ A. Romano, *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education», 12(2), 2017, pp. 293-313.

¹⁶ Relazione della VII Commissione permanente. Proposta di legge n. 2656-3247 http://www.camera.it/leg17/995?sezione=documenti&tipoDoc=lavori_testo_pdl&idLegislatura=17&codice=17PDL0042140

¹⁷ S. Calapriccio, *L'educatore ed il pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze*, in «Formazione ed Insegnamento», 14(3), 2016, pp. 321-333.

¹⁸ L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti, *L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 17, 2018, pp. 113-138.

Sull'impiego delle ICT nella didattica universitaria, una recente indagine condotta dall'European University Association offre un quadro della situazione europea¹⁹, mostrando che l'80% degli atenei intervistati possiede le infrastrutture tecnologiche, Learning Management Systems (LMS) e *repository online*, per erogare corsi in modalità *e-learning* e per fornire ai propri studenti *account* di posta elettronica, accessi al Wi-Fi di Ateneo, laboratori informatici e librerie digitali. Per quanto riguarda la modalità di erogazione, il 91% degli atenei ha dichiarato di erogare corsi in modalità *blended*, mentre l'82% di essi eroga corsi interamente *online*. Le motivazioni dichiarate dietro a queste scelte sono sia pedagogiche che economiche e fanno riferimento a un crescente bisogno di flessibilità dei tempi e degli spazi della formazione e ad un uso più efficace delle risorse nella logica di un apprendimento permanente che coinvolga una sempre più variegata tipologia di studenti²⁰.

In Italia, recenti studi mettono in evidenza la diffidenza da parte dei docenti universitari verso l'uso dei *social media* a fini didattici²¹ e, in generale, verso le opportunità offerte dalle nuove tecnologie. Un sondaggio dell'Ateneo fiorentino rileva da una parte una scarsa propensione all'uso di nuove tecnologie e, dall'altra, un potenziale innovativo caratterizzato da soluzioni innovative e originali, evidenziando come molti docenti sperimentano soluzioni per realizzare forme di didattica collaborativa e partecipativa²².

A livello normativo il DM 47/2013²³ ha dato l'avvio al sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditamento (AVA): nell'allegato C si fa riferimento ai requisiti didattici che assicurano la qualità di un percorso formativo *online*. Il documento sottolinea che le modalità di interazione e fruizione dei corsi a distanza devono garantire un contesto sociale di apprendimento collaborativo, un buon livello di interazione didattica e il ruolo attivo degli studenti. Inoltre, individua negli strumenti asincroni (*web forum, wiki, blog, etc.*) e sincroni (*web-conference, chat, IM, VoIP*) la possibilità di favorire attività in cui studenti, docenti e tutor «collaborano allo sviluppo di progetti collaborativi e si supportano a vicenda nella comprensione dei contenuti e nello sviluppo degli elaborati». Infine, requisito della qualità della didattica online è il «supporto alla organizzazione temporale dell'attività degli studenti che dovrà consentire a tutti gli studenti di programmare il proprio impegno e di individuare fin dall'inizio del corso date e tempi di svolgimento previsti»²⁴.

Le "Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università"²⁵, individuano nell'innovazione delle pratiche didattiche uno dei principali fattori di miglioramento della qualità dell'insegnamento. Anche in questo contesto viene valorizzato il ruolo delle ICT "didatticamente gestite" al fine di

¹⁹ M. Gaebel, V. Kupriyanova, R. Morais, E. Colucci, *E-Learning in European Higher Education Institutions*. Brussels, European University, 2014.

²⁰ Ivi, pp. 7-8.

²¹ S. Manca, M. Ranieri, *Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education*, in «Computers & Education», 95, 2016, pp. 216-230; S. Manca, M. Ranieri, "Yes for sharing, no for teaching!": *social media in academic practices*, in «The internet and higher education», 29, 2016, pp. 63-74.

²² A. Formiconi, M. Catelani, M. Ranieri, F. Pezzati, G. Biagini, *E-learning all'Università. Indagine esplorativa sulla didattica online nell'Ateneo fiorentino*, in «EMEMITALIA 2016», 2016, pp. 91-102.

²³ DM 47/2013. Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica. http://attiministeriali.miur.it/media/209830/dm_47_30_gennaio_2013_con_allegati.pdf

²⁴ DM 47/2013. Allegato C – Requisiti di assicurazione della Qualità, pp. 24-25.

²⁵ http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2015/03/lineeguidaquarcdocente150_.pdf

«allargare la tipologia di utenza, contrastare gli abbandoni e più in generale aumentare l'efficacia dei percorsi formativi»²⁶ e viene valorizzato lo sviluppo delle competenze trasversali a sostegno «dell'employability, del lifelong e del lifewide learning»²⁷.

Lo spostamento di *focus* dalla figura del docente a quella del discente diviene dunque centrale per favorire una didattica inclusiva, collaborativa e partecipativa e le nuove tecnologie possono avere un ruolo cruciale in tal senso.

4. Un modello *e-learning* per lo sviluppo e la valutazione delle competenze dell'educatore

In Italia, i corsi di studi della classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione sono erogati da diverse Università Telematiche²⁸ che, pur nelle specificità dichiarate nella propria Scheda Unica Annuale dei corsi di studio (SUA-CdS)²⁹, condividono obiettivi formativi e *learning outcomes*.

L'Università Telematica degli Studi (IUL) propone un corso di laurea triennale denominato "Metodi e tecniche delle interazioni educative"³⁰. Il modello formativo è stato sviluppato dall'istituto INDIRE, sulla base delle sue esperienze nel panorama dell'*e-learning* europeo, e dal contributo di docenti dell'Università degli Studi di Firenze. L'ambiente di apprendimento è stato progettato per promuovere un approccio reticolare alla conoscenza e per favorire la costruzione del sapere attraverso la collaborazione e la condivisione tra i partecipanti³¹. Tale modello si ispira alle Communities of Inquiry³², che individuano per le comunità virtuali tre aree di azioni: "social presence, cognitive presence e teaching presence"³³; al loro interno viene dato inoltre una forte attenzione al ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento³⁴.

Il corso di laurea è articolato in insegnamenti da 6 o 12 CFU, ciascuno dei quali comprende 25 ore di lavoro suddivise in: almeno 1 ora di didattica erogativa videoregistrata e i *podcast* delle registrazioni; 5 ore di didattica interattiva tra il docente, il tutor e i discenti suddivisa in video sincroni, *forum*, *e-tivity*, laboratori, compiti di ricerca tema-

²⁶ ANVUR, *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, 2018, p. 20.

²⁷ Ivi, p. 23.

²⁸ Università Telematica Pegaso, Università eCampus, Università Niccolò Cusano, Italian University Line (IUL), Unidav, Università Guglielmo Marconi.

²⁹ La Scheda Unica Annuale dei corsi di studio (SUA-CdS) è parte del sistema di Autovalutazione, valutazione e accreditamento (AVA) come strumento gestionale funzionale alla progettazione, alla realizzazione, all'autovalutazione e alla ri-progettazione dei Corsi di Studio. L'intero sistema integrato AVA (Autovalutazione; Valutazione Periodica; Accredimento) esprime il modello di AQ di ateneo italiano.

³⁰ <http://www.iuline.it/corso-di-laurea/metodi-e-tecniche-delle-interazioni-educative-a-a-2018-2019/>

³¹ F. Benedetti, *Designing an effective and scientifically grounded e-learning environment for Initial Teacher Education: the Italian University Line Model*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 14(2), 2018, pp. 97-109.

³² D. Garrison, T. Anderson, W. Archer, *Critical Inquiry in a text-based environment: Computer conferencing*, in «Higher Education, The Internet and Higher Education», 2(2-3), 2000, pp. 87-105.

³³ F. Benedetti, *Designing an effective and scientifically grounded e-learning environment for Initial Teacher Education: the Italian University Line Model*, cit.

³⁴ D. Garrison et al., *Critical Inquiry in a text-based environment: Computer conferencing*, cit.; M. Hoffman, *Toward a comprehensive Empathy-based Theory of Prosocial Moral Development*, in A.C. Bohart, D. J. Stipek (eds.), *Constructive and Destructive Behaviour Implications for Family, School and Society*, Washington, DC, American Psychological Association, 2001, pp. 61-86.

tici; 19 ore di studio in autoapprendimento attraverso materiali di studio e approfondimento, saggi e articoli di corredo messi a disposizione in piattaforma.

All'interno della classe virtuale il docente predispose le lezioni, i materiali di studio e di approfondimento, propone incontri *webinar*; contestualmente il tutor disciplinare, lavorando in stretto accordo con il docente, accompagna il corsista nell'attività di studio. Scopo primario del tutor è quello dello "scaffolding" tra pari al fine di favorire la costruzione di una vera "comunità che crea conoscenza"³⁵ dove le competenze singole di ciascuno accrescono la conoscenza comune.

Il processo valutativo prevede momenti di monitoraggio *in itinere* e una valutazione finale degli esiti³⁶. Durante il percorso il docente predispose, per ciascun modulo dell'*e-tivity*, attività individuali o di gruppo finalizzate alla realizzazione di un prodotto, mentre la valutazione finale consiste in un elaborato e in un colloquio.

I *learning outcomes* attesi sono descritti e formalizzati nella Scheda Unica Annuale del corso di laurea adottando il sistema dei descrittori di Dublino. La Scheda insiste sull'acquisizione di conoscenze teoriche di base e di competenze operative nelle scienze pedagogiche e metodologico-didattiche, integrate da ambiti differenziati di conoscenze e competenze nelle discipline trattate nel corso di studi. A queste si aggiunge l'acquisizione di conoscenze teorico-pratiche per l'analisi della realtà sociale e culturale, sia a livello locale che globale, e competenze per elaborare, realizzare, gestire e valutare progetti educativi, al fine di rispondere alla crescente domanda educativa espressa dalla realtà sociale e dai servizi alla persona e alle comunità³⁷.

5. Il corso di psicologia generale: come favorire lo sviluppo delle competenze trasversali

L'insegnamento di Psicologia Generale è previsto al secondo anno del corso di laurea in "Metodi e tecniche delle interazioni educative" della IUL. Come riportato nella descrizione di altre esperienze³⁸, nella formazione dei formatori la psicologia offre un duplice spazio: come sapere disciplinare e sviluppo di conoscenze, e come opportunità per riflettere sui processi propri e altrui che si incontrano nel proprio contesto lavorativo.

L'insegnamento è organizzato in tre moduli, di 2 crediti ciascuno, per un totale di 6 CFU. Per quanto riguarda i contenuti, il corso offre una panoramica sulle tematiche principali della psicologia, approfondendo la questione del metodo, al fine di sviluppare la consapevolezza di un approccio scientifico ai fenomeni psicologici a discapito di un atteggiamento più tipico della "psicologia ingenua". Per quanto riguarda la metodologia

³⁵ M. Scardamalia, C. Bereiter, *Schools as knowledge-building organizations*, in D. Keating, C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*, New York, NY, Guilford, 1999.

³⁶ Secondo le "Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università", la prova conclusiva è una forma di valutazione sommativa, mentre la valutazione in itinere ha carattere principalmente qualitativo (ANVUR, 2018, p.20). Il processo valutativo è così un processo di indagine che permette di raccogliere informazioni e dati al fine di migliorare le attività didattiche (ANVUR, 2018, p.13).

³⁷ SUA-CdS Metodi e tecniche delle interazioni educative 2017-2018, Italian University Line.

³⁸ E. Farina, B. Girani De Marco, *La psicologia dello sviluppo insegnata agli insegnanti: una proposta laboratoriale sul metodo di studio*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», 20, 2018.

didattica la progettazione si ispira ai principi teorici della “comunità di apprendimento”³⁹ e della “comunità di pratiche” di Wenger e Leave⁴⁰.

I *forum* di discussione e le *e-tivity* hanno un ruolo cruciale nello sviluppo delle competenze trasversali citate nei precedenti paragrafi. In ogni modulo viene proposto un *forum* di discussione che chiede agli studenti di confrontarsi a partire dalla propria esperienza: vengono affrontati temi quali la descrizione di sé attraverso il metodo della auto-caratterizzazione; l’osservazione dei gruppi di appartenenza attraverso un’analisi guidata; la riflessione sui fattori che hanno determinato il successo o l’insuccesso scolastico nel proprio percorso formativo. All’interno del *forum*, moderato dal *tutor*, gli studenti hanno la possibilità di ripensare in modo critico la propria esperienza e di condividerla con la classe in un contesto controllato e “protetto”.

Le quattro *e-tivity* previste richiedono un lavoro individuale nel primo modulo e nell’attività finale di preparazione all’esame e la possibilità di lavorare in gruppo nel secondo e nel terzo modulo, al fine di sviluppare il confronto e il raggiungimento di obiettivi comuni. La prima attività chiede agli studenti di comporre una bibliografia ragionata su un argomento del corso, attraverso ricerche sul *web*, selezionando le informazioni ritenute più pertinenti e spiegando i motivi della scelta. La seconda richiede di ampliare lo studio di fenomeno attraverso la scelta di un film, che viene descritta sia in termini di emozioni che di significati che questo ha acquisito per il tema trattato. La terza *e-tivity* chiede di illustrare un’ipotesi di ricerca e un metodo di osservazione della tematica approfondita nei precedenti moduli. L’attività finale prevede la creazione una mappa concettuale degli argomenti trattati nel corso stimolando l’apprendimento profondo e la riflessione sui metodi di studio e favorendo l’autovalutazione e la preparazione all’esame. Per quanto riguarda la valutazione, i criteri sono definiti nella scheda di descrizione del corso che gli studenti trovano online all’inizio dell’insegnamento. Per le *e-tivity* i criteri fanno riferimento a: pertinenza dell’argomento; accuratezza della riflessione; contenuti esposti; collaborazione con altri studenti in tutte le fasi dell’attività (per le *e-tivity* del secondo e terzo modulo). Ogni studente riceve un feedback sulle attività svolte, che verranno comunque discusse in sede di esame finale. Ciascuna delle attività viene valutata in modo singolo, anche dove vi sia un’esercitazione di gruppo, poiché viene sempre specificato il ruolo di ogni partecipante in ogni attività. Per quanto riguarda i forum, gli indicatori di valutazione riguardano la coerenza dell’intervento con il *thread* di discussione, il livello di analiticità dell’osservazione e la capacità di argomentazione in modo chiaro.

La valutazione finale avviene in modo condiviso tra il tutor e il docente, considerando tutto il percorso dello studente, la completezza delle *e-tivity*, la partecipazione ai forum e l’esito del colloquio finale in termini di padronanza dei contenuti, chiarezza dell’argomentare, dominio del linguaggio specialistico.

Sintetizzando, si riporta a titolo esemplificativo una tabella che illustra le competenze trasversali obiettivo del percorso, i quadri di riferimento che le citano come competenze chiave, le attività didattiche volte a promuoverle e le attività di valutazione associate (Tabella 1).

³⁹ A. L. Brown, J.C. Campione, *Guided discovery in a community of learners*, in K. McGilly (ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA, MIT Press/Bradford Books, 1994.

⁴⁰ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Competenza trasversale	Quadri di riferimento	Attività didattiche	Modalità di valutazione
Pensiero critico	Competenze chiave UE, Quadro p21, Descrittori di Dublino	E-tivity n. 1 E-tivity n. 2 E-tivity finale Contenuti del corso	1. Per le e-tivity: - pertinenza dell'argomento - accuratezza della riflessione; - contenuti esposti
Cooperazione- collaborazione-capacità di collaborare in gruppo- capacità di relazionarsi	Competenze chiave UE, p21, OMS, ISFOL, Descrittori di Dublino	E-tivity n. 2 Forum di discussione Contenuti del corso	- collaborazione con altri studenti in tutte le fasi dell'attività.
Creatività	Competenze chiave UE, Quadro p21	E-tivity n. 3 E-tivity finale Contenuti del corso	2. Per i forum: - la coerenza dell'intervento con il thread di discussione;
Capacità di ricerca	Descrittori di Dublino	E-tivity n. 1 E-tivity n. 3 Contenuti del corso	-il livello di analiticità dell'osservazione;
Imparare ad imparare/ capacità di apprendere	Competenze chiave UE, OMS, Descrittori di Dublino	E-tivity n. 3 E-tivity finale Contenuti del corso	- la capacità di argomentazione in modo chiaro
Autoconsapevolezza	OMS Descrittori di Dublino	Forum dei tre moduli. E-tivity finale Contenuti del corso	3. Feedback individuale sul percorso svolto da parte del tutor.
Empatia	OMS	Forum dei tre moduli Contenuti del corso	4. Condivisione di gruppo per e-tivity n. 2 e n. 3
Gestione delle emozioni	OMS	Forum dei tre moduli E-tivity n. 2 Contenuti del corso	Colloquio finale

Tabella 1: La progettazione del corso per lo sviluppo delle competenze trasversali

Al fine di avere un quadro più completo delle opinioni degli studenti sulla qualità del corso sono stati raccolti dei questionari di soddisfazione a conclusione dell'anno scolastico 2017-2018. La classe era formata da 35 studenti, da cui sono stati raccolti 27

questionari: 21 di questi (il 77,78%) sono alla prima esperienza di corso di laurea. Alla domanda sull'utilità delle *e-tivity* per sviluppare le competenze attese il 55,6% dichiara che sono decisamente utili e il 44% che lo sono abbastanza; non compaiono opinioni negative in merito. Il 74% degli studenti è complessivamente molto soddisfatto della strutturazione degli insegnamenti e il 26% dichiara di esserlo abbastanza; anche in questo caso non emergono opinioni negative in merito. Per quanto riguarda l'ambiente di apprendimento, il 37% degli studenti lo valuta molto adeguato alle necessità del corso, per il 59% lo è abbastanza, mentre per il 4% ci sono diverse lacune per far sì che il programma contribuisca in modo efficace allo sviluppo delle competenze.

Emerge dunque una buona soddisfazione da parte degli studenti per come il corso contribuisce allo sviluppo delle proprie competenze e per come le *e-tivity*, finalizzate in particolar modo allo sviluppo di abilità trasversali, favoriscono la realizzazione del proprio percorso formativo come educatori e formatori.

6. Conclusioni

Grion evidenzia come l'identità professionale non sia una caratteristica stabile, ma un fenomeno in relazione che si sviluppa in contesti intersoggettivi come un processo di interpretazione di sé in una serie di circostanze⁴¹. Nonostante le azioni legislative che nel tempo hanno modificato i parametri dei profili in uscita della classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione, non si può sottovalutare quanto la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico, nella sua accezione più o meno ampia, preveda un'identità professionale fortemente legata alla relazione umana e alle professioni di aiuto. In tal senso diventano ancora più significative le Raccomandazioni del Consiglio Europeo (2006; 2018), i *framework* internazionali per lo sviluppo di competenze utili alla vita del 21esimo secolo e gli sforzi fatti in seguito al Processo di Bologna (1999) e alle linee guida dell'OMS (1993), che individuano nelle competenze generali, trasversali e trasferibili, un nucleo centrale della formazione, anche quella universitaria. Si rende necessaria dunque una riflessione ampia su quali siano i risultati attesi per questo tipo di competenze all'interno della classe di laurea e quale spazio si possa trovare all'interno dei singoli insegnamenti per promuovere questo processo. La progettazione del corso di Psicologia Generale descritta in questo contributo costituisce un tentativo in tal senso: la strutturazione di attività che richiedono l'esercizio di competenze trasversali attese e la possibilità di offrire spazi e momenti di confronto, sono due aspetti che possono avere un forte impatto sulla formazione degli studenti. È interessante notare come tale obiettivo ben si adatti ai contesti di formazione online, là dove lo spazio virtuale diventa la possibilità per un utilizzo flessibile del tempo e dell'apprendimento. Uno spazio che può permettere il ripensamento dei saperi e della pratica professionale, come Magnoler suggerisce⁴², ma non solo, anche il ripensamento di se stessi e lo sviluppo del proprio "saper essere". La progettazione del corso di Psicologia Generale, la struttura e i contenuti delle *e-tivity* proposte, la modalità di accompagnamento da parte del *tutor* disciplinare

⁴¹ V. Grion, *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci Editore, 2008.

⁴² P. Magnoler, *The "transversal skills" in academic teaching practices*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», cit.

e del docente durante il percorso formativo, illustrano in modo esplicativo il tentativo di promuovere lo sviluppo di tali competenze. Il corso è stato condotto con questa struttura per la prima volta nell'anno accademico 2017-2018. In sede di esame finale, dopo la condivisione del voto, agli studenti viene chiesto di dare un *feedback* su utilità ed efficacia del percorso formativo. La quasi totalità degli studenti concorda nel considerare le *e-tivity* e i *forum* ottimi strumenti per il ripensamento della conoscenza e della propria esperienza, contribuendo in modo significativo all'acquisizione delle competenze trasversali necessarie sul campo. Dall'altro lato, alcuni studenti lamentano il grosso impegno e la complessità delle elaborazioni *in itinere*, dichiarandone comunque l'utilità. Inoltre, il monitoraggio del percorso si configura come un importante predittore del risultato finale che conseguirà il corsista, preannunciando nella maggior parte delle volte, la qualità dell'*e-tivity* finale e del colloquio orale. In sintesi, i risultati di questa prima esperienza dell'insegnamento di Psicologia generale all'interno della classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione può rappresentare una buona pratica da cui partire per la progettazione di percorsi affini.

Bibliografia

- ANVUR, *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, 2018.
- Benedetti F., *Designing an effective and scientifically grounded e-learning environment for Initial Teacher Education: the Italian University Line Model*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 14(2), 2018, pp. 97-109.
- Biggs J.B., Tang C., *Teaching for Quality Learning at University*, (3rd Ed.), Maidenhead, McGraw Hill Education & Open University Press, 2007.
- Brown A.L., Campione J.C., *Guided discovery in a community of learners*, in K. McGilly (ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA, MIT Press/Bradford Books, 1994.
- Calapriceo S., *L'educatore ed il pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze*, in «Formazione ed Insegnamento», 14(3), 2016, pp. 321-333.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M., *L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 17, 2018, pp. 113-138.
- Ciappei C., Cinque M., *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- Excelsior, *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2017*, Roma, Unioncamere, 2017.
- Farina E., Girani De Marco B., *La psicologia dello sviluppo insegnata agli insegnanti: una proposta laboratoriale sul metodo di studio*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», 20, 2018.
- Formiconi A., Catelani M., Ranieri M., Pezzati F., Biagini G., *E-learning all'Università. Indagine esplorativa sulla didattica online nell'Ateneo fiorentino*, in «EMEMITALIA 2016», 2016, pp. 91-102.
- Gaebel M., Kupriyanova V., Morais R., Colucci E., *E-Learning in European Higher Edu-*

- cation Institutions*, Brussels, BE, European University, 2014.
- Garrison D., Anderson T., Archer W., *Critical Inquiry in a text-based environment: Computer conferencing*, in «Higher Education, The Internet and Higher Education», 2(2-3), 2000, pp. 87–105.
- Grion V., *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci Editore, 2008.
- Hoffman M., *Toward a comprehensive Empathy-based Theory of Prosocial Moral Development*, in A.C. Bohart, D.J. Stipek (eds.), *Constructive and Destructive Behaviour Implications for Family, School and Society*, Washington, DC, American Psychological Association, 2001, pp. 61-86.
- ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Milano, Franco Angeli, 1994.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi: i repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- Kahu E.R., *Framing student engagement in higher education*, in «Studies in Higher Education», 38(5), 2013, pp. 758-773.
- Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Isaacs K.A., Donà dalle Rose L.F., Gobbi M. (eds.), *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*, Bilbao, Groningen and The Hague, 2010. <http://www.processodibologna.it/documenti/Doc/Pisa13Maggio2011/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>
- Magnoler P., *The “transversal skills” in academic teaching practices*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», 18(1), 2018, pp. 111-124. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22574/20818>.
- Manca S., Ranieri M., *Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education*, in «Computers & Education», 95, 2016a, pp. 216-230.
- Manca S., Ranieri M., *“Yes for sharing, no for teaching!”: social media in academic practices*, in «The internet and higher education», 29, 2016b, pp. 63-74.
- OMS, *Life Skills education for children and adolescents in school*, Geneve, World Health Organization-Division of mental Health, 1993.
- Romano A., *Risvolti professionali nell’iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica –Journal of Theories and Research in Education», 12(2), 2017, pp. 293-313.
- Salvaterra C., Sticchi Damiani M. (eds.), *Introduzione a Tuning Educational Structures in Europa. Il contributo delle Università al processo di Bologna*, Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2006. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf
- Scardamalia M., Bereiter C., *Schools as knowledge-building organizations*, in D. Keating, C. Hertzman (Eds.), *Today’s children, tomorrow’s society: The developmental health and wealth of nations*, New York, NY, Guilford, 1999..

Perceived factors affecting students' academic performance in Nigerian Universities

E. GLORY OKOEDION

University of Nigeria, Nsukka – Department of Foreign Language and Literary Studies

Corresponding authors: glory.okoedion@unn.edu.ng

UGO C. OKOLIE

Edo State Study Centre, Benin City- Chartered Institute of Personnel Management of Nigeria

IDONGESIT D. UDOM

University of Benin, Benin City, Nigeria Department of Vocational and Technical Education

Abstract. The academic performance of students' has been subject of discourse among social scientists from a wide range of disciplines in the last two decades. But unfortunately, very insufficient number of studies in this area has been conducted in Nigeria. This study was undertaken to fill this obvious research gap. Possible factors affecting students' academic performance in Nigerian universities were examined in this study. They were grouped into student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors. A descriptive method was adopted and data was collected via a survey of 400 respondents selected by means of stratified random sampling technique to ensure a balanced representation of age and gender. Data collected were analyzed using percentages, means, t-test and multiple regression analysis with the aid of Statistical Package for Social Science (SPSS) version 21. The findings indicated that the major factors affecting students' academic performance in Nigerian universities are student, lecturer and institutional related factors. The study also revealed a significant joint contribution of student, lecturer, institutional and home related factors on poor academic performance of students in Nigerian universities. Requisite conclusion and recommendations were provided in the light of the empirical findings.

Keywords. academic performance – students – perceived factors – universities – Nigerian Universities

Introduction

Education is a distinctive way in which the society inducts its young ones into full membership. It provides the platform for the acquisition of knowledge, skills, habits and values for productive living in the society¹. As a result of this, education equips indi-

¹ P. O. Yolokwu, *University leadership and the management of student indiscipline*, In Maduka (ed.). *Student*

viduals with the personal capabilities for survival in and contribution to the societal development². Similarly, the National Policy on Education³ shapes the focus of Nigerian universities towards achieving the following objectives: the acquisition, development and inculcation of the proper value orientation for the survival of the individual and society; development of the intellectual capacities of individuals to understand and appreciate their environments; acquisition of both physical and intellectual skills which will enable individual to develop into useful member of the community; and the acquisition of an objective view of the national and international environments. Therefore, Nigerian universities are established with the aim of given any student who enrolls a very sound and qualitative education, to be able to function effectively in any environment in which he/she may find him/herself so as to become more productive, self-fulfilling and attain self-actualization. Nigerian universities are developed to achieve the above objectives through: teaching, research and dissemination of existing and new information (especially through publication); and service-fostering community service and professional training for the development of intermediate and high level manpower⁴. However, the education systems in Nigeria, most especially the universities have been too much confirmed to quantitative expansion trading in the complementary development in educational quality⁵. Measures to promote higher education and improve the quality of university education to meet the challenges of a constantly changing environment are often constrained by inadequate financial resources and under-funding. The expansion of the universities in Nigeria, therefore without mankind funds has brought about dearth of other resources and facilities, for instance, unavailable and run-down physical infrastructure, inadequate laboratories and ill-equipped libraries⁶.

Also, contributory factors to the decline of the university education system in Nigeria are leadership indiscipline and subversion of autonomy, which lead to the erosion of academic freedom⁷. Thus, the failure of leadership in Nigerian universities is seen in the ethical and leadership indiscipline displayed by a crop of university administrators who have emerged on the landscape of university governance since 1970 to date. According to Akintayo⁸, evidence of this can be seen in the high rates of admission racketing, scan-

unrest. Benin City: Faculty of education, University of Benin, 1992.

² N.A. Nwagwu, *Crisis in the Nigerian education system. A keynote address at national conference of the world council for curriculum and institution*. Lagos: University of Lagos press, 2005. O. Akeusola, O. Viatonu, & O. A. Asikhia, *Perceived causes and control of students crisis in higher institutions in Lagos state*, Nigeria. «Journal of Education and Practices», 16 (1), 56-76, 2012; Federal Republic of Nigeria, *National policy on education* (Revised edition). Lagos: Federal Ministry of Information Press, 1981.

³ Federal Republic of Nigeria., *National policy on education* (Revised edition). Lagos: Federal Ministry of Information Press, 1981.

⁴ O. M. Odu, *Management of students' crisis in higher institutions of learning in Nigeria*, «Mediterranean Journal of Social Sciences», 4(8), 91-97, 2013.

⁵ G.I. Nwaka, *Higher education, social sciences and national development in Nigeria*, «Newsletter of the Social Science Academy of Nigeria», 3 (1), 25-33, 2000.

⁶ D.I. Akintayo, *University educational service delivery strategy in a changing world: Implications for ethical values and leadership integrity in Nigeria*, «Journal of College Teaching & Learning», 5(1), 23-30, 2008.

⁷ A.O. Oludayo, O.O.C. Uche, D. O. Omonijo, & G. A. Eche, *Violent protest in private universities in Nigeria: Implications for educational development*, «European Journal of Social Sciences», 45 (4), 359-371, 2015; World Bank, *Acquiring knowledge*. Washington, D.C.: World Bank Development Report, 1999.

⁸ D.I. Akintayo, *University educational service delivery strategy in a changing world: Implications for ethical values and leadership integrity in Nigeria*, cit.

dals, bribery and graft, victimization, sexual harassment of female students, proliferation of male and female cult gangs, persistent incidence of rape, female prostitution, obscene dressing and soliciting for favors, homosexuality murder, extortion, intimidation of lecturers by students, examination malpractices, rumors mongering and other anti-social activities. These factors are the major causes of poor academic performance of students in Nigerian Universities. Despite the complexity of factors affecting students' academic performance, a number of studies are pointing to the evidence that institutional factors are more associated with poor academic performance of students. It was observed from the literature that students' academic performance is determined by a number of factors. The analysis of these factors is the mainstream of this study.

1. Literature review

Globally, socio-economic and political developments are increasingly been driven by the advancement and application of knowledge (Education). This explains why education in general and higher education in particular is germane to the growth and development of knowledge and economy⁹. The inculcation of academic knowledge, skills and abilities among the students is enhanced through learning and academic performance¹⁰. Academic performance according to Eze, Ezenwafor and Obidile¹¹, is the outcome of students effort in examinations. It is defines as a student's ability to demonstrate the performance of professional skills or behavior¹². It is also described as the outcome that indicates the extent to which a person has accomplished specific goals that were the focus of activities in instructional environments, specifically in schools¹³. Abdullahi¹⁴ described poor academic performance as any performance that falls below a desired standard. A plethora of studies have been carried out to identify and analyze the range of factors that affect students' academic performance in various levels of educational attainment across the world.

1.1 Factors Affecting Students' Academic Performance

A cursory look at Nigerian universities reveals that several factors affect students' academic performance in recent times. These factors include:

⁹ World Bank, *Acquiring knowledge*. Washington, D.C.: World Bank Development Report, 1999.

¹⁰ R. Kapur, *Factors influencing the student's academic performance in secondary schools in India*. Delhi: Research gate, 2018; T.I. Eze, J.I. Ezenwafor, & I.J. Obidile, *Effects of problem-based teaching method on students academic performance and retention in financial accounting in technical colleges in Anambra State*, «Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences», 4 (6A), 634-639, 2016.

¹¹ T.I. Eze, J.I. Ezenwafor, & I.J. Obidile, *Effects of problem-based teaching method on students academic performance and retention in financial accounting in technical colleges in Anambra State*, «Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences», 4 (6A), 634-639, 2016.

¹² F. Al-shammari, R. Saguban, E. Pasay-an, A. Altheban, & L. Al-shammari, *Factors affecting the academic performance of student nurses: A cross-sectional study*, «Journal of Nursing Education and Practice», 8 (1), 60- 68, 2017.

¹³ B. Spinath, *Academic achievement*. San Diego, CA: Academic Press, 2012.

¹⁴ O.E. Abdullahi, *Interrelationship between personal factor and academic achievement in mathematics of Ebira secondary schools students in Kogi State*, «International Journal of Psychology», 5 (1), 154-155, 2013.

I. Student Related Factors

According to Ali, Zubair and Fahad¹⁵, students related factors that affect the academic performance of students include insufficient effort, lack of self-motivation, learning preference, previous and recent academic performance, students' academic attitude and previous school. Udoh¹⁶ alludes to examination malpractice, poor study habits, peer influence, absenteeism and lack of self confidence. Newsberger¹⁷ listed the causes of poor academic performance of students to include drugs, alcohol, crime, psychiatric or severe family problems and students' indiscipline. Absenteeism, study habits, indiscipline and cultism was established by Odumbe¹⁸ as the major factors contributing to poor academic performance of students. Ukwai, Lucy, Chibuzo and Underlikwo¹⁹ posited that the use of alcohol and related drinks also influences academic performance among undergraduates. In their study, they reported a significant relationship between alcohol use and academic performance such that a unit increase in alcohol consumption would result in 61% decrease in examination success. Pettit and DeBarr²⁰ also reported that more consumption of energy drinks-drink that may have alcohol together with caffeine and other active ingredients in its content-was significantly negatively correlated with undergraduate GPA, suggesting that increased consumption is associated with a fall in GPA. Although students give several reasons for taking alcohol including keeping awake and for fun²¹, perhaps alcohol drinks negatively affect the GPA by disrupting studies, reducing amount of study time, class attendance and concentration during examination. Issahaku²² reported that students' attitudes to learning and students' use of social media influence academic performance among undergraduates in Ghana. Perhaps time spent in passive leisure negatively affect students' academic performance. Other student related factors affecting academic performance of undergraduates include persistent incidence rape, female students prostitution, intimidation of lecturers by students, homosexuality, student's illness, visual or hearing impairment, insufficient sleep, negative youth exuberance and other anti-social activities. From the foregoing it is seen that student academic performance is affected by a good number of personal factors.

II. Teacher/Lecturer Related Factors

Poor performance or failure in class is likewise influence by lecturer related factors. Commenting on the lecturer related factors affecting students' academic performan-

¹⁵ S. Ali, H. Zubair, & M. Fahad, *Factors contributing to the students' academic performance: A case study of Islamia University sub-campus*, «American Journal of Educational Research», 1 (8), 283-289, 2013.

¹⁶ N. A. Udoh, *Remote causes and counseling implications of examination malpractice in Nigeria*, «Student Pulse Journal», 3 (10), 1-13, 2011.

¹⁷ E.H. Newsberger, *Why do students cheat?* Retrieved from www.why-do-students-cheat.126.ehn, 2003.

¹⁸ G.A. Odumbe, *Factors influencing student academic performance in day secondary schools in Migori district, Kenya*. An Unpublished M.ED Thesis, Maseno University, 2012.

¹⁹ J. K. Ukwai, A.U. Lucy, C.U. Chibuzo, & V.A. Undelikwo, *Alcohol abuse as a cause of poor academic performance among social science students of the university of calabar, Nigeria*. «Mediterranean Journal of Social Sciences», 4(1), 413-420, 2013.

²⁰ M. L. Pettit, K. A. & DeBarr, *Perceived stress, energy drink consumption, and academic performance among college students*, «Journal of American College Health», 59 (5), 335-341, 2011.

²¹ J. K. Ukwai, A.U. Lucy, C.U. Chibuzo, & V.A. Undelikwo, op.cit.

²² P.A. Issahaku, *An investigation of factors that influence the academic performance of undergraduate students of public universities in Ghana*, «Mediterranean Journal of Social Sciences», 8(3), 259-266, 2017

ce among undergraduates, Killen, Marais and Loedolff²³ allude to poor student-lecturer relationship, poorly coordinated supervisory activities, lack of commitment and poor attitude by lecturers, poor grounding in the subject area, poor teaching methods. Immoral, unethical behaviours and attitudes especially extortion, victimization and sexual harassment of female students was established by Akintayo²⁴ as lecturer related factors affecting students' academic performance in Nigerian universities. The problem was further compounded by economic and social effects of incessant closure of schools due to ASUU strikes, hikes in fuel price and the global economic recession among other which made the lecturers to extort students. Lecturer's stress was further identified by Womble²⁵ as a factor that affects academic performance of undergraduates. For students' academic performance to be enhanced, Azer²⁶ affirms that lecturers need to embody positive qualities such as commitment and passion and must be willing to pass these qualities to their students and peers, provide positive reinforcement to students by giving value to the inputs of students, provide constructive feedback which could help students grow, create a respectful, meaningful and trusting learning environment where open authentic communication can take place, seek and encourage understanding of unity in diversity that could eventually lead to teamwork among students and demonstrate leadership skills and effective teaching craft that could contribute to the overall development of the student and the school.

III. Institutional Related Factors

According to Alshammari *et al.*²⁷, institutional related factors that affect the academic performance of students include inadequate libraries, inadequate laboratories, lack of university accommodation, curriculum related factors, inadequate number of lecturers as well as academic policies implemented by the university. Universities in Africa and especially in Nigeria are faced with the threat of anomie. This is seen in existence norms or even in absence of norms. To be more precise, there is a crisis of ethical values in the Nigerian universities. The situation has degenerated to a stage where virtually every cherished principles, moral integrity and ideal of university life has nearly been eroded, if not totally. In some instances, the general norms and ethical values guiding decent and peaceful but harmonious human interpersonal co-existence are absent altogether²⁸. The issue of leadership and integrity is central to the crisis in the universities in Nigeria. Thus, the failure of leadership in the Nigerian universities is seen in the ethical and leadership indiscipline by a crop of university administrators who have emerged on the landscape of university governance since 1970 to date. According to Taiwo, 2004 cited in Akintayo²⁹, this situation has therefore led

²³ R. Killen, A. K. Marais, & P. Loedolff, *Success and failure in distance education: Perceptions of South African students and lecturers in business management*, «South African Journal of Higher Education», 17 (2), 147-158, 2003.

²⁴ D. I. Akintayo, *op.cit.*

²⁵ L.P. Womble, *Impact of stress factors on college students' academic performance*, «Undergraduate Journal of Psychology», 16 (1), 16-23, 2003.

²⁶ S.A. Azer, *The qualities of a good teacher: How can they be acquired and sustained?*, «Journal of the Royal Society of Medicine», 98 (2), 67-69, 2005.

²⁷ F. Al-shammari, *et al.*, *op. cit.*

²⁸ D. I. Akintayo, *op.cit.*

²⁹ Ivi.

to corruption, injustice, violence, moral decadence, examination malpractices and general apathy and anomie within Nigerian university system. In Nigerian universities today, there remains a high incidence of political and ethnic conflicts among the staff. There are conflict of interests and goals between university administration and various academic and non-academic unions. There are conflicts between factions of the students' union and organized students fraternity or cult groups. There are evidences that the much needed ethical values, such as dialogue, peace and discipline are lacking in most of the university systems across the nation. All these unethical behaviours and leadership indiscipline in addition to increase in tuition fees, inadequate school hostels, students unrest and incessant closure of schools for months have serious effect on the academic performance of students. Alshammari *et al.*³⁰ concludes that school facilities affect the health, behavior, engagement and improvement in academic performance of students. Also, Uline and Tschannen³¹ reported in their study that school facilities affect lecturers' recruitment, retention, commitment and effort.

IV. Home Related Factors

Home related factors that may affect students' academic performance include large family size, illiteracy on the part of the parents, poverty, family pressure, socio-economic status of parents, parent illness and death of a family member and lack of support and assistance from family members and friends³². Alshammari *et al.*³³ posit that lack of support from home leads to a downslide or decline in the academic performance of students. Therefore, problems in the relationship such as lack of support and assistance from friends and family members can affect the academic performance of the student resulting to emotional problems, lack of concentration in class and lack of self-confidence. More so, students who lack self-discipline and self-confidence are likely to acquire problem behavior from their peers such as absenteeism, substance abuse and paying less time on their school work which influences their academic performance. According to Brown and Sunniya³⁴, family break up, parent illness and death of a family member contributed to low performance as it affected syllabus coverage and sometimes led to some students repeating a given grade, class or level. Odumbe³⁵ established that low family income had a negative influence on students' academic performance.

In line with the literature review, the following objectives and hypotheses were formulated for the study.

³⁰ F. Alshammari, et al., op. cit.

³¹ C. Uline, M.M.Tschannen, *The wall speak: The interplay of quality facilities, school climate and student achievement*, «Journal of Education Administration», 46 (1), 55-73, 2008

³² M. Saqib, & K.U. Rehman, *A study of stress factor and its impact on students academic performance at secondary school level*, «Research on Humanities and Social Science», 8 (3), 15-19, 2018; M. Rossi, *Factors affecting academic performance of university evening students*, «Journal of Education and Human Development», 6 (1), 96-102, 2017; I. Mushtaq, & S. N. Khan, *Factors affecting students academic performance*, «Global Journal of Management and Business Research», 12 (9), 17-22, 2012; J.I. Obidile, S.C. Amobi, H.E. Uzoekwe, & J.A. Akuezilo, *Perceived factors influencing academic performance of students in accounting in secondary schools in Anambra State*, «IOSR Journal of Humanities and Social Science», 22 (2), 96-99, 2017.

³³ F. Al-shammari, et al., op. cit.

³⁴ B. Bridgeman, & C. Wendler, *Gender differences in predictors of college mathematics performance and in college mathematics course grades*, «Journal of Educational Psychology», 83, 275-284, 1991.

³⁵ G. A. Odumbe, op.cit.

1.2 Objectives of the study:

- To examine the level of perceived factors contributing to poor academic performance of students in Nigerian universities.
- To examine if there is difference between the opinion of male and female students on factors contributing to poor academic performance of students in Nigerian universities.
- To investigate the joint effect of students related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors on poor academic performance of students in Nigerian universities.
- To access the relative effects of student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors on poor academic performance of students in Nigeria universities.

Hypotheses of the study:

- H₁: There is no significant difference between the opinion of male and female students on the factors contributing to poor academic performance of students in Nigerian universities.
- H₂: Student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors does not have a joint significant effect on poor academic performance of students in Nigerian universities.
- H₃: Student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors does not have a relative significant effects on poor academic performance of students in Nigerian universities.

2. Methodology

2.1 Research Design

The study adopted the survey research design to determine the effect of student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors on students' academic performance in Nigerian universities.

2.2 Participations

Four hundred (400) participants were drawn from four universities, representative of two private and two government universities in Edo State selected by means of stratified random sampling technique to ensure a balanced representation of age and gender. A visit to each university enabled us identify class times and venues where we introduced the study to student. All participants were guaranteed anonymity, confidentiality and the freedom to withdraw from the study at any stage. In addition, participants were given the opportunity to complete the questionnaire in English language at their respective schools. The administration of the questionnaires took place within a period of three weeks. Permission to involve undergraduate students in the study was obtained from the respective university Dean of student affairs.

2.3 Data Collection

The research instrument for the study was the structured questionnaire. This was a modified form of the research instrument used by Alshammari *et al.*³⁶. This was necessary to better address the new respondents in a different environment. Participants were given up to one week to complete and return the questionnaires. Out of 400 copies of questionnaire administered, 287 were retrieved giving us a response rate of 71.8%. Out of the 287 respondents, 132 were male students and 155 were female students.

2.4 Data Analysis

Data collected were analyzed using percentages, means, t-test and multiple regression analysis with the aid of Statistical Package for Social Science (SPSS) version 21. A pilot study to determine the level of reliability was carried out on 50 students who were part of the study within a time interval of one week. Cronbach Alpha method was used to establish the internal consistency of the instrument as shown in the table below.

Scale	No. of Items	Cronbach's Alpha
Students related factors	15	.729
Lecturer related factors	10	.810
Institutional related factors	7	.843
Home related factors	10	.785
Students academic performance	3	.847

Table 1: Reliability Statistics of Variables

The results yield a coefficient of .729, .810, .843, .785 and .847, which satisfied the general recommended level of .70 for the research indicators (Cronbach, 1951). Also, the questionnaire was validated by experts in management sciences. Hence, researchers' satisfied both reliability and validity of the scale.

³⁶F. Alshammari, et al., op. cit.

3. Data presentation, analysis and interpretation

S/N	Variables	Category	Frequency	Percentage %
1	Gender of respondents	Male	132	46.0
		Female	155	54.0
		Total	287	100.0
2	Age of Respondents	15-20 years	66	23.1
		21-25 years	108	37.6
		26-30 years	71	24.7
		Above 30 years	42	14.6
		Total	287	100.0
3	Marital status of respondents	Single	186	64.8
		Married	79	27.5
		Divorced	17	6.0
		Widowed	5	1.7
		Total	287	100.0
4	Study level of respondents	100 level	54	18.8
		200 level	72	25.2
		300 level	96	33.4
		400 level	65	22.6
		Total	287	100.00

Table 2: Respondents' Demographic Information. **Source:** Researchers' fieldwork (2018)

3.1 Gender of Respondents

Table 2 shows that majority of the respondents are female which are 155 in number making it a total of 54.0% of the respondents. Male respondents were 132, consisting 46.0%.

3.2 Age of Respondents

Age group of 21-25 years which comprised 108 (37.6% accounted for majority of respondents. The remaining respondents which fall into age bracket of 26-30 years, 15-20 years and above 30years accounted for 71 (24.7%), 66 (23.1%), and 42 (14.6%) respectively.

3.3 Marital Status of Respondents

Most respondents, representing 186 (64.8%) are single 79 respondents are married, this group constituted 27.5% of the entire respondents. Respondents that have been divorced were 17, representing 6.0% of the total respondents, while widowed were 5, which constituted 1.7% of the entire respondents.

3.4 Study Level of Respondents

A total of 96 (33.4%) respondents were in 300 level, while 72 (25.2%), 65 (22.6%), and 54 (18.8%) were in 200 level, 400 level and 100 level respectively.

S/N	Variables	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
1	Students related factors	86	30.0	30.0
2	Lecturer related factors	73	25.4	55.4
3	Institutional related factors	91	31.7	87.1
4	Home related factors	37	12.9	100.0
	Total	287	100.0	

Table 3: Perceived Factors Contributing Poor Academic Performance of Students in Nigeria Universities. Source: From the Questionnaire Administered

In table 3, the results indicated that institutional related factors, student related factors and lecturer (teacher) related factors were the major causes of poor academic performance of students' in Nigerian universities.

3.5 Testing of Hypotheses

H₁: There is no significant different between the opinion of male and female students on the factors contributing to poor academic performance of students in Nigerian universities.

S/N	Variables	Group	N	Mean	SD	Cat.T	Crit.T
1	Students related factors	Male	132	4.57	0.53		
		Female	155	4.60	0.50	1.45	1.97
2	Lecturer related factors	Male	132	4.52	0.56		
		Female	155	4.38	0.52	1.63	1.92
3	Institutional related factors	Male	132	4.00	0.50		
		Female	155	3.29	0.58	1.51	1.99
4	Home related factors	Male	132	3.53	0.51		
		Female	155	3.34	0.57	1.64	1.96

Table 4: Opinion of Male and Female Students on the Factors Contributing to Poor Academic Performance of Students in Nigerian Universities. P<0.05. **Source:** Authors' Computation (2018)

According to the results presented in table 4 above, all calculated 't' (1.45, 1.63, 1.51 and 1.64) are less than the critical 't' (1.92). The null hypothesis is therefore accepted. This means that the male and female students perception do not differ in their expression on the causes of poor academic performance of students in Nigerian Universities.

3.6 Hypothesis 2

H₂: student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related does not have a joint significant effect on poor academic performance of students in Nigerian universities.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error
1	0.997	0.875	0.946	0.489

Table 5: Multiple Regression Analysis Showing the Joint Effect of Student Related Factors, Lecturer Related Factors, Institutional Related Factors and Home Related Factors on Poor Academic Performance in Nigerian Universities.

Model Summary^b
 Predictors. (constant), perceived factors
 Dependent variable: Poor academic performance

Model		Sum of square	Df	Mean	F	Sig.	Remark
1	Regression	17.230	2	247.519	412.834		Sig.
	Residual	9.748	283	4.838			
	Total	26.978	285				

Table 6: ANOVA^a. Dependent variable: Poor academic performance. Predictors: (constant), perceived factors

Table 5 reveals a significant joint effect of the perceived factors (student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors) on poor academic performance of students in Nigerian universities. The results yielded a coefficient of multiple regression ($R = 0.997$ and a multiple adjusted $R^2 = 0.946$). This means that 94.6% variation in poor academic performance of students in Nigerian universities is independently accounted for by the student related factors, lecturer related factors, institution related factors and home related factors. The F. statistics of 412.834 in table 6, revealed that the model is statistically significant at 0.05 significant levels. This implies that the joint effect of perceived factors on poor academic performance is significant.

3.7 Hypothesis 3

H₃: Student related factors, lecturer related factors institutional related factors and home related does not have relative significant effects on poor academic performance of students in Nigerian Universities.

Model	B	Unstandardized		Standardized Coefficient	T	Sig	R e - mark	
		Std. Error	Beta					
1	(Constant)	4.563	1.342			3.139	.000	Sig
	Students related factors	1.217	0.044	0.830	7.229	.000		Sig.
	Lecturer related factors	1.251	0.028	-0.425	2.126	.000		Sig.
	Institutional related factors	3.083	0.030	0.967	9.564	.000		Sig.
	Home related factors	0.067	0.021	0.348	2.376	.000		Sig.

Table 7: Summary of Regression Analysis Showing the Relative Effects of Perceived Factors on Poor Academic Performance of Students in Nigerian Universities

Table 7 shows the independent effect of the perceived factors on poor academic performance, expressed as Beta weights, viz: students related factors ($\beta = 0.830$, $t=7.229$, $p<0.05$), lecturer related factors ($\beta = -0.425$, $t=2.126$, $p<0.05$). Institutional related factors ($\beta = 0.967$, $t =9.564$, $p<0.05$) and Home related factors ($\beta =0.348$, $t =2.376$, $p<0.05$) respectively. This implies that student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors significantly and independently contributed to poor academic performance in this study. Therefore, hypothesis three is confirmed.

4. Discussion of finding

Factors that could affect students' academic performance in universities were examined in this study. Results amongst others showed that student related factors (insuffi-

cient effort; lack of self-motivation; learning preference; poor study habits; examination malpractice; peer influence; absenteeism and lack self-confidence; alcohol consumption and drug abuse; students' use of social media; incidence of rape; female students prostitution; intimidation of lecturer by students; insufficient sleep; homosexuality; students illness, visual or hearing impairment and negative youth exuberance), lecturer related factors (lack of commitment and poor attitude by lecturers; poor teaching methods; poor student-lecturer relationship; extortion; victimization; lecturer's stress and sexual harassment of female students), institutional related factors (inadequate libraries, laboratories and lack of university accommodation; inadequate number of lecturers; leadership indiscipline; general apathy and anomie within Nigerian university system; conflict of interests and goals between university administration and various academic and non-academic unions and increase in tuition fee among others) and home related factors (large family size; family pressure; illiteracy on the part of the parents; socio-economic status of parents; parent illness and death of a family member; lack of support and assistance from family members and friends; poverty and family break up among others). However, the results of this study indicated that perceived institutional related factors, lecturer related factors and student related factors were the major causes of poor academic performance of students in Nigerian universities. This finding substantially supports those of Alshammari *et al.*³⁷; Ukwayi *et al.*³⁸; Pettit *et al.*³⁹ and Obidile *et al.*⁴⁰. The study also revealed that male and female perception to not differ in their expression on the causes of poor academic performance of students in Nigerian universities. This is in agreement with those of earlier researchers such as Bridgeman and Wendler⁴¹; Issahaku⁴² and Alshammari *et al.*⁴³.

The second and third hypotheses which tested the joint and relative effects of student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors on poor academic performance of students were confirmed. The results indicated significant joint effect of all the perceived factors on poor academic performance of students in Nigerian universities. This finding supports the findings of some researchers such as Womble⁴⁴; Mushtaq and Khan⁴⁵. The study further revealed significant and independent effects of perceived factors on academic performance of students in Nigerian universities. This finding is in partial agreement with the findings of Alfifi and Abed⁴⁶.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In conclusion, the present study has contributed to the literature on perceived factors that affect academic performance of students in Nigerian universities by investigating

³⁷ F. Alshammari, et al., op. cit.

³⁸ J.K. Ukwayi, A.U. Lucy, C.U. Chibuzo, & V.A. Undelikwo, op.cit.

³⁹ M.L. Pettit, & K. A. DeBarr, *Perceived stress, energy drink consumption, and academic performance among college students*, «Journal of American College Health», 59 (5), 335-341, 2011

⁴⁰ J. I. Obidile et al., op.cit.

⁴¹ B. Bridgeman, & C. Wendler, *Gender differences in predictors of college mathematics performance and in college mathematics course grades*, «Journal of Educational Psychology», 83, 275-284, 1991

⁴² P.A. Issahaku, op.cit.

⁴³ F. Alshammari, et al., op. cit.

⁴⁴ L. P. Womble, op.cit.

⁴⁵ I. Mushtaq, & S. N. Khan, op.cit.

⁴⁶ H. Y. Alfifi, & J. Abed, *Factors contributing to students' academic performance in the education college at Dammam University*, «Education Journal», 6 (2), 77-83, 2017.

the effect of student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors on students' academic performance. The study have revealed through its perceived findings that student related factors, lecturer related factors, institutional related factors and home related factors has a negative effect on students' academic performance in Nigeria. Findings of this study have implications for educational policy and practice in Nigerian universities. They call for transformed classrooms through innovations in curriculum design and teaching pedagogy. A transformed classroom is a teaching-learning environment in which lecturers are less doctrinaire about students' curiosity, passion and vision for learning. Another implication is the need for educators and policy makers to acknowledge the fact that learning and performance is not so much about what we do as it is about students' disposition to learning. As result, flexibility will be better than rigidity, emergence and fluidity better than structure and determinism, and a focus on process better than a focus on content. From the findings of the study, it is therefore recommended as follows:

An intervention program has to be carefully planned and implemented by university administrators. As stated by Pinehas, mulenga and Amadhila⁴⁷, the assessment will include students' time management skills, study skills, stress management skills, family responsibilities of the student, access to technology and the students' activities outside the school.

To enhance students' academic performance it is essential to influence students' attitudes and dispositions toward learning, including lecture attendance, participation in class discussion, self-initiated or independent learning, reduction in the use of social media, use of alcohol and drugs.

Parental education is very essential for students' academic performance. Therefore, Nigerian universities should strive to enrich the horizons of knowledge of ignorant parents and make them realize that education is as necessary for them as for their children.

The university management in Nigeria should intensify effort to provide effecting learning material and improve teaching methods to enhance students' academic performance. Also, adequate class size should be maintained to encourage academic performance.

Parents/guardians should always support and encourage their wards by equipping them with the quality of necessary materials needed to excel in their academic pursuit.

The government of Nigeria should vigorously enforce the law prohibiting the existence of cultic organizations in order to eradicate cultism among the students in Nigerian universities.

The government of Nigeria should further encourage expansion of the existing universities by established more technology-based universities to cater for the problem of unsatisfied social demand for higher education and technological advancement in Nigeria.

⁴⁷ L. Pinehas, E. Mulenga, & J. Amadhila, *Factors that hinder the academic performance of the nursing students in University of Namibia*, «Journal of Nursing Education and Practice», 7 (8), 60-74, 2017.

Educational research and Mixed Methods. Research designs, application perspectives, and food for thought

MARIANNA PICCIOLI

Università di Vic – Università Centrale della Catalogna; Università degli Studi di Firenze – Assegnista di ricerca

Corresponding author: marianna.piccioli@uvc.cat; marianna.piccioli@unifi.it

Abstract. Which methodology is most appropriate for educational research is a question for which many experts have provided often antithetical ideas and approaches. The mixed-methods approach has only recently appeared in the field of educational research as an alternative to the dichotomous vision that contrasts quantitative and qualitative methods. This paper will explore mixed-methods designs in an attempt to provide a framework that can facilitate its use in teaching and educational research.

Keywords. Mixed Methods – educational research – mixed-methods designs – qualitative methods – quantitative methods

1. Introduction

The complexity of educational action and a pedagogical approach make research, especially in education, particularly delicate and closely correlated to the contextual variables in which it occurs¹. This does not mean that it should not be rigorous, nor must move in multiple directions. Quite the contrary, a high degree of rigor is needed, whether the research is theoretical, historical, or empirical². If it is true that «scientific laws are hypothetically probabilistic»³, it is also true that, in education, relationships with the same type of character may be confirmed⁴. Thus, scientificity resides not so much in the research subjects as in the processes implemented to investigate such a complex subject as education.

Why is educational research carried out?

The research activities seek to shed light on a given educational situation, spatially, temporally, and culturally located, in order to have a comprehensive understanding of the situation, taking into account its uniqueness and specificity (idiographic research), or to extrapolate from that situation more general rules and laws, applicable also to contexts and situations different from those in which they were produced (nomothetic research)⁵. Research is carried out because

¹ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.

² Cfr. *Ibidem*.

³ P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002, p. 32.

⁴ Cfr. *Ibidem*.

⁵ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002, p. 21.

of the «desire to understand educational phenomena in order to make educational decisions whose effectiveness, broadly speaking, is more probable»⁶.

R. Trinchero and P. Lucisano have provided a functionally exhaustive answer to the question posed. Indeed, educational research following their line of thought is useful, perhaps indispensable, for making choices with some foundation in validity, based on a rigorous understanding of a certain phenomenon. The approach adopted may only be a choice regarding the educational event to be investigated. Being «the reality of the problem and of the possible solutions to function as a criterion for the choice of approaches»⁷, it is considered appropriate to work with a multiplicity of approaches, always referable however to scientificity. It is no coincidence that the current debate concerning these issues speaks of a true mixed approach or of what is termed an eclectic approach that legitimizes using any methodological combination on condition that scientificity are respected and significant results are obtained⁸.

2. The presuppositions of educational research

It is undeniable that in the simple attempt to provide an indispensable reason for educational research, the need to face some paradigmatic questions has emerged, namely those of that «more complex conceptual organizational chart comprised of ontological, gnoseological, epistemological, ethical, and political presuppositions»⁹.

Ontological presuppositions refer to the nature of the situation being explored, while the gnoseological ones question the nature of knowledge¹⁰. These assumptions are found in the beliefs of the researcher who may consider reality a fact that exists as an objective or objectified condition, thus separated from the observer investigating it or as a result of its perception in an ecological perspective¹¹. These two visions fall into individual research perspectives. One is the «naive realist»¹² research perspective of a researcher who believes that reality can be investigated deterministically. The other is the «critical realist»¹³ research perspective of a researcher who considers the knowledge of an imperfect, probabilistic situation and the ecological strand of the researcher who considers knowledge of reality as the product of our perception and mental image created on the interpretation of facts¹⁴. This last strand is further articulated into phenomenological, critical, and participatory orientations.

Epistemological presuppositions seek ways to achieve knowledge¹⁵ and are closely

⁶ P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit., p.18.

⁷ Ivi, p. 78.

⁸ Cfr. M. Pellerey, *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 2011, 4(7), pp. 107-111.

⁹ L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit., pp. 20-21.

¹⁰ Cfr. *Ibidem*.

¹¹ Cfr. R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit.; Mortari L., *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit.

¹² R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 26.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Cfr. *Ibidem*.

¹⁵ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit.

related to the researcher's ontological and gnoseological beliefs. For the naive realist, research results can only be true in that reality and researcher are independent entities. The critical realist does not look for deterministic truths but

trends and regularities in the observed phenomena that may suggest the existence of certain structural provisions that govern this reality. [...] The spatial, temporal, and cultural contexts in which the research is conducted are important, given that the same tendential validities, in different contexts, could give different manifestations or none at all¹⁶.

For the researcher who follows ecological presuppositions that takes on a relativist outlook, reality can only be interpreted by searching for the meanings attributed by the subjects to the phenomena under investigation¹⁷. Specifically, a phenomenological orientation leads the researcher to adopt a transcendental eidetic approach. In other words, the genesis of the phenomena will not be addressed but only their directly observable and describable, or hermeneutic, effect, leading the researcher to shift his focus from describing the phenomenon to searching for the meaning that the experience takes on for the subjects involved in the research¹⁸. With a critical approach, an ecological orientation leads the researcher to view the situation being investigated as a problem requiring a solution. A critical awareness of the social and cultural conditions influencing the phenomena is developed in order to reveal the forms of subjugating power found also in educational contexts in a transformative perspective and promoting emancipatory improvement strategies¹⁹. Finally, an ecological orientation with a participatory approach presupposes that the research is developed through cooperation between the researcher and the people involved in the research who, together, acquire the techniques and knowledge²⁰.

The ethical and political assumptions ask the researcher axiological questions regarding their responsibility and what the reasonable and appropriate research to be conducted is²¹. Above all, the question of values in our area of interest cannot be ignored, so the researcher cannot overlook the fact that the players in educational action and pedagogical approach are people «whose personal growth and empowerment are always priority goals»²².

These presuppositions are followed by one last general question on methodology, understood as thoughts on method and techniques, i.e., the set of codified processes and structures made available for research also in the educational field, which the researcher adopts for his own assumptions. Indeed, there are many scholars who deal with the question of educational research methodology²³. All agree in identifying a guiding structure that can be attributed to a series of steps that relate to a recursive, circular model²⁴:

¹⁶ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., pp. 26-27.

¹⁷ Cfr. *Ibidem*.

¹⁸ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit.

¹⁹ Cfr. *Ibidem*.

²⁰ Cfr. *Ibidem*.

²¹ Cfr. *Ibidem*.

²² R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 26.

²³ In the Italian context we can see the studies of Luigina Mortari, Susanna Mantovani, Benedetto Vertecchi, Gaetano Domenici, Pietro Lucisano, Roberto Trincherò, Davide Capperucci and Fabio Dovigo.

²⁴ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

- problem selection and the definition of hypotheses or objectives;
- research-design formulation;
- tool selection, construction, and development;
- data collection;
- data encoding and analysis; and
- interpretation and communication of the results.

Lastly, P. Lucisano has focused on such macro-context issues as the institutional and regulatory environment, policy guidelines disproportionate to the contexts, and resources that can draw on the specific research and available time.

Knowing the institutional and regulatory context allows the researcher to identify the levels of responsibility to be investigated and «to make clear which relations have solutions to the problems he/she intends to address»²⁵.

Understanding the policy guidelines helps to identify the implicit goals underlying some decisions conveyed by the regulatory framework, effectively representing constraint or opportunity factors for the researcher who must be aware of also being part of this system. «To think that we cannot be conditioned by these guidelines is just as naive and can give rise to extremisms or of prejudicial criticism that would make the researcher lose a sense of reality»²⁶. In relation to this sensitive issue, Lucisano has given the scientific community the responsibility to monitor the political guidelines and ensure that they do not affect the spaces for basic free research.

The last two issues, resources and time, pose constraints that the researcher must face when designing his own research and which must respond to feasibility principles. Having said this, however, one cannot fail to consider the fact that the question of resources «forces us to deal with funding mechanisms and the powers that determine the flow of resources to the various research sectors»²⁷. Consider that the indicator, expressing the percentage of research and development investments related to GDP (Gross Domestic Product), is one of the key structural indicators in the Europe 2020 strategy. The 2020 goal the European Union has set itself is to invest 3% of its GDP in research and development, requesting Italy to contribute to reaching this target with an investment of 1.53% on the grounds that Italy, according to the latest EUROSTAT data from 2015, allocates only 1.33% of its GDP to research and development, compared to the European average of 2.03% or to those countries, such as Austria, Denmark and Sweden, that have already reached or exceeded the European average target with research and innovation investments exceeding 3%²⁸.

To formulate the research design, some elements must be considered, such as:

- the factors, understood as any element affecting a system or a product of the system;
- the variables, i.e., any entity that can assume multiple values, also called modalities assumed by the variable;
- the techniques or referential procedure for the set of well-defined logical steps useful in obtaining a result of the given premises;

²⁵ P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit., p. 78.

²⁶ Ivi, p. 79.

²⁷ Ivi, p. 80.

²⁸ Cfr. Source EUROSTAT, <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>, last consultation 29/05/2018.

- the physical or virtual tools used as part of a technique;
- the method, understood as that set of techniques and principles that guide its application; and
- strategies, or the set of techniques and principles guiding the application, chosen on the basis of the objective²⁹.

3. The mixed-methods approach

We now would like to call attention to the research designs known as mixed methods. To understand the development process of this approach to research, more space would be needed than would be possible to use in this context, so I will limit myself to providing a concise definition of the technique and a more detailed picture of the description of the types of designs.

Mixed methods have been introduced «with the expectation of becoming a third way in social sciences as regards the quantity-quality dichotomy by contemplating the integration of different approaches and, with them, diverse analytical methods, not as simply their sum but as an integrated, integral approach to the situation being studied»³⁰ considering the need for their systemic integration as a functional modality for exploring complex phenomena. L. Mortari further underscores that «the pragmatic principle guiding the mixed methods theory is to increase the investigative force and to avoid the weaknesses of individual approaches»³¹.

As stressed by A. La Marca, this new research perspective appears to respond better to this new realism³² where the ultimate goal of achieving significant results and responding to the situation of the phenomenon under investigation enables any integration of different models to be accepted, resulting in what is also termed an eclectic approach³³.

Many authors have codified various mixed-methods research designs³⁴ and the process leading to the recognition of this methodological approach to socio-educational research has been lengthy. Various studies have focused on standardizing these research

²⁹ Cfr. R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit.

³⁰ E. Amaturò, G. Punziano, *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, Roma, Carocci, 2016, p. 15.

³¹ L. Mortari, *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 12(1-2), 2009, pp. 33-46, p. 40.

³² Cfr. A. La Marca, *Nuovo realismo e metodi di ricerca misti*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 1(9), 2014, 397-416.

³³ Cfr. M. Pellerey, *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*, cit.

³⁴ Cfr. J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*, Sage, Thousand Oaks (CA), 2011; J.C. Greene, *Mixing Methods in Social Inquiry*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007; J.C. Greene, V.J. Caracelli, W.F. Graham, *Towards a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs*, in «Education, Evaluation and Policy Analysis», II, 1989, pp. 255-274; R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, *Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come*, in «Educational Research», 33(7), 2004, pp. 14-26; D.L. Morgan, *Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods. Applications to Health Research*, in «Qualitative Health Research», 8(3), 1998, pp. 362-376; J.M. Morse, *Approaches to Qualitative-quantitative Methodological Triangulation*, in «Nursing Research», 40, 1991, pp. 120-123; J.M. Morse, L. Niehaus, *Mixed Method Design. Principles and Procedures*, Left Coast Press, Walnut Creek (CA), 2009; C. Teddlie, A. Tashakkori, *The Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Techniques in the Social and Behavioral Sciences*, Sage, Thousand Oaks (CA), 2009.

designs in order to organize and simplify complex phenomena for cognitive, organizational, and communicative purposes³⁵.

Proceeding chronologically, the first classification of the mixed-methods research designs has been attributed to the work of J.C. Greene, V.J. Caracelli, and W.F. Graham who put forward an initial typological distinction of research objectives with respect to the study's general purpose. Triangulation has proved useful in confirming and finding analogies and correlations between results obtained using different methods. The complementarity method validates, describes, and clarifies the results obtained through the use of another method. Development uses the results obtained with one method to implement the other. Initiation reformulates the research questions or the results obtained using the other method's principles and models. Expansion's main objective is to extend the scale and variables being investigated by using diverse methods³⁶.

Subsequently, it was again V.J. Caracelli and J.C. Greene who introduced the continuity aspect of integrating the two different research models to their previous ones, distinguishing between component designs that keep separate the use of the two models or integrated designs in which the two models are integrated with each other at different phases of the study³⁷.

One of the most significant studies is by J.V. Creswell, whose work prompted the now widely recognized standardization. His study is based on a time orientation and a mixed-research design implementation sequence, identifying three different design types. The sequential strategy uses a method to elaborate, explore, and instruct the succeeding phase in which the other method is used. The simultaneous strategy integrates the two methods only at the time of the overall analysis of data collected, analyzed, and interpreted according to the principles of each of the methods conducted in parallel. The transformation strategy uses a general perspective, derived from a previously defined theoretical framework and able to address the research design arising from both qualitative and quantitative data³⁸.

R. B. Johnson and A.J. Onwuegbuzie³⁹ have expanded earlier studies by A. Tashakkori and C. Teddlie⁴⁰, arriving at a distinction between a mixed-model design and a mixed-methods design. In mixed-model designs, the two approaches, both qualitative and quantitative, appear to be integrated both in the same phase of the research design and between different phases, whereas integration can occur in even a single phase in mixed-methods designs⁴¹. Instead, A. Bryman's work on the reasons for the decision to

³⁵ E. Amaturò, G. Punziano, *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, cit.

³⁶ Cfr. J.C. Greene, V.J. Caracelli, W.F. Graham, *Towards a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs*, cit.

³⁷ Cfr. V.J. Caracelli, J.C. Greene, *Crafting Mixed-Method Evaluation Design*, in «New Directions for Evaluation», 74, 1997, pp. 19-32.

³⁸ Cfr. J.V. Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, London, Sage, 2003.

³⁹ Cfr. R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, *Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come*, cit.

⁴⁰ Cfr. A. Tashakkori, C. Teddlie, *Mixed Methodology. Combining the Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks (CA), Sages, 1998.

⁴¹ Cfr. R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, *Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come*, cit.

choose a mixed-research design has identified sixteen different multi-strategy types⁴².

Lastly, C. Teddlie and A. Tashakkori have identified five reasons why studies dedicated to the description of various mixed-methods types are particularly useful:

- the types are tools that help to plan research designs and to combine correctly the various data collection and processing methods;
- the types facilitate the use of a common language still not fully defined as regards mixed methods;
- the types define a research field's structure when addressing the general design and not individual data collection and processing strategies;
- the types favor the legitimization of a field by reinforcing the different mixed-methods research designs adopted; and
- the types become useful pedagogical guides as they encourage the introduction of beginners into the field of mixed-methods research.

However, the two authors have also highlighted in their conclusions the difficulty in being able to fully outline all the possible types of mixed-methods research designs with reference to their structural complexity and variability, emerging from researchers' experiences and not previously codified and subsequently adopted⁴³.

4. Mixed-methods designs

This is the reason that has led to various attempts to codify mixed-methods designs. G. Guest has focused his attention and thinking on a specific level in the mixed process, the interface point between various types of qualitative and quantitative data. The variables identified relate to the connection's timing, i.e., if the different types of data are presented sequentially or simultaneously; the interface's intended purpose is to clarify whether the data will be used to inform, explain, or triangulate the various data acquired; whether the purpose of the research is exploratory, empirical, or theoretical; the number of interface points useful for identifying the degree of integration of qualitative and quantitative data that may thus see a partial integration as a total integration; and the predominance of quantitative and qualitative data or their relative equidetectability. The author has identified the key points to be kept in mind: the connection's timing and its integration target, with these two points being essential to carrying out correctly a mixed-methods research project as well as to also anticipating that some particularly complex designs may need their own category, which Guest has called 'compound mixed-methods designs'⁴⁴.

This digression lacks the classification that seems to be particularly useful to the mixed-research design definitions by J.W. Creswell and by V.L. Plano Clark⁴⁵, «generally indicated as [being] the simplest, clearest, and most useful in providing basic concepts for a better understanding of similarities, rather than differences, between the existing

⁴² Cfr. A. Bryman, *The Research Question in Social Research. What Is Its Role?*, in «International Journal of Social Research Methodology», 10(1), 2007, pp. 5-20.

⁴³ Cfr. Teddlie, A. Tashakkori, *The Foundations of Mixed Methods Research*, cit.

⁴⁴ Cfr. G. Guest, *Describing Mixed Methods Research. An Alternative to Typologies*, in «Journal of Mixed Methods Research», 7(2), 2013, pp. 174-151.

⁴⁵ Cfr. J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*, cit.

types»⁴⁶. Their codifying of the models is the result of adopting some classification criteria: the integration point of the two models, qualitative and quantitative; one model's relevance to the other; and the presence of the two models in the same or successive phases. By applying these criteria, there emerge:

the parallel or triangular convergent design (Figure 1) involves the simultaneous use of the quantitative and qualitative methods, considered equidetectable and two parallel lines of research. The two methods will be integrated only during the comprehensive interpretation of the data obtained from the two lines, hitherto used separately in their analysis. This type of design can be further divided into:

- convergent triangulation, in which the data interpretation phase uses the results of two parallel studies to confirm and support with greater relevance the results obtained;
 - triangulation with data transformation involving the transformation of the quantitative data into qualitative data and vice versa during the interpretation phase;
 - triangulation with validation of the qualitative data involving an in-depth analysis of the quantitative data;
 - multilevel triangulation in which the two different models are applied to an examination of different levels in the same study;

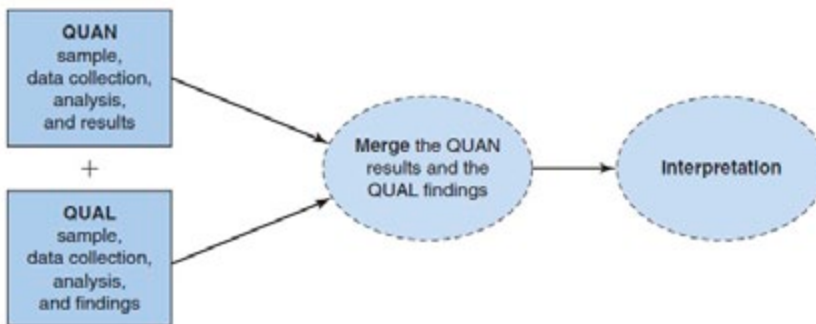


Figure 1 – Triangular or converging parallel design⁴⁷

- the explanatory sequential design (Figure 2) sees the two methods as one being successive to the other. In fact, after an initial quantitative phase, follow-up and a second qualitative phase are planned based on the results of the quantitative phase. The quantitative results are therefore useful for proceeding with formulating questions, performing sampling, or having the data on which to base the subsequent qualitative phase. In this case, the quantitative study is to be given priority, as its results will be better clarified and detailed by the second method's results.

⁴⁶ E. Amaturò, G. Punziano, *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, cit., p. 116.

⁴⁷ V.L. Plano Clark, J.W. Creswell, *Understanding Research. A Consumer's Guide*, Pearson Higher Ed, 2nd ed., 2014, p. 392.

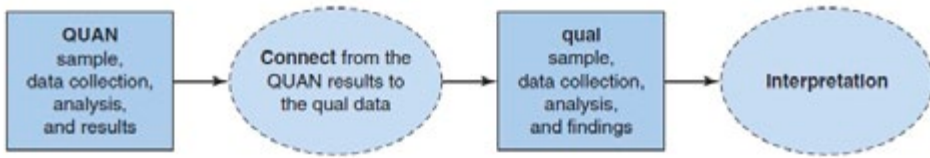


Figure 2 – Explanatory sequential design⁴⁸

Again in this case, the authors have highlighted an internal subdivision:
- a follow-up explanatory model in which qualitative data are used to clarify and explore the quantitative data;
- a model for selecting participants in which quantitative data are used to select the participants of a subsequent qualitative follow-up study;

- the exploratory sequential design (Figure 3) poses the two methods successively where the qualitative phase precedes the quantitative one. The results of the qualitative phase serve to better define research questions and variables in the quantitative phase. This design is particularly suitable for elucidating an unclear frame of reference, better exploring a little-known theory or phenomenon, or defining questions or variables used to develop tools for the quantitative phase. These different aims give us two models:
- a model for developing tools in which the results of the qualitative exploration of a phenomenon are used to construct a quantitative tool that will be used for its measurement;
- a model for developing taxonomies in which the qualitative phase is necessary to elaborate emerging theories, a taxonomy or classification that must subsequently be tested by a quantitative phase;

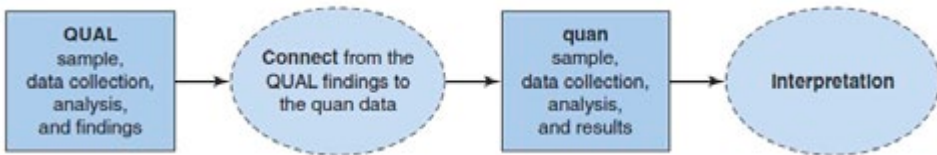


Figure 3 – Sequential exploratory design⁴⁹

- the integrated or nested design (Figure 4) combines the research design of one method by placing it inside a different, larger method. We will thus have a qualitative design within a larger quantitative design and vice versa. The secondary study is used to strengthen the main one and can be carried out simultaneously or sequentially to the main study. The two designs will be conducted separately but the data will be integrated when interpreting the obtained results⁵⁰.

⁴⁸ Ivi, p. 395.

⁴⁹ Ivi, p. 398.

⁵⁰ Cfr. J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*, cit.

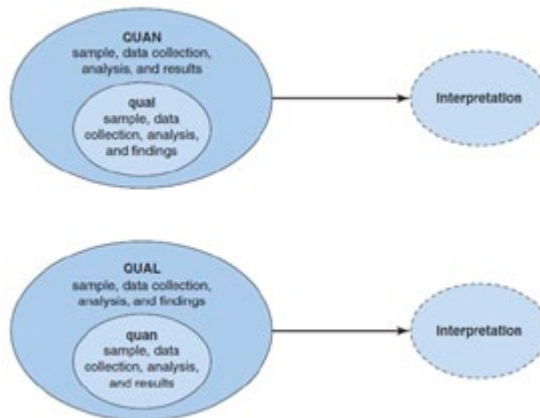


Figure 4 – Integrated or nested design⁵¹

In literature, reference is usually made to some examples of the use of individual designs pertaining to specific studies, some of which are distant from educational research. These will be joined by others considered exemplary in our field of interest.

For parallel or triangular convergent design, Wittink, Barg, and Galloche's model research must be mentioned; it studied the confluences between doctors' evaluations and patients in relation to the depressive states of the latter⁵². In the educational field, reference may also be made to the study conducted by Hossler and Vesper that was designed to examine the significant factors for the scholastic success of students attending college. This parallel convergent study showed that the students' scholastic success was determined by such important factors as financial commitment, parental expectations, as well as an understanding of the college's costs⁵³.

A classic application in the use of explanatory sequential design is Ivankova and Stick's work to study the factors influential in the persistence of study by students in advanced training courses⁵⁴. Another example in the educational field is Kushman's in which two types of teacher commitment – one organizational, the other aimed at student learning – were studied⁵⁵.

Lastly, Myers and Oetzel used an exploratory sequential design to identify the socialization dynamics of new employees in their companies⁵⁶. Likewise, Brady and O'Regan evaluated and analyzed a mentoring program and the related implementation process⁵⁷.

⁵¹ Ivi, p. 400.

⁵² Cfr. M.N. Wittink, F. Barg, J.J. Gallo, *Unwritten rules of talking to doctors about depression: Integrating qualitative and quantitative methods*, in «Annals of Family Medicine», 4, 2006, pp. 302-309.

⁵³ Cfr. D. Hossler, N. Vesper, *An exploratory study of the factors associated with parental savings for postsecondary education*, in «Journal of Higher Education», 64(2), 1993, pp. 140-165.

⁵⁴ Cfr. N.V. Ivankova, S. Stick, *Students' persistence in a distributed doctoral program in educational leadership in higher education. A mixed methods study*, in «Research in Higher Education», 48(1), 2007 pp. 93-135.

⁵⁵ Cfr. J.W. Kushman, *The organizational dynamics of teacher workplace*, in «Educational Administration Quarterly», 28(1), 1992, pp. 5-42.

⁵⁶ Cfr. K.K. Myers, J.G. Oetzel, *Exploring the dimensions of organizational assimilation. Creating and validating a measure*, in «Communication Quarterly», 51(4), 2003, pp. 438-457.

⁵⁷ Cfr. B. Brady, C. O'Regan, *Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland. A journey in mixed methods*, in «Journal of Mixed Methods Research», 3, 2009, pp. 265-280.

These different classification types (Figure 5) must be considered flexible reference points and not rigid processes to be carefully followed. Indeed, A.J. Onwuegbuzie and A.J. Leech consider that the same research objective leads a researcher to formulate questions that will address the choice of techniques and models in a logically causal way⁵⁸.

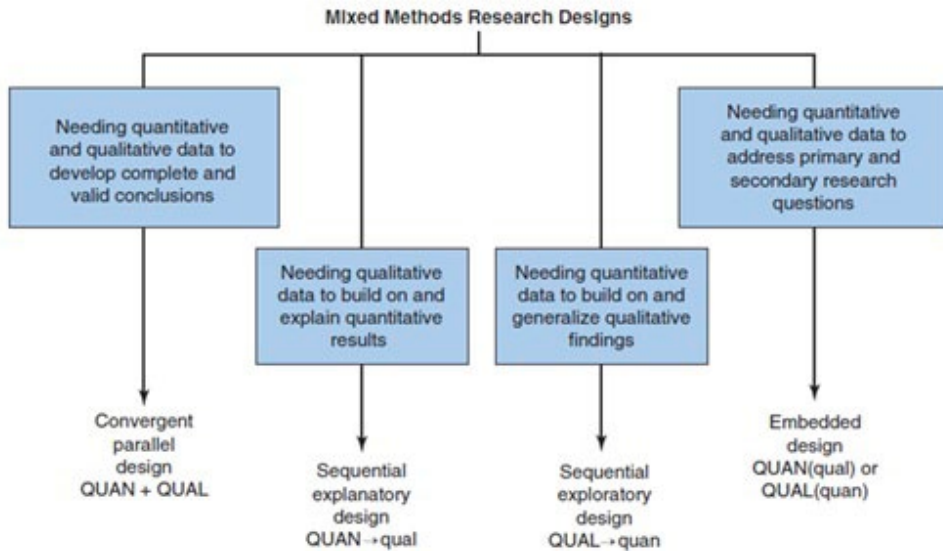


Figure 5 – Representation of the four research mixed methods⁵⁹

In an attempt to draw greater attention to the characteristics of the different, variously classified research designs, as previously described, a synoptic framework developed by J.W. Creswell and by V.L. Plano Clark (Figure 6) is particularly effective, with the authors highlighting its utilization purpose and characteristics for each mixed-methods design⁶⁰.

⁵⁸ Cfr. A.J. Onwuegbuzie, A.J. Leech, *Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures*, in «The Qualitative Report», II(3), 2006, pp. 474-498.

⁵⁹ Ivi, p. 392.

⁶⁰ Cfr. V.L. Plano Clark, J.W. Creswell, *Understanding Research. A Consumer's Guide*, cit.

Mixed Methods Design Name	Design Intent	Typical Characteristics
Convergent parallel	<ul style="list-style-type: none"> To develop a complete and valid understanding 	<ul style="list-style-type: none"> Concurrent timing Equal priority Merging the quantitative results and qualitative findings during analysis and/or interpretation
Sequential explanatory	<ul style="list-style-type: none"> To explain the mechanisms or reasons behind quantitative results 	<ul style="list-style-type: none"> Sequential timing Unequal priority Connecting from the quantitative results to shape the qualitative data collection
Sequential exploratory	<ul style="list-style-type: none"> To test or generalize qualitative findings 	<ul style="list-style-type: none"> Sequential timing Unequal priority Connecting from the qualitative findings to shape the quantitative data collection
Embedded experiment	<ul style="list-style-type: none"> To enhance a quantitative experimental study by including a secondary qualitative component to explore the procedures or process of the experiment 	<ul style="list-style-type: none"> Concurrent or sequential timing Quantitative priority Embedding a qualitative component into a quantitative experimental design
Embedded case study	<ul style="list-style-type: none"> To enhance a qualitative case study by including a secondary quantitative component to enrich the interpretation of the case 	<ul style="list-style-type: none"> Concurrent or sequential timing Qualitative priority Embedding a quantitative component into a qualitative case study design
Concurrent conversion	<ul style="list-style-type: none"> To identify quantitative relationships among variables that include at least one variable that is a quantification of qualitative findings 	<ul style="list-style-type: none"> Concurrent timing Quantitative priority Converting qualitative findings into a new quantitative variable and analyzing that new variable statistically with other quantitative data
Concurrent multilevel	<ul style="list-style-type: none"> To examine multiple levels (e.g., students, teachers, principals, and districts) 	<ul style="list-style-type: none"> Concurrent timing Equal or unequal priority Merging the quantitative results and qualitative findings from each level during analysis and/or interpretation
Multiphase	<ul style="list-style-type: none"> To conduct a program of studies aimed at achieving an overall objective such as developing and evaluating a program 	<ul style="list-style-type: none"> Concurrent and sequential timing Varies for each study in the program Connecting from each study to inform the later steps of the program development
Transformative	<ul style="list-style-type: none"> To conduct research that empowers individuals and advocates for social justice 	<ul style="list-style-type: none"> Concurrent or sequential timing Equal or unequal priority Embedding a mixed methods design in a social justice framework, which shapes all the design decisions

Figure 6 – Overview of the purpose and characteristics of nine different mixed-methods designs ⁶¹

In order to use a mixed-methodological approach, good quantitative and qualitative research skills are needed. Moreover, the choice of how to connect the two methods must be made in advance so as not to encounter considerable difficulties in the data analysis and interpretation phase. Considering the need to use mixed or versatile methods, supported also in this work, regarding the complexity of educational activity and the pedagogical approach, it is essential to know the advantages and limitations of this methodological approach. The researcher who decides to adopt this point of view will be required to explain the reasons for the choices made so as to also encourage the

⁶¹ Ivi, p. 391.

development of an ever greater awareness of the research with a view to meta-reflection and self-improvement. To this end, V.L. Plano Clark and J.W. Creswell have suggested using an evaluation scale to analyze a mixed-methods study (Figure 7) that could be used as a guide in planning the research design.

Quality Criteria	Quality Rating				Your Evidence and/or Reasoning
	0 = Poor	1 = Fair	2 = Good	3 = Excellent	
The Key Elements					
1. The rationale for needing mixed methods is appropriate and justified.					
2. The choice of the mixed methods design is appropriate and justified.					
3. The quantitative methods are of good quality based on the standards of quantitative research.					
4. The qualitative methods are of good quality based on the standards of qualitative research.					
5. The quantitative and qualitative components of the study are meaningfully mixed.					
General Evaluation					
6. The study used a rigorous application of mixed methods research.					
7. The use of mixed methods produced a good understanding of the research purpose.					
Overall Quality 0-10 = Low Quality 11-16 = Adequate Quality 17-21 = High Quality	Total Score =			My Overall Assessment is	

Figure 7 – Evaluation scale for the analysis of a mixed-methods study⁶²

5. Concluding thoughts

We have seen that mixed-methods designs have great value in allowing the researcher to be left free to use quantitative tools and approaches together with qualitative ones. However, we have also said that a mixed-methods design needs to be very carefully planned so as to identify the integration points and means of these two approaches often considered opposites. Finally, this approach does not provide an interpretation of the retrieved data before the entire research process, as set out by its design, has been completed. In fact, during the individual phases of the research process, the data results obtained can be provided but not their interpretation, which can only take place by integrating the results obtained in the various phases with the different approaches and tools adopted.

Among the designs presented, it seems relevant to underscore the importance of the triangular or parallel convergent design process as it highlights how triangulation «could

⁶² Ivi, p. 406.

neutralize or limit the persistently very high risk of subjectivity»⁶³. R. Trinchero also believes that the triangulation processes of methods, researchers, theories, and sources render sound and reliable knowledge that permits shared objectifiable results to be achieved⁶⁴.

Among the possible applications, let us also point out that the recent turning-point in evidence-based education appears to consider Mixed Methods approaches effective, especially in the field of special education, as long as they are conducted rigorously⁶⁵. Furthermore, this approach seems to be particularly successful in confirming results from the various models and methods used to investigate the same phenomenon; preparing and expanding the results of one method by using a different method; identifying inconsistencies in the research-question formulation; developing the results achieved with one method by using another method; and expanding the breadth of research on a given subject by utilizing assorted methods⁶⁶.

Thus, the Mixed Methods approach has many strong points. Nonetheless, it is also appropriate to highlight its most critical points, like the undeniable difficulty of conducting research, especially if the managing group lacks strong qualitative and quantitative methodological skills; the use of resources and longer time frames relative to the adoption of a single research method; and the relatively limited nature of studies conducted using this approach, especially in Italy⁶⁷.

Indeed, the use of Mixed Methods is expanding, as demonstrated by the impact factor of 3,524 reached by the *Journal of Mixed Methods Research* (JMMR). Founded in 2007, the journal collects international publications related to this research approach being used in human science and specifically to expanding its usage in this area. Moreover, a series of searches can be carried out using the bibliographic database ERIC of the Institute of Education Sciences, established in 1966. In fact, using 'mixed methods' as the search term for hits only in ERIC plus ticking the filters 'Peer reviewed only' and 'Full text available on ERIC', results in 2,967 hits. Of these, 2,132 are described as Mixed Methods studies; 2,079 are research reports within the fields of education sciences and education performed using this methodology.

The increased awareness of this approach in our country is further confirmed by querying Google Scholar using the search string 'mixed methods educational research', limiting it to Italian-only content, and eliminating patents and citations. This results in 1,010 hits, of which 447 are entries with a date range from 2015 to the present.

We do not know if this process can truly be considered a third approach to research and to what extent its use can be further expanded. However, it is certain that the possibility of combining individual studies corresponding to the individual mixed-methods designs described above allows the researcher to carry out complex research through what G. Guest calls 'compound mixed-methods designs'.

⁶³ L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma, 2015a, p. 158.

⁶⁴ Cfr. R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit.

⁶⁵ L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, cit., p. 158; L. Cottini, A. Morganti, *Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione*, in «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 15(3), 2015b, pp. 116-128.

⁶⁶ Cfr. J.C. Greene, V.J. Caracelli, *Advances in mixed-method evaluation. The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997.

⁶⁷ Cfr. E. Amato, G. Punziano, *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, cit.

Bibliography

- Amaturo E., Punziano G., *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, Roma, Carocci, 2016.
- Brady B., O'Regan C., *Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland. A journey in mixed methods*, in «Journal of Mixed Methods Research», 3, 2009, pp. 265-280.
- Bryman A., *The Research Question in Social Research. What Is Its Role?*, in «International Journal of Social Research Methodology», 10(1), 2007, pp. 5-20.
- Caracelli V.J., Greene J.C., *Crafting Mixed-Method Evaluation Design*, in «New Directions for Evaluation», 74, 1997, pp. 19-32.
- Cottini L., Morganti A., *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2015a.
- Cottini L., Morganti A., *Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione*, in «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 15(3), 2015b, pp. 116-128.
- Creswell J.V., *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, London, Sage, 2003.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L., *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks (CA), Sage, 2011.
- Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- EUROSTAT, <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.
- Greene J.C., Caracelli V.J., *Advances in mixed-method evaluation. The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997.
- Greene J.C., Caracelli V.J., Graham W.F., *Towards a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs*, in «Education, Evaluation and Policy Analysis», II, 1989, pp. 255-274.
- Greene J.C., *Mixing Methods in Social Inquiry*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007.
- Guest G., *Describing Mixed Methods Research. An Alternative to Typologies*, in «Journal of Mixed Methods Research», 7(2), 2013, pp. 174-151.
- Hossler D., Vesper N., *An exploratory study of the factors associated with parental savings for postsecondary education*, in «Journal of Higher Education», 64(2), 1993, pp. 140-165.
- Ivankova N.V., Stick S., *Students' persistence in a distributed doctoral program in educational leadership in higher education. A mixed methods study*, in «Research in Higher Education», 48(1), 2007 pp. 93-135.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., *Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come*, in «Educational Research», 33(7), 2004, pp. 14-26.
- Kushman J.W., *The organizational dynamics of teacher workplace*, in «Educational Administration Quarterly», 28(1), 1992, pp. 5-42.
- La Marca A., *Nuovo realismo e metodi di ricerca misti*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 1(9), 2014, 397-416.
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002.
- Morgan D.L., *Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods. Applications to Health Research*, in «Qualitative Health Research», 8(3), 1998, pp. 362-376.

- Morse J.M., *Approaches to Qualitative-quantitative Methodological Triangulation*, in «Nursing Research», 40, 1991, pp. 120-123.
- Morse J.M., Niehaus L., *Mixed Method Design. Principles and Procedures*, Walnut Creek (CA), Left Coast Press, 2009.
- Mortari L., *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.
- Mortari L., *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 12(1-2), 2009, pp. 33-46.
- Myers K.K., Oetzel J.G., *Exploring the dimensions of organizational assimilation. Creating and validating a measure*, in «Communication Quarterly», 51(4), 2003, pp. 438-457.
- Onwuegbuzie A.J., Leech A.J., *Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures*, in «The Qualitative Report», II(3), 2006, pp. 474-498.
- Pellerey M., *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 2011, 4(7), pp. 107-111.
- Plano Clark V.L., Creswell J.W., *Understanding Research. A Consumer's Guide*, Pearson Higher Ed, 2nd ed., 2014.
- Tashakkori A., Teddlie C., *Mixed Methodology. Combining the Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks (CA), Sages, 1998.
- Teddlie C., Tashakkori A., *The Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Techniques in the Social and Behavioral Sciences*, Thousand Oaks (CA), Sage, 2009.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Wittink M.N., Barg F., Gallo J.J., *Unwritten rules of talking to doctors about depression: Integrating qualitative and quantitative methods*, in «Annals of Family Medicine», 4, 2006, pp. 302-309.

Women, Religion, and Education in Early Modern Italy. Some Case Studies (16th-18th c.)

DAVID SALOMONI

Assegnista di ricerca – Università degli Studi Roma Tre

Corresponding author: david.salomoni@uniroma3.it

Abstract. The problem of the female presence in the world of early modern schools has attracted growing historiographic interest in recent years. However, a comparative approach to the study of the female religious orders of teachers in the post-Tridentine age is difficult to establish. This article aims to analyze, in the light of the most recent historiographic acquisitions, the educational experience of some Italian female religious orders at that time, in particular the Ursuline Nuns and the Venerini Pious Teachers. The method of investigation adopted will take into consideration the most significant examples on the Italian peninsula trying to consider the cultural, economic, geographical and chronological differences that characterized these pedagogical experiences. The intention is to bring out the plurality of female educational experiences in Italy and at the same time the common denominators.

Keywords. Female Education – History of School – Religious Orders – Ursuline Nuns – Early Modern Italy

The problem of women in early modern Italian schools is articulated and irreducible to predefined schemes. One feature, however, certainly emerges: the scarcity of the female presence compared to the male one. For about fifty years now, the historiographic production concerning the participation of women in Renaissance culture has aroused interest and participation¹. We can observe that the scarce feminine presence in educational institutions is a widely shared theme in literature. As Paul Grendler writes, «a limited number of girls [...] attended school. Female teachers, another minority, helped teach»². Other historians have confirmed Grendler's statement. To give a few examples, as Elisabetta Rasy said, during the Renaissance «we hear female voices either as background noise, behind and through men's speeches, or as songs, or isolated cries»³. The hidden presence of women in early modern culture has also repercussions on this research. The scarcity of documents on females' roles in the schools is caused by the fact that the pro-

¹ Cfr. A. J. Cruz-R. Hernández, ed., *Women's Literacy in Early Modern Spain and the New World*, New York, Routledge, 2011; B. J. Whitehead, ed., *Women's Education in Early Modern Europe. A History 1500-1800*, New York-London, Garland Publishing, 1999; E. R. Sanders, *Gender and Literacy on Stage in Early Modern England*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

² P. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning 1300-1600*, Baltimore-London, The Johns Hopkins University Press, 1989, p. 87.

³ L. Miglio, *Governare l'alfabeto. Donne, scrittura e libri nel medioevo*, Roma: Viella, 2008, p. 7.

duction of texts, both literary and documentary, was largely a male prerogative. This article, therefore, cannot and does not want to exhaust a very complex investigation, even for a limited territorial area such as the Italian peninsula. As Luisa Miglio observes, «writing is a male monopoly and in the male world it finds justification and legitimacy: to transmit, record, memorise, document; for women it is only an unproductive moment, for which it is not appropriate to spend even a few florins»⁴.

However, it should not be taken for granted that the issue of women's education was not perceived as important, even during a period of substantial narrowing for women's margins of social action, as in the case of 16th century Europe. The overall situation was complex. In this period, indeed, it was possible to find examples of educated charismatic women such as Paola Negri or Ludovica Torelli, who gave birth to the order of the Angelic Sisters (*Le Angeli*), in connection to male religious teaching congregations, like the Barnabites. Nonetheless, it remains true that Rome quickly imposed limits on them. These women were still moving in the socio-political spaces of the late Middle Ages that between the end of the 15th and the beginning of the 16th century had seen in northern Italy a strong feminisation of the territorial aristocracy also in active government roles, but they clashed against the wall of a rapidly changing world⁵. The fact remains that some women tried to give the religious changes taking place during that period an original imprint that, despite the obligation of claustration imposed by Rome in 1552, did not fail to bring future developments. The Italian cultural context, in fact, until the end of the 16th century, was not totally and prejudicially closed to an active role of women in society⁶.

Nonetheless, even in the deeply confessionalized world of the post-Tridentine school, institutions specifically designed for girls' education were not lacking. Real religious orders, indeed, were established specifically for the education of girls and the initiative was often taken by women themselves.

1. The Ursulines

Among the most representative experiences of this female phenomenon is the order of the Ursuline Nuns. In the profile of their foundress, Angela Merici, we find points of contact with the experiences of the origins of other male religious orders born in course of the 16th century. Just as in the case of the Barnabites and the Somascans, it was the Lombard-Venetian context that gave great impetus to this new educational adventure.

Angela Merici was born in 1474 in the village of Desenzano, on the shores of the Garda Lake, in a territory that was culturally Lombard but under the political rule of Venice. Even the era in which Angela was born was not yet that of the militant counter-reformation and the fight against Protestantism, but that of the late medieval eschatological anxieties and late humanism. These eschatological anxieties were the same that allowed and pushed other women to take important initiatives in the field of religion and

⁴ E. Rasy, *Le donne e la letteratura*, Roma, Editori Riuniti, 1984, p. 37.

⁵ S. Ferente, «Le donne e lo Stato», in *Lo Stato del Rinascimento in Italia*, eds., A. Gamberini-I. Lazzarini, Roma, Viella, 2014, pp. 313-332; L. Arcangeli-S. Peyronel, eds., *Donne di potere nel Rinascimento*, Roma, Viella, 2008.

⁶ The Renaissance treatises of humanistic tradition on women's education demonstrate this. Cfr. D. Salomoni, *Scuola, maestri e scolari negli stati Gonzagheschi e Estensi*, Roma, Anicia, 2017, pp. 335-338.

education. Nonetheless, Angela Merici's order also clashed against the changes brought during the mid-16th century by the resurgence of secular and ecclesiastical fears against non-cloistered female religious communities⁷. This, however, did not prevent the order from developing and spreading throughout Europe and other continents.

We know little about Angela Merici's early life. She belonged to a wealthy local family, from which came ecclesiastics and magistrates who were active in the region. The young Angela could not write even though she might have been able to read. After the death of her parents she became a Franciscan tertiary, a valid option for a life of devotion as an alternative to a life of seclusion. She took her religious commitments very seriously, attending them all with rigor. Among the duties she had assigned by her Franciscan superior was the task of going to Brescia in 1516 to console the widow Caterina Pantegola, who had recently lost her husband in the context of the first phase of the Great Italian Wars. It is in this environment that we find the religious ferments I mentioned earlier. Lombardy, during the early 16th century, was devastated by wars and by the passage of armies to the service of the Valois and the Habsburgs families for the control of the region. Violence and corruption of religious and secular authorities were the norm. A strong sense of distrust pervaded both rural and urban local societies. Fear, however, was counterbalanced by a strong desire for renewal. Congregations of lay people often sprung up to take care of charitable works such as hospitals and orphanages. Young Angela was very impressed by this world suspended between crisis and regeneration and wanted to take an active part in it.

The lay people involved in this renovation often came from the nobility or the rich bourgeoisie of the city. The widow to whom Angela was sent was one of them. Through the contact with Caterina Pentegola, Merici met the Countesses Laura Gambara and Elisabetta Prato, who together with other noble widows ran the Conservatory for the Converted Girls of Charity (*Conservatorio delle Convertite della Carità*), an institution aimed at the recovery and education of young girls, often orphans or repentant prostitutes. The institute insisted on some characteristic elements of modern devotion, such as frequent confession and communion. We do not know if Angela took part directly in the activities of the Conservatory, but certainly this could represent for her a model to be developed. Countess Prato herself later became a disciple of Angela and her successor as Mother General of the Ursulines. The late medieval nature of Angela Merici's profile was also underlined by her pilgrimages to the Holy Land. In 1532 a group of women from all social backgrounds had gathered around her, while in 1535 Angela and 28 other virgins formally gathered in the church of St. Afra in Brescia to create the Company of the Ursuline Sisters, whose rule was approved in 1536 by Lorenzo Muzio, Vicar General of the Bishop of Brescia Francesco Cornaro. On March 18th, 1537, Angela was elected "Superior and Mother General" for life. In 1539 she dictated the *Testamento* (Legacy) and her *Ricordi* (Memories) as a spiritual testament to the Mothers and Governors of the Company.

⁷ On Angela Merici and the Ursulines see: Q. Mazzonis, «Angela Merici», in *Oxford Bibliographies Online: Renaissance and Reformation*, ed., Margaret King, New York, Oxford University Press, 2012; Id., «Ursulines», in *Oxford Bibliographies Online: Renaissance and Reformation*, ed., Margaret King, New York, Oxford University Press, 2013; Id., *Spirituality, Gender and the Self in Renaissance Italy: Angela Merici and the Company of St. Ursula, 1474-1540*, Washington DC, Catholic University of America Press, 2007, and C. J. Blaisdell, «Angela Merici and the Ursulines», in *Religious Orders of the Catholic Reformation*, ed. Richard L. DeMolen, New York, Fordham University Press, 1994, pp. 98-136.

Angela died on January 27th, 1540, when the Company had about 150 daughters. However, so far we are still in the flexible space of the charitable works typical of that time.

How do we get from here to the world of education?

As Charmarie Blaisdell observed, the informal aggregation of women around Angela's charism resembled the early stages of the Society of Jesus around Ignatius of Loyola in Montmartre. The first rule of the Ursulines was also very influenced by Franciscan simplicity⁸. The accent was placed on the austerity of the costumes, at the base of which the essential element was the virginity of the sisters. Initially, the educational activity of the Ursulines had to proceed in a semi-formal way, almost as if a minimum degree of literacy with religious purposes was implicit in their apostolic activity. In her *Testamento* and *Ricordi*, Merici was clear about the importance of education. In those documents, she explained the methods to use with the virgins in order to give them examples of pedagogy, discipline, and love to use with their young students. In addition, Ursulines were widely present in the Schools of Christian Doctrine, although probably their educational activity in Brescia began before the introduction in the city of the schools created by Castellino da Castello. A source dating to 1566, in fact, says that «all the hospitals and all the schools of Christian doctrine for girls are staffed by the Ursulines»⁹.

The death of the foundress was followed by a period of internal conflict in which various orientations within the order were competing for leadership. It was in this period that the Ursulines conformed more rigorously to the dictates of the Council of Trent and their educational activity became more institutionalized and widespread. In 1572, after the revision of the original handwritten rule of 1569, Elisabetta Prato, the old friend of Angela Merici, was elected mother general of the order. This was a turning point. Under the Generalate of Prato, in fact, the Ursulines were intercepted by the Archbishop of Milan, Carlo Borromeo, who understood their educational potential. Borromeo, however, proceeded in an authoritarian manner, partially overturning the balance just achieved. Within the diocese of Milan, Borromeo put the order under the control of Gaspare Belinzaghi, prior-general of the schools of Christian Doctrine, effectively invalidating Prato's authority. It was with this overlap, almost a fusion with the Schools of Christian Doctrine, that the educational identity of the Ursulines was definitively stabilized. Through a further modification of their rule, Carlo Borromeo established that their main charism should be directed to the education of young women. He then converted and regularized various charitable institutions run by the Ursulines for this purpose. In addition, in 1576 Borromeo declared it the duty of every bishop of the Archdiocese of Milan to create an Ursuline company in their dioceses for educational purposes¹⁰.

During the years of Borromeo's bishopric, the Ursulines experienced an impetuous spread in Italy and abroad. In Italy, the Ursulines settled in various cities and

⁸ Cfr. Blaisdell, *Angela Merici*, cit., p. 107.

⁹ Historical Diocesan Archives of Milan (ASDM), Sezione XIII, Vol. 61, "Regola della Compagnia santa Orsola (Per Pacifico Ponte nel mese d'ottobre, 1569)"; Francesco Landini, Estratto, pp. 27-32; Mariani et al., *Angela Merici*, p. 532. The source is reported in Blaisdell, *Angela Merici*, cit., p. 111.

¹⁰ Cfr. ACTA ECCLESIAE MEDIOLANENSIS AB EUS INITIIS USQUE AD NOSTRAM AETATEM, 4 vols. (1892), (Acts of the Fourth Provincial Council, Milan, 1576), 2:493; T. Ledochowska, *Angela Merici et la Compagnie de Ste. Ursule*, Rome-Milan, Ancora, 1967, pp. 387-88; M. Marcocchi, *Le origini del Collegio della Beata Vergine di Cremona, istituzione della Riforma Cattolica (1610)*, in «Annali della Biblioteca statale e libreria civica di Cremona», XXIV, (1974), p. 10; Blaisdell, *Angela Merici*, cit., p. 112.

smaller towns of Lombardy. After Brescia and Milan, we find them settled in Cremona (1656/1616), in Como (1570/1576), in Busto Arsizio (1572), in Lodi and Bergamo (1575), in Legnano (1576), in Desio (1577), and in Novara (1593?/1625). After 1595, we find them settled in different territories of the pre-alpine belt among which was the territory of Varese, including Arona, Angera, Arsago, Somma and Appiano; the territory of Monza, including Vimercate and Cantù, and the territory of Lecco. Between the end of the 16th and the beginning of the 17th century, the Ursulines also settled in various towns on the plain, including Melegnano, Abbiategrosso, San Giuliano and San Donato. It is no coincidence that many of these villages were important manufacturing centres that experienced both rapid demographic growth and economic transformations during the second half of the 16th century¹¹. In the city of Milan, in the mid-17th century, the Ursulines were organized into congregations of city gate: Santa Lucia in Porta Nuova, Santa Sofia in Porta Romana, Santa Cristina in Porta Comasina, Santa Marcellina in Porta Tosa, and Santo Spirito in Porta Ticinese, but were absent from Porta Vercellina and Porta Orientale¹². Outside of Lombardy they expanded first in the Venetian and the Emilia-Romagna regions. Convents of theirs were established in Bologna (1565/1603), in Venice (1571/1593-1642), in Ferrara (1584-1587), in Verona (1586/1594), in Parma (1590/1623), in Treviso (1590-1600/1603), in Modena (1603), in Reggio (1611), and in Feltre (1600/1637). More modest in this initial phase was their spread in central and southern Italy. Ursuline's convents were opened in Foligno (1570/1600), in Naples (1609) and in Pergola (1623)¹³.

A peculiar aspect of the Ursulines was that often, a community that settled in a town would establish itself as an autonomous congregation, while remaining faithful to the Augustinian rule and to the charisma of Angela Merici. This was the case, for example, of the Ursulines of Arona. They arrived there in 1590 by the will of the Jesuit father Giovanni Mellino. In 1598, Margherita Trivulzio Borromeo, mother of Cardinal Federico Borromeo, asked and obtained the erection as a congregation of the Ursulines in Arona in order to raise them spiritually¹⁴. The bishop of each diocese could approve the new Ursuline congregations within their cities, approving a new rule that could be more or less modified with respect to the original regulations of Merici. New rules were approved in Brescia (1582), Ferrara (1587), Verona (1594) and Treviso (1603), drafted by the entourages of the local bishops.

¹¹ Cfr. L. Chiappa Mauri, *Paesaggi rurali di Lombardia*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

¹² For the early expansion of the Ursulines see: A. Turchini, *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 290-292. For their presence in the city of Milan see: G. Vigotti, S. Carlo Borromeo e la Compagnia di S. Orsola. *Nel centenario della ricostituzione in Milano della Compagnia di S. Orsola figlie di S. Angela Merici, 1872-1972*, Milano, Scuola tipografica S. Benedetto Viboldone, 1972, p. 59; Q. Mazzonis, «The Company of St. Ursula in Counter-Reformation Italy», in *Devout Laywomen in the Early Modern World*, ed., Alison Weber, London-New York, Routledge, 2016, p. 51. See also: M. Sonnet, «L'educazione di una giovane», in *Storia delle donne in Occidente. Dal Rinascimento all'età moderna*, eds. Georges Duby and Michelle Perrot, Roma-Bari, Laterza, 1991, p. 135 and D. Zardin, *Confraternite e comunità nelle campagne milanesi fra Cinque e Seicento*, in «La scuola cattolica», 112, (1984), p. 13.

¹³ Cfr. Mazzonis, *The Company of St. Ursula*, cit., p. 51.

¹⁴ Historical Diocesan Archives of Milan, Section X, Arona XII, papers 131-137, visit of 1602, folder containing the Statutes of the «Congregazione delle filiole della Madonna Santissima in Roma». Reported also in Turchini, *Sotto l'occhio del padre*, cit., p. 295; Vigotti, S. Carlo, cit., p. 72, Marcocchi, *Le origini*, cit., p. 18.

The purpose of this flexibility was to have the action of the Ursulines available within each diocese for the most urgent apostolate issues, even if the educational activity always remained the main one. The original hierarchical organization of the company was essentially feminine. At the top was the Mother General, under whom were the *Matrone* (aristocratic widows dealing with practical issues) and the *Colonnelle* (virgins who acted as spiritual guides). In the new congregations, however, a central role was played by the bishop who approved them¹⁵.

In the middle of the 17th century, there were two main types of schools run by the Ursulines. The first was structured along the lines of the boarding schools for nobles, where girls from the aristocracy or rich bourgeoisie resided for a fee. In these colleges, similarly to the *Educandato*, the girls learned the vernacular curriculum, in addition to arithmetic, domestic arts, music, dance, and painting. The second type of school was instead represented by free schools for poor young people to learn how to read, write and do the house-works¹⁶. Within the Ursuline schools, it was also possible to give the girls some professional education. In this way, at times, the school could earn some extra money, as in the Lombard community of Besozzo, where the nuns earned money with the weaving work to which they initiated the young women. Sometimes, according to the previous municipal tradition, Ursuline schools could be financed by the municipality in which they were located. Such was the case in Trezzo, located east of Monza, where in 1591 the schools of Christian doctrine were managed in common by the local parish priest, the schoolteacher and some Ursuline nuns¹⁷. However, the education of each nun could vary greatly, at times preventing them from playing an active teaching role. In some cases, in fact, we find Ursulines who couldn't read or write. In those cases, then, they devoted themselves to manual work or craftsmanship¹⁸.

Overall, the origin and definition of the Ursuline's educational identity followed the path of most of the male teaching congregations of that time. They went from an initial phase oriented in responding to the spiritual and material needs of a rapidly (sometimes traumatically) changing society to a more institutional and post-Tridentine approach. However, this normalization, despite the profound transformations of the initial intuition of Angela Merici, did not lose the originality of an educational proposal for women, promoted by women for other women. Moreover, the importance of the territorial aspect in the promotion of this experience still emerges clearly. It is not by chance that the vocation of Angela Merici originated in the fertile Lombard-Venetian territory, as in the case of Barnabites and Somascans. Among the factors to be considered, is the rapid economic and technological development, especially in the field of agriculture, which increased the demand for adequate education. These changes in society did not only concern men but also women. The increase of an educated and literate female public was a characteristic of early modern Italy, and the Ursulines knew well how to intercept this social transformation¹⁹. Moreover, as Querciolo Mazzonis pointed out:

¹⁵ Cfr. Mazzonis, *The Company of St. Ursula*, cit., p. 54.

¹⁶ Cfr. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy*, cit., p. 392; Ledochowska, *Angela Merici*, cit., p. 841-842.

¹⁷ Cfr. Biblioteca Ambrosiana (Ambrosian Library), Manuscript C 321, page 314. Reported in Vigotti, cit., p. 86 and Turchini, cit., p. 296.

¹⁸ Cfr. Turchini, cit., pp. 294-297, and Vigotti, cit., p. 82.

¹⁹ Confirmation of this comes from 16th century writers themselves. Ludovico Ariosto, for example, in his

The case of Italian Ursulines challenges the view that after Trent the church adopted a monolithic or repressive policy toward devout laywomen, forcing them to accept enclosure or otherwise restricting their ability to live a consecrated life. [...] Although Ursulines were more subjected to the church's control after Trent, they nevertheless retained the freedom to remain in the world and keep significant aspects of Merici's original spiritual model²⁰.

2. Rosa Venerini and Lucia Filippini: the Pious Teachers

The educational experiences in favour of women in post-Tridentine Italy, however, were not limited to the north and the Po River Valley. We have seen that some Ursuline schools were also created in central and southern Italy, Emilia, and the Venetian region, although to a lesser extent than in Lombardy. There was therefore an educational gap to fill. The initiative started in the city of Viterbo, in northern Lazio. In 1685, the bishop of the city asked Rosa Venerini, a devout local woman, to open a school for the Christian education of girls. Rosa accepted, and with the help of two friends, Gerolama Coluzzelli and Porzia Bacci, she started a first school. However, Rosa Venerini was not just a pious woman. She was born in 1656; her father, Goffredo Venerini, was an educated person, a physician from Rome who moved to Viterbo to work in the city's largest hospital; her mother was Marzia Zampichetti, the descendant of a local noble family. Rosa's origins, therefore, give us a glimpse of a wealthy but especially an educated background capable of giving Rosa an instruction, at least according to the traditional domestic forms expected for a girl²¹.

Rosa Venerini, however, was also not just an educated woman. As in the cases of Angela Merici, Rosa was also a devout woman. Part of her youth was dedicated to discerning whether to undertake a consecrated life instead of a married one. Finally, in 1676, she entered the local Dominican monastery where she remained only a few months due to the rapid deaths of her father, brother and mother. After the death of her spiritual director, a Dominican, Rosa approached the Jesuit father Ignazio Martinelli, originally from Perugia, who was at that time professor of philosophy in Viterbo²². Father Martinelli was a key figure in the creation of the Pious School of Rosa Venerini. She revealed to him that she already had an informal school of Christian doctrine for girls at her home. The Jesuit thus asked the Bishop of Viterbo to institutionalize this work that was clearly needed, and the school started in 1685.

Orlando Furioso very often winks at the female audience, aware that women represented a considerable portion of his audience. Cfr. I. Mac Carty, *Women and the Making of Poetry in Ariosto's Orlando Furioso*, Leicester, Troubador Publishing, 2007, p. 2.

²⁰ Mazzonis, *The Company of St. Ursula*, cit., p. 50. See also: Id, *Donne devote nell'Italia post-tridentina: il caso delle compagnie di Sant'Orsola*, in «Rivista di Storia della Chiesa in Italia», 2, (2014), p. 350.

²¹ On Rosa Venerini's life and pedagogical experience: P. Zovatto, ed., *Storia della spiritualità italiana*, Roma, Città Nuova, 2001, p. 339; M. Mascilongo, *Ho creduto nell'amore. Itinerario spirituale di Rosa Venerini*, Roma, Città Nuova, 2006; L. Bellatalla-S. S. Macchietti, *Questioni e esperienze di educazione femminile in Toscana: dalla Controriforma all'ultimo Ottocento*, Roma, Bulzoni, 1998; S. S. Macchietti, *Rosa Venerini all'origine della scuola popolare femminile: l'azione educativa del suo istituto dal 1685 ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986. See also: *Regole per maestre pie dell'istituto della serva di Dio Rosa Venerini ricavate dalla vita, dalla relazione e dai manoscritti della medesima*, Roma, coi tipi vaticani, 1837.

²² Cfr. G. A. Patrignani, *Memorio di pie memorie d'alcuni religiosi della compagnia de Gesù*, Vol. 2, Venezia, presso Niccolò Pezzana, 1730, pp. 177-180.

The funding, in step with the widespread practice in early modern educational funding, came from a rich noble lady of Viterbo. A first issue about the nature of the newly founded school concerned the audience to be admitted. There was no doubt that the institution was dedicated to girls, but Rosa Venerini initially wanted to admit only poor girls from the populace. However, Father Martinelli eventually convinced her to also accept impoverished young nobles.

Ignatius Martinelli thus became the spiritual guide of Rosa Venerini and her school, which can be fully incorporated into the Jesuit educational charism and spirituality. In this case, we can speak of true Jesuitesses. The first years of the school's life saw a slow but solid growth. The suspicions of the local society towards a group of women characterized by a wide margin of mobility and active life hindered the flow of girls to the new school in its early years. In six years, however, the number of pupils grew, and the number of teachers increased from three to five, until the temporary removal of Father Martinelli from Viterbo in 1692²³.

It was in that year that the real expansion of the Venerini schools began. The bishop of Montefiascone, Cardinal Marcantonio Barbarigo, in fact, having heard of the activity of the Pious Venerini School, wanted to open another school under Venerini's direction in his diocese. Subsequently, the bishops of Civita Castellana, Sutri and Bagnoregio also wanted to establish Venerini Schools in their dioceses, and from there also in the regions of Marche and Umbria²⁴. Between 1692 and 1694, she established a total of ten new schools in the villages surrounding Lake Bolsena. It wasn't long before the fame of the Venerini schools reached Rome. After a first disappointing attempt to open a school there in 1706, Pope Clement XI invited Rosa to open her own school in the Capital of Catholicism in 1713, at the foot of the *Campidoglio*.

During Rosa Venerini's stay in Rome, the Jesuit Ignatius Martinelli returned to Viterbo to take care of the spiritual direction of the teachers of the first school founded by Rosa Venerini. This direction corresponded to a real co-direction of the school with the foundress. The moment of ultimate success arrived on October 24th, 1716. On that day, Clement XI together with eight cardinals went to the school to attend a lesson. The outcome was so positive that the Pope said to Rosa: «Signora Rosa, you are doing that which we cannot do. We thank you very much because with these schools you will sanctify Rome»²⁵. Consistency with the educational charism of the post-Tridentine militant church could not have been greater.

The charism of the Venerini schools is summarized in their motto "educate to save" and was part of a non-intellectualistic educational concept. The main purpose of the schools was the moral education of the girls rather than their intellectual construction. The aim was to make them good Christians and good wives if eventually they did not choose religious life. Even the hierarchical structure remained quite simple. To the founding mother and confessors, in addition to some charismatic figures of spiritual guidance such as the Jesuit Martinelli, were submitted the directors of the individual schools and under them the teachers. These teachers were not nuns, but lay women who took a vow of poverty and chastity. They were soon called *Maestre Pie* (Pious Teachers). Both

²³ Cfr. *Ibidem*.

²⁴ Cfr. *Regole per maestre pie*, cit., IV.

²⁵http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_20061015_venerini_en.html.

girls and mature women were admitted to the Venerini schools. The emphasis was on teaching the catechism, the mysteries of the rosary, and reading and writing.

However, despite the religious emphasis of the education given in Rosa Venerini's schools, there was no lack of a real willingness to provide the women who attended them with some concrete instrument of social emancipation or redemption, at least with respect to social conditions that in some cases were of real misery. All this occurred, obviously, in a social context in which the woman remained essentially subject to her husband or father. And yet, compared to an original condition of illiteracy and hard work in the fields, a girl able to manage the domestic economy through reading and writing, eventually teaching her children, could legitimately aspire to a better life than the context in which she was born. Venerini wanted to give women an experience that would allow them to «conquer the necessary education of all that they had to believe, hope, operate»²⁶. When Rosa Venerini died in 1728, forty of her schools had been opened in the small towns of central Italy²⁷.

Among the teachers active in the Venerini schools, Lucia Filippini began to stand out at a certain point. She was born in 1672 in Tarquinia. Orphaned, she spent her childhood with an aristocratic aunt. Perhaps it is no coincidence that Lucia developed her spirituality at the local convent of Benedictine nuns. Although during the 17th century the female branch of the Benedictines were not particularly committed in education, written culture remained among the founding elements of the Benedictine charism. We cannot know to what extent, but it is reasonable to assume that the young Filippini was marked by these elements of the spirituality of that monastery. Lucia met Cardinal Marcantonio Barbarigo during a pastoral visit to Tarquinia. The bishop of Montefiascone, struck by Filippini's intelligence, thought that she could be a useful help in the school opened by Rosa Venerini in his city in 1692. Initially, brought to Montefiascone by Cardinal Barbarigo, Lucia was placed in the local convent of Santa Chiara. But she was not a girl like all the others. Lucia, in fact, received from the bishop the task of teaching the other girls in the monastery. Lucia thus became one of Rosa Venerini's closest collaborators in Montefiascone. The turning point in Lucia Filippini's apostolic activity was when Rosa Venerini left to go back to Viterbo, to take care of some problems that arose in those schools after her departure, and later for Rome, called by Clement XI. Filippini was left with the task of continuing to direct the school of Montefiascone and to continue the work of opening new schools in the region. Cardinal Barbarigo supported Filippini in this task²⁸. Lucia, assisted by some new carefully selected teachers, including Chiara Candelari and Margherita Casali, continued the work of opening schools in central Italy, which reached a total of 52 in the course of her life. The educational and institutional model of the schools opened by Filippini was essentially the same as the Venerini schools. The only significant change in her action was the passage of spiritual direction from

²⁶ Bellatalla-Macchiotti, *Questioni e esperienze di educazione femminile*, cit., p. 62; Cfr. Macchiotti, *Rosa Venerini*, cit., pp. 77, 83, 132; and Mascilongo, *Ho creduto all'amore*, cit., p. 16.

²⁷ Cfr. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy*, cit., p. 392.

²⁸ On the life and activity of Lucia Filippini, see: N. D'Amico, *Un libro per Eva. Il difficile cammino dell'istruzione della donna in Italia: la storia, le protagoniste*, Milano, FrancoAngeli, 2016; R. Pomponio, *Il tredicesimo apostolo. Santa Lucia Filippini*, Roma, San Paolo Edizioni, 2004; F. Di Simone, *Della vita della serva di Dio Lucia Filippini superiora delle scuole pie*, Roma, per l'Ansillioni al corallo vicino alla Chiesa Nova, 1732.

the Jesuits to the Congregation of Pious Workers, founded by Carlo Carafa in Naples in 1600, which helped Filippini to open a school in Rome in 1707.

How are we to evaluate the overall activity of these school-founders?

A first aspect to consider is the delayed arrival of these pedagogical experiences as compared to those of northern Italy. There are essentially two causes. The first is the economic stagnation of the central Italian towns between the 16th and 17th centuries. While the hard-working cities of the Po River Valley, despite the devastation inflicted by the Italian Wars, underwent a profound transformation of agricultural structures that would lay the foundations of the 18th century proto-industrialization, the cities of central and southern Italy, with their mountainous geography that made communications difficult, remained economically backward. This contributed to a low demand for literacy²⁹. The second cause is the different conception of the feminine role in central-southern Italy as compared to the north, where women were granted greater social margins of action. The freedom of movement enjoyed by Rosa Venerini and Lucia Filippini, in fact, was seen with suspicion and distrust by local societies and by most of the religious authorities and the lower clergy. It is no coincidence that the bishop of Montefiascone, Cardinal Marcantonio Barbarigo, the “talent-scout” who discovered these two women and allowed them to make use of their educational genius, was originally from Venice.

The role of patronage played by male profiles is also a key factor in this school experience. The position played by figures such as Barbarigo or the Jesuit Ignatius Martinelli, in fact, was never intended to control the orientation and original characters of the pedagogical intuitions of Rosa Venerini and Lucia Filippini. These men spontaneously opted for the forms and charisms offered by Venerini and Filippini without ever failing to bring their original idea to life. Venerini’s story is exemplary. Her pedagogical method was certainly inspired by the programs and discipline of the *Ratio Studiorum*, but in the field, she adopted original solutions such as the use of several teachers for the same class. Overall, therefore, the Venerini and Filippini Pious Schools managed to create a synthesis of traditional and innovative educational elements, led by female boldness but ever following the Tridentine dictates.

Published sources

ACTA ECCLESIAE MEDIOLANENSIS AB EIUS INITIIS USQUE AD NOSTRAM AETATEM, Acts of the Fourth Provincial Council of Milan, 1576, 4 Voll., 1892.
Regole per maestre pie dell’istituto della serva di Dio Rosa Venerini ricavate dalla vita, dalla relazione e dai manoscritti della medesima, Roma, coi tipi vaticani, 1837.

Bibliographical references

Arcangeli L., Peyronel, S. (edited by), *Donne di potere nel Rinascimento*, Roma, Viella, 2008.
 Bellatalla L., Macchietti S. S., *Questioni e esperienze di educazione femminile in Toscana*:

²⁹ Cfr. C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo: il declino dell’analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, Il Mulino, 2002.

- dalla *Controriforma all'ultimo Ottocento*, Roma, Bulzoni, 1998.
- Blaisdell C. J., *Angela Merici and the Ursulines*, in *Religious Orders of the Catholic Reformation*, edited by Richard L. DeMolen, New York, Fordham University Press, 1994.
- Chiappa Mauri L., *Paesaggi rurali di Lombardia*, Roma-Bari, Laterza, 1990.
- Cipolla C. M., *Istruzione e sviluppo: il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Cruz A. J., Hernández, R. (edited by), *Women's Literacy in Early Modern Spain and the New World*, New York, Routledge, 2011.
- D'Amico N., *Un libro per Eva. Il difficile cammino dell'istruzione della donna in Italia: la storia, le protagoniste*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Di Simone F., *Della vita della serva di Dio Lucia Filippini superiora delle scuole pie*, Roma, per l'Ansillioni al corallo vicino alla Chiesa Nova, 1732.
- Ferente S., *Le donne e lo Stato*, in «Lo Stato del Rinascimento in Italia», edited by A. Gamberini-I. Lazzarini, Roma, Viella, 2014.
- Grendler P., *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning 1300-1600*, Baltimore-London, The Johns Hopkins University Press, 1989.
- Ledochowska T., *Angela Merici et la Compagnie de Ste. Ursule*, Rome-Milan, Ancora, 1967.
- Mac Carty I., *Women and the Making of Poetry in Ariosto's Orlando Furioso*, Leicester, Troubador Publishing, 2007.
- Macchietti S. S., *Rosa Venerini all'origine della scuola popolare femminile: l'azione educativa del suo istituto dal 1685 ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986.
- Marcocchi M., *Le origini del Collegio della Beata Vergine di Cremona, istituzione della Riforma Cattolica (1610)*, in «Annali della Biblioteca statale e libreria civica di Cremona», XXIV, (1974).
- Mascilongo M., *Ho creduto nell'amore. Itinerario spirituale di Rosa Venerini*, Roma, Città Nuova, 2006.
- Mazzonis Q., *Angela Merici*, in *Oxford Bibliographies Online: Renaissance and Reformation*, edited by M. King, New York, Oxford University Press, 2012.
- Mazzonis Q., *Donne devote nell'Italia post-tridentina: il caso delle compagnie di Sant'Orsola*, in «Rivista di Storia della Chiesa in Italia», 2, (2014).
- Mazzonis Q., *Spirituality, Gender and the Self in Renaissance Italy: Angela Merici and the Company of St. Ursula, 1474-1540*, Washington DC, Catholic University of America Press, 2007.
- Mazzonis Q., *The Company of St. Ursula in Counter-Reformation Italy*, in *Devout Laywomen in the Early Modern World*, edited by Alison Weber, London-New York, Routledge, 2016.
- Mazzonis Q., *Ursulines*, in *Oxford Bibliographies Online: Renaissance and Reformation*, edited by M. King, New York, Oxford University Press, 2013.
- Miglio L., *Governare l'alfabeto. Donne, scrittura e libri nel medioevo*, Roma: Viella, 2008.
- Patrignani G. A., *Menologio di pie memorie d'alcuni religiosi della compagnia de Gesù*, Vol. 2, Venezia, presso Niccolò Pezzana, 1730.
- Pomponio R., *Il tredicesimo apostolo. Santa Lucia Filippini*, Roma, San Paolo Edizioni, 2004.
- Rasy E., *Le donne e la letteratura*, Roma, Editori Riuniti, 1984.

- Salomoni D., *Scuola, maestri e scolari negli stati Gonzagheschi e Estensi*, Roma, Anicia, 2017.
- Sanders E. R., *Gender and Literacy on Stage in Early Modern England*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Sonnet M., «L'educazione di una giovane», in *Storia delle donne in Occidente. Dal Rinascimento all'età moderna*, edited by G. Duby-M. Perrot, Roma-Bari, Laterza, 1991.
- Turchini A., *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- Vigotti G., *S. Carlo Borromeo e la Compagnia di S. Orsola. Nel centenario della ricostituzione in Milano della Compagnia di S. Orsola figlie di S. Angela Merici, 1872-1972*, Milano, Scuola tipografica S. Benedetto Viboldone, 1972.
- Whitehead B. J. (edited by), *Women's Education in Early Modern Europe. A History 1500-1800*, New York-London, Garland Publishing, 1999.
- Zardin D., *Confraternite e comunità nelle campagne milanesi fra Cinque e Seicento*, in «La scuola cattolica», 112, (1984).
- Zovatto P. (edited by), *Storia della spiritualità italiana*, Roma, Città Nuova, 2001.

Inteligencia colectiva, metacognición y cultura digital. Nuevos horizontes de la Pedagogía contemporánea¹

FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Corresponding author: fabrizio.sirignano@unisob.na.it

STEFANIA MADDALENA

Dottoressa di ricerca in Pedagogia dei processi formativi e costruzione della conoscenza – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Corresponding author: stefaniamaddalena612@gmail.com

Abstract. By highlighting how their pedagogical employment can promote a more active role of individuals in their learning process, this essay reflects on the importance of new technologies within education curricula. The paper argues that the adequate use of digital technologies'potential can foster peculiar cognitive, metacognitive and social abilities, and consequently yield a number of positive learning outcomes.

Keywords. meaningful learning, metacognition, information technologies, digital tools, critical thinking

1. Pedagogía y alfabetización digital.

La nueva era tecnológica requiere conocimientos y competencias cada vez más especializados, el uso de lenguajes formales, la capacidad de adaptarse rápidamente a las nuevas técnicas; frente a estas necesidades, existe una escuela que tiene dificultades para proporcionar las calificaciones y las competencias requeridas, con el riesgo de agravar los fenómenos de exclusión y marginación social.

Los estudios, realizados con el grupo de investigación internaciona, “Eduinnovogía” de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla han demostrado que, resulta errónea la posición de aquellos que, para superar esta “brecha” que se está ampliando entre los pocos capaces de gestionar nuevas tecnologías y los muchos que quedan excluidos, proponen centrarse exclusivamente en los modelos de formación destinados a proporcionar las herramientas lógicas básicas que pueden favorecer la adquisición de lenguajes formales.

¹ El presente trabajo ha sido elaborado, discutido y articulado en común por los autores. Sin embargo, la redacción de los diferentes párrafos es individual, por lo que debe atribuirse a Fabrizio Manuel Sirignano el párrafo 1 y a Stefania Maddalena los párrafos 2, 3.

Un enfoque formativo completamente centrado en la racionalidad científica acabaría por ensanchar la brecha entre la escuela y la sociedad, aumentaría el descontento para la escuela, para la cultura y haría que la educación democrática sea impracticable.

Para evitar esa perspectiva, es necesario un proyecto educativo destinado a lograr una educación democrática, fuertemente anclada en los valores sociales, históricos y culturales de la sociedad, pero también abierta al conocimiento científico.

Los elementos fundadores de tal proyecto deben ser el uso de una enseñanza moderna, atractiva, centrada en el estudiante, abierta a las nuevas tecnologías y una formación científica que acostumbrará a los jóvenes a la proyección racional de hipótesis, a la comprensión de diferentes idiomas, a la formalización matemática, al rigor lógico de la ciencia.

La alfabetización informativa digital ha estado durante mucho tiempo en el centro del debate pedagógico contemporáneo y puede analizarse a través de la *Educación Mediática*.

El Conseil International du cinéma et de la Télévision (CICT) entiende por Educación Mediática «el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y expresión considerados como una disciplina específica y autónoma en el campo de la teoría y de las prácticas pedagógicas, en oposición al uso de estos medios como ayudas didácticas para las áreas habituales del conocimiento, como por ejemplo la matemática, la ciencia, la geografía»². Sin entrar en la especificidad de los estudios sobre la *Educación Mediática*, lo que parece apropiado destacar aquí es la bidimensionalidad de la definición: educación *con* los medios de comunicación y educación *a* los medios de comunicación.

En el primer caso, los medios se destacan como soporte para los procesos de enseñanza / aprendizaje; en el segundo caso, en cambio, nos referimos a la dimensión de los textos y del sistema de los medios previstos, también, como lenguaje y cultura.

En esta dirección, los cambios que las dinámicas de la *Educación Mediática* ha desencadenado conciernen a cada dimensión de la vida, tanto pública como privada, y las consecuencias derivadas de ella encuentran en la escuela el lugar privilegiado para la expresión de comportamientos sociales típicos de la *cut and paste culture*.

Esta es la *cultura del corta y pega* y de la presunción de veracidad de la red que tiende a disminuir la percepción crítica de los usuarios. Internet se convierte en la fuente para los niños, independientemente del autoridad del sitio y del escritor³. Una cultura en la que el uso inadecuado y mecánico de los medios puede cuestionar la capacidad del pensamiento crítico, la memoria y los niveles de atención a la tarea.

La escuela, como *medium educativo*, se enfrenta a nuevas formas de adquisición de los procesos de conocimiento basadas en la velocidad y en la cantidad de informaciones transmitidas a través de la red que aumentan la brecha digital entre las generaciones. No por casualidad Marc Prensky⁴ ha puesto de manifiesto las características y los distintos procesos cognitivos, mentales y relacionales que caracterizan los *nativos digitales* en comparación con los *inmigrantes digitales*: completamente a gusto con el mundo digital

² B. Pavlic, *UNESCO and Media Education*, in «Education Media International», 24, 1987, pp.32-37

³ A. Moletto, R. Zucchi, *La Metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli editore, 2013.

⁴ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon», 5, 2001, pp. 1-6

los primeros, en el mejor de los casos adaptados los segundos. Pero hay más. El estudioso, de hecho, a partir de las teorías sobre la plasticidad cerebral, muestra cómo el uso consciente de las tecnologías puede producir efectos beneficiosos sobre las estructuras cerebrales, hasta el punto de cambiar nuestra forma de pensar. Prensky habla de *mente aumentada*, posible a través de los procesos de *sabiduría digital*, entendida como “una interconexión entre el ser humano y tecnológico que permite al homo sapiens para hacer frente a los principales desafíos del siglo XX, manejando de forma eficaz las próximas etapas de la evolución cognitiva”⁵.

La evolución cognitiva, la mente aumentada y la “sabiduría digital” son algunos de los elementos de complejidad social, cultural y relacional que implican la profesionalidad docente y responsabilidades educativas en el mundo digital y que inevitablemente se refieren al frente institucional para formular indicaciones y recomendaciones.

A nivel nacional y europeo, se han lanzado iniciativas legislativas destinadas a crear vías de protección en el mundo de la web, dirigidas no solo a difundir una cultura digital declinada pedagógicamente, sino a garantizar el ejercicio de una *ciudadanía digital activa* capaz de promover la conciencia individual de los sujetos defendiéndola (en lo posible) de los persuasores ocultos.

En esta dirección, el proceso histórico-institucional destinado a construir trayectorias de alfabetización digital en la comunidad europea es bastante complejo, y sus orígenes se remontan a «1982 en Alemania, con la Declaración de Grünwald sobre la *Educación Mediática*. Posteriormente, en 1999, debido al repente desarrollo tecnológico se redactó el documento *Educación para los medios y para la era digital*, en el que reconocemos la educación mediática como parte del derecho fundamental de todos los ciudadanos, en todos los países del mundo, a la libertad de expresión y de información, [...] funcional para la construcción y el apoyo de la democracia. En 2002, en cambio, la UNESCO, a través del Youth Media Education Seminar, reafirma la importancia de la naturaleza crítica y creativa de la alfabetización mediática, destacando el hecho de que la educación mediática debe incluirse en entornos de aprendizaje tanto formal como informal, a nivel tanto individual como comunitario. En este sentido, se hicieron numerosos intentos para incluir dos elementos en particular: la protección y la promoción de los derechos humanos, especialmente para los menores, y la razón de ser social y económica. Esta política proteccionista ha dado como resultado, de hecho, en 1999 el Programa permanente Safer Internet, una especie de valiosa guía para los padres, los profesores y los niños en el uso de herramientas de seguridad en el viaje en la red. Una parte integral de la consecución de estos objetivos es la iniciativa e-Learning y el programa plurianual de eLearning 2004-2006 que establece el objetivo final de “luchar contra la brecha digital” a través de un camino dividido en etapas: a) definición de la alfabetización digital; b) identificación y difusión de buenas prácticas. Los años de 2000 hasta 2008 se caracterizaron por diferentes iniciativas emprendidas por la Comisión Europea para la promoción de la alfabetización digital entre los países miembros, acciones que se fusionaron en el documento *Public policies and stakeholders initiatives in support of digital literacy* y en una serie de recomendaciones puestas sobre la mesa por un equipo de expertos»⁶.

⁵ M. Prensky, *H. Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 50, 2010, pp. 17-24.

⁶ S. Nirchi, *La digital literacy nei documenti dell'Unione Europea*, in «Vega Journal – Periodico di cultura

Por lo tanto, un aspecto específico de la Educación mediática se representa mediante la Media Literacy que «cubre todos los medios, incluyendo televisión y cine, radio y música grabada, prensa escrita, Internet y otras nuevas tecnologías digitales utilizadas en la comunicación»⁷.

Si tomamos el término Literacy en su significado estructural, puede traducirse como *alfabetización* y su declinación pedagógica solo puede referirse a la pedagogía de Freire⁸ y a su capacidad para convertirse en *concientización*.

La alfabetización medial, de hecho, no solo puede referirse a la adquisición de saberes y conocimientos, sino que debe ser capaz de activar el pensamiento crítico que Dewey define como *reflexivo*, cuya función es la de «transformar una situación en la que ha adquirido experiencia (...) en una situación clara, cohesionada, resuelta y armoniosa»⁹ y que hoy más que nunca es esencial frente a la marea creciente de populismo y de violencia verbal transmitidas por la red, incluso capaz de determinar las elecciones políticas de millones de ciudadanos.

En esta dirección, la relación entre pedagogía y cine puede interpretarse en una serie de aspectos que van desde el lenguaje expresivo, a las fuentes históricas, al aprendizaje a través de imágenes, y que en la investigación educativa y en la adquisición de procesos de aprendizaje juegan un papel decisivo.

Como se ha señalado, si es cierto que el cine puede definirse como una posible herramienta de formación, su uso, en clave educativa, debe ser captado y examinado en su problematicidad y complejidad: si, por un lado, la película, como forma de expresión artística, pide una preparación adecuada para apreciar su valor desde un punto de vista estético y un respeto que se opone a las formas de explotación indebidas y lesivas de su dignidad y autonomía; por otro lado, su destino con fines formativos deja lugar a una posible planificación didáctica, legítima si se fundamenta y justifica adecuadamente en el nivel de la planificación y de la metodología¹⁰.

Entonces, en esta dirección, una pedagogía del cine requiere una base teórica que oriente la acción educativa a través de una planificación formativa consciente.

El cine puede actuar como una herramienta pedagógica útil en función de mediación de las diferencias, como un posible filtro en la comparación entre sujetos pertenecientes a diferentes contextos sociales y culturales, a formas de vida específicas para negociar entre sí: el lenguaje audiovisual se convierte a través de una experiencia de entrenamiento basada en la construcción común de significados¹¹.

En la pedagogía del cine surge una bidimensionalidad que define el sentido y la acción educativa, encontrando en la dimensión creativa de Alain Bergala¹² una referen-

didattica e Formazione Universitaria», 3, 2012, p.12.

⁷ Commissione Europea, *A European approach to media literacy in the digital environment*, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale e al Comitato delle Regioni, COM(2007) 833 finale, Bruxelles, 12 dicembre 2007, p.3, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF>, ultima consultazione 18 luglio 2019

⁸ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi* (1970), trad.it., Torino, Ega, 2002.

⁹ J. Dewey, *Come pensiamo* (1910), trad.it., Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 7.

¹⁰ A. Agosti, *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Milano, Franco Angeli, 2004.

¹¹ S. Angrisani, F. Marone, C. Tuozi, *Cinema e culture delle differenze*, Pisa, ETS, 2001.

¹² A. Bergala, *Hypothèse cinéma*, Paris, Ed. Cahiers du cinéma, 2002.

cia “fuerte”: el cine, de hecho, se convierte en una herramienta educativa en la medida en que no se reduce exclusivamente como un objeto de lectura, sino se convierte en un rastro de un *gesto de creación* dado que surge del deseo de conocimiento.

La pedagogía del cine, en el horizonte de la comunicación digital, se convierte así en una herramienta fructífera de la educación al arte capaz de deconstruir el hábito de aprender según patrones rígidos y de abrir la mente al encuentro con la *alteridad y las diferencias* que agitan la sociedad actual compleja y de múltiples problemas.

2. La contribución de las modernas tecnologías a la planificación de los caminos del enseñamiento-aprendizaje.

En el pasar de pocas décadas las modernas tecnologías han cambiado nuestras costumbres, desde el modo de ver, pensar y vivir la realidad, al modo de enfocar el conocimiento y de relacionarse con otros. No sería posible hoy hacer circular los mensajes, publicitarios o informativos, ni tampoco todos los cambios de información que se realizan a través de internet (correo electrónico, social-group, etc.) solo a través de la comunicación interpersonal. Si la escritura y la impresión parecen crear un pensador aislado y debilitar la red de la realidad personal, la nueva oralidad (aquella electrónica) es para algunos versos similares a la oralidad primaria, sobre todo por el sentido de participación y por la concentración en el momento presente. Esta genera un sentido de afiliación a grupos muy vastos y a modo suyo promueve la espontaneidad¹³.

Sin embargo, no se puede negar que en la nueva oralidad falta la espontaneidad típica de la comunicación cara a cara. Las nuevas tecnologías han transformado la experiencia humana y sociales, ya que no pueden considerarse como simples contenedores mas como procesos activos que dan forma a los seres humanos en su totalidad (incluyendo sobre todo las modalidades de aprendizaje) y el ambiente que los rodea. Es por esto que madura siempre mas, tanto en termino de inversión política como en términos de investigación, la orientación con objeto a dar cabida a las tecnologías digitales en el ámbito formativo y escolástico, reconociendo las potencialidades que estos medios traen al proceso de la construcción del aprendizaje significativo. Al punto de no tener en cuenta tal evidencia en el ámbito de la planificación y de la realización de los caminos educativos y didácticos equivaldría a negar la misma estructura compleja de la experiencia humana de los sujetos en formación.

Es claro que el sujeto se mueve en un espacio cada vez más interconectado y tal conexión (que viene face of face o que viene a través de la red web) permiten al sujeto de tomar forma propia gracias a la comunicación que representa el instrumento adaptado para relacionarse con otros. En el ámbito de la práctica educativa, esta relación espera una total participación del sujeto en formación, su sentir, pensar y actuar.

Ciertamente existen muchas dudas sobre el empleo de las nuevas tecnologías en el ámbito de la formación y sobre todo en la estructuración de caminos de formación a distancia. «Por una parte encontramos aquellos que sostienen que la tecnología, los medios temáticos, la computadora y la red web comportan un empobrecimiento de los cambios comunicativos, empáticos y emocionales que normalmente encontramos en una

¹³ G. Bettetini, F. Colombo, *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993.

relación educativa tradicional. Por otro lado existen muchos estudios¹⁴, como aquellos conducidos por Riva¹⁵, donde emerge que en el ámbito de la comunicación mediada por la computadora (CMC):

- en red no se puede hablar de falsificación de identidad ni de disolución de la identidad, mientras en vez se puede hablar de la identidad múltiple y socialmente construida;
- la comunicación no se debe entender como el pasaje de información, sino como la co-construcción de significados.
- la presencia social va unida a la tensión hacia un objetivo y del intercambio de un proyecto.

De lo que es posible deducir que nos encontramos sobre un nivel socio-comunicativo seguramente diferente de aquel tradicional más no por esto más pobre y deshumano. Tanto en modo que las nuevas técnicas de comunicación a través de los mundos virtuales re proponen diversamente los problemas de la unión social, quiere decir que el proceso de formación del ser humano no ha sido terminado. Parece que sufre una imprevista aceleración. «Solo que contrariamente a aquello que ha sucedido al momento del nacimiento de nuestra especie o la época de la primera gran mutación antropológica (el neolítico, que vio aparecer la agricultura, la ganadería, la ciudad, el estado y la escritura), nosotros tenemos la posibilidad de pensar colectivamente esta aventura e influir sobre ella»¹⁶.

Es una tarea a la cual no se puede escapar ni siquiera la pedagogía (como conocimiento-actividad educativa) y la ciencia de la educación, sea estudiando e interpretando los nuevos escenarios o sea proporcionando indicaciones operativas para gestionar. Las variables que se deben considerar en la estructuración de los caminos de la formación a distancia imponen una revolución sobre todo al que se refiere a la estructuración de los ambientes formativos, no unido a los sitios físicos, así como los tiempos y las modalidades de fruición y gestión de los mismos, así como los criterios tradicionalmente utilizados en el diseño e la implementación de las trayectorias educativas y didácticas.

En particular con el nacimiento del web 2.0, se ha ejercido un cambio radical en el ámbito del e-Learning, que ve los sujetos en formación siempre más conscientes de sus papeles como actores principales en la construcción del conocimiento personal y del aprendizaje que se desarrollan y se enriquecen en el ámbito de una red de intercambios interactivos siempre más gruesa, complejas y articuladas.

En este cuadro teorico-metodologico el ciberespacio se convierte en un lugar de comparación, discusión, exploración e individuación de las estrategias de intervención, compartidas en referencia de las problemáticas de relevancia educativa otra que política y socio-cultural. Estructurar caminos de educación a distancia no quiere decir simplemente dar a disposición instrumentaciones técnicas más dar a ellos la oportunidad de una formación integral. Basado sobre la lógica del pensamiento constructivista y el

¹⁴ M. Ranieri, *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Erickson, 2005, p. 13

¹⁵ G. Riva, *The Mind Over the Web: The Quest for the Definition of a Method for Internet Research*, in «CyberPsychology & Behavior». 4, 2001, pp. 7-16.

¹⁶ P. Lévy, *L'intelligenza collettiva: per un'antropologia del cyberspazio* (1994), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2002, p.17.

desarrollo de aquellos que vienen definidos con “inteligencia colectiva”¹⁷ e inteligencia conectiva¹⁸.

El desarrollo de la inteligencia colectiva y de la inteligencia conectiva, según estudios conducidos a nivel internacional, ha establecido el nacimiento del web 2.0 que se concretiza en la oportunidad oferta por el e-learning 2.0. sobre todo en el curso de la trayectoria de la educación a distancia asincrónicos, el sujeto en formación tiene la posibilidad de reflexionar sobre sus personales conocimientos y puntos de vistas que ha madurado en un determinado argumento uniéndolo a las respuestas dada por los otros, hasta lograr llegar casi siempre a una reformulación mas adapta y compleja del pensamiento inicial. El otro elemento que rinde formativo este método al par con los caminos del *cooperative learning* que suceden en presencia es la implicación activa de los sujetos en formación. El cuerpo técnico bajo el método del *cooperative learning* tiende a sensibilizar los alumnos del grupo hacia los valores de la interdependencia, de la solidaridad, de la cooperación en un sentido estrechamente científico; con una metodología empíricamente fundada, capaz de elevar los niveles de competencia social y de responsabilidad personal y moral de los participante (docentes y estudiantes). «El elevado potencial de pensamiento de orden superior subtendido a la metodología del trabajo de grupo cooperativo crea un paralelismo extraordinario entre estructuras sociales, emocionales y cognitivas del aprendizaje y de la democracia»¹⁹.

No es suficiente formar grupos de trabajo para poder hablar de grupos de aprendizaje cooperativo, de hecho, a fin que el método cooperativo sea realmente eficiente es necesario que en la estructuración de la actividad educativa se tenga en cuenta cinco elementos fundamentales²⁰:

- la interdependencia formativa: es importante hacer comprender a los estudiantes que los resultados alcanzados por el grupo son fruto del empeño de cada uno de ellos y no puede haber suceso individual sin el suceso del grupo; es necesario entonces asignar tareas claras y explicar los objetivos a conseguir;
- la responsabilidad individual y de grupo: cada miembro es responsable del logro de las tareas y de los objetivos a perseguir colectivamente, en este modo las competencias y los conocimientos individuales vienen adquiridas gracias a la actividad realizada en y con el grupo;
- la interacción constructiva: gracias a los intercambios interactivos continuos sobre los conocimientos poseídos a cerca de los argumentos que se están a profundizando y al estímulo recíproco los estudiantes pueden alcanzar positivamente los objetivos fijados. tal modalidad de interacción es fundamental tanto como apoyo formativo como apoyo personal;

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ D. De Kerkhove, *L'architettura dell'intelligenza*, Torino, Testo & Immagine, 2001; ambos intelectuales han desarrollado sus teorías alrededor de los años 90 del siglo pasado comenzando de presupuestos diversos: Levy analiza sobre todo los aspectos cognitivos, mientras De Kerkhove los aspectos tecnológicos.

¹⁹ G. Chiari, *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, in «Quaderni del dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale», 57, 2011, p. 11.

²⁰ D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec (1994), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, trad.it., Trento, Erickson, 1996.

- enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias en las relaciones inter personales: al interno de los grupos cooperativos los estudiantes adquieren non solo competencias disciplinarias más y sobre todo competencias comunicativas, relacionales y sociales, capacidad de manejo de conflictos y la habilidad de estructurar un positivo clima de trabajo;
- la evaluación de grupo: es necesario que los miembros de un grupo cooperativo aprendan a reflexionar sobre las acciones y sobre las conductas actuadas al interno del grupo de trabajo evaluándose el pro y contras para el éxito de la tarea asignada.

Para el éxito de un camino de aprendizaje cooperativo es necesario aplicar estrictamente estos cinco principios, en cuanto este es mucho más de un simple procedimiento didáctico.

3. Instrumentos metacognitivos para reflexionar y proyectar

Mas y mas a menudo cuando se habla de formación se refiere casi exclusivamente a la formación profesional, ósea a una categoría formativa exclusivamente designada a proporcionar a los individuos los “instrumento” adecuados para responder a las exigencias siempre cambiante del variado y complejo mundo del trabajo del cual (si no bien equipados) se arriesga ser destituido.

En retrospectiva, estamos lejos del concepto autentico de formación el cual principal objetivo debería ser en vez aquel de producir un real cambio en términos de crecimiento individual. Y es por esto que el primer paso consiste en volver a apropiarse de la categoría de la formación como punto focal de la pedagogía «poniendo en marcha un proceso de reflexión sobre el significado global de la formación, sobre su identidad en su pluralismo de modelos, en su estructura de categorías capaces de descifrar la realidad cambiante de hoy, incorporándola dentro de su emblema interpretativo, llamado a clasificar y decodificar las señales de complejidad, meta-paradigma de la época actual»²¹.

Cuando se habla de trayectorias de aprendizaje-enseñamiento se refiere a algo muy complejo; siguiendo a Franco Cambi, podemos afirmar que «el binomio deweyano se convierte en trinomio, la ciencia, la inteligencia, la democracia es su propia referencia a la inteligencia que se desarrolla en una dirección cada vez más reflexiva y auto-reflexiva»²².

Los tiempos en que se pensaba que el aprendizaje fuera un proceso mecánico y que el enseñamiento no necesitara de particulares métodos se ha ido. Y si tal afirmación es verdadera para los caminos realizados en ambientes tradicionales disputados a la formación, adquiere una mayor valencia cuando estos se realizan disfrutando las potencialidades de la red web y de las tecnologías informáticas, consintiendo una inusual activación de la habilidad cognitiva, metacognitiva y social con una consecuente recaída positiva sobre los aprendizajes.

Desde hace algunos años un creciente número de adictos a los trabajos hace hincapié sobre la importancia de un aprendizaje significativo ósea sobre la metaconocimiento y el metaprendizaje que representan dos modalidades, la primera para comprender la estruc-

²¹ F.M. Sirignano, *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Napoli, Liguori, 2019, p. 37

²² F. Cambi, *La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, University Press, 2014, p.31

tura del conocimiento y el proceso de construcción de ella, la segunda para reflexionar sobre la naturaleza y los modos en que aprendemos. A tal fin la mapas conceptuales y el diagrama a “V” representan dos útiles instrumentos metacognitivos para ayudar los estudiantes a reflexionar sobre la forma y sobre el proceso de producción del conocimiento²³.

Por otra parte si queremos desarrollar en las personas pensamientos críticos, capacidad de análisis de contextos y situaciones también con el fin de promover el cambio, es necesario que la competencia y los conocimientos de determinados conceptos, no solo disciplinarios, vengán aprendidos no en manera mecánicamente sino más bien discutidos, negociados, construidos en un contexto de comunicación crítica, abierta y circular. A través de la construcción de mapas conceptuales los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar sobre la “palabra concepto” e individualizar “la palabra unión”²⁴ más pertinente, las preposiciones más adecuadas para unir en modo rentable los varios conceptos que se convierten progresivamente más complejos, mano a mano que se procede en la construcción de las mapas, y que todos juntos representan la red del conocimiento que ellos mismos ha construido sobre un argumento dado. En este modo se tiene también la posibilidad de validar y/o falsificar los conocimientos ya poseídos sobre el argumento tratado y de adquirir de las nuevas.

Vienen presentados unos ejemplos de mapa conceptual.



Mapa A

El otro instrumento metacognitivo del que hemos hablado, es el diagrama a “V”²⁵ desarrollado en el ámbito universitario para facilitar el trabajo de investigación, sucesivamente extendido a todos los niveles de la escuela revelándose un instrumento eficaz sea para diseño que para la realización de actividad didáctica en los diferentes ámbitos disciplinares. El diagrama a V es un método elaborado en 1977 por el estudioso estadounidense Gowin «para comprender la estructura del conocimiento y en cual modo los hombres producen el saber, y proporcionan un esquema para “descomponer” el conocimiento

²³ J.D. Novak, D.B. Gowin, *Imparando ad imparare* (1984), trad. it., Torino, S.E.I, 2001, pp. 24-25

²⁴ En la construcción de las mapas conceptuales las “palabra conceptos” entran encerradas en un círculo, mientras las “palabras unión” vienen colocados sobre los segmentos de las flechas que unen un concepto con el otro (ejemplo de el mapa A).

²⁵ J.D. Novak, D.B. Gowin, *Imparando ad imparare*, cit.

relativo a cualquier campo específico. El procedimiento original provee cinco preguntas, a las que se debía dar respuestas cuando se encontraba de frente a un texto o a una serie de informaciones: 1) cual es la pregunta de inicio?; 2) cuales son los conceptos claves?; 3) cuales métodos se utilizan para buscar las respuestas?; 4) cuales son las principales afirmaciones de conocimiento al cual se arriba?; 5) cuales son las afirmaciones de valor?; [...] las líneas gruesas que forman la V sirven a enfatizar cuales son los elementos clave que deben ser considerados cuando se inicia una búsqueda[...] los elementos ubicados a la izquierda de la V aclaran nuestra encuesta ellos son las construcciones (concepciones) desarrolladas en el andar de los siglos, mientras los elementos que tenemos a la derecha de la V son construcciones que sirven para el trabajo inmediato [...]. Otra ventaja de la forma V del diagrama es que las preguntas muchas veces van directamente a la punta de la V y así es más difícil ignorar los elementos o los objetos importantes»²⁶.

Ejemplo de un camino de educación intercultural proyectado a través el diagrama a “V”.



Mapa B

Con los mapas conceptuales el diagrama a “V” se configura como un útil instrumento de metacognición y metaaprendizaje; aunque tratándose de una metodología heurística y por lo tanto sujeta a revisiones y re-procesamiento continua resulta eficaz en los varios contextos de enseñanza y aprendizaje, en el cual toma forma, la importancia del concepto de competencia entendida no como una simple adquisición de nociones, sino como conocimiento creativo y transformador y que sanciona el paso de una enseñanza transmisiva a una enseñanza crítica y transdisciplinaria, por lo tanto es el

²⁶ Ivi, pp. 65-67

sujeto tiene un papel activo y consciente en el proceso del conocimiento²⁷.

Referencias bibliográficas

- Agosti A., *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Angrisani S., Marone F., Tuozi C., *Cinema e culture delle differenze*, Pisa, ETS, 2001.
- Ausubel D. P., *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti* (1968), trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2004⁸.
- Baldacci M. (a cura di), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004.
- Bergala A., *Hypothèse cinéma*, Paris, Ed. Cahiers du cinéma, 2002.
- Bettetini G., Colombo F., *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993.
- Borghi L., *Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Brookfield S.D., *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb, 1986.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 2003¹.
- Cambi F., *Saperi e Competenze*, Bari, Laterza, 2004².
- Cambi F., *Pedagogie del Novecento*, Bari, Laterza, 2005¹.
- Cambi F., *Complessità e narrazione*, Roma, Armando Editore, 2005.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Bari, Laterza, 2010.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2009.
- Cambi F. (a cura di), *Media education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, Pisa, ETS, 2010.
- Cambi F., *La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, University Press, 2014.
- Cambi F., *La frontiera metacognitiva: modelli e funzioni*, in Mariani A., Sarsini D. (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*. Bologna, Clueb, 2006.
- Carr N., *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.
- Chiari G., *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, in «Quaderni del dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale», 57, 2011.
- Clarizia L., *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*, Roma, Anicia, 2013.
- Commissione Europea, *A European approach to media literacy in the digital environment*, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale e al Comitato delle Regioni, COM(2007) 833 finale, Bruxelles, 12 dicembre 2007, p.3,
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF>, ultima consultazione 18 luglio 2019.

²⁷ F. Cambi, *Saperi e Competenze*, Bari, Laterza, 2004².

- Commissione Europea, *Relazione alla Risoluzione del Parlamento europeo sulla tutela dei minori nel mondo digitale* (2012/2068(INI), ottobre 2012, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0428+0+DOC+XML+V0//IT&language=IT>, ultima consultazione 18 luglio 2019.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimenti*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- de Mennato P., *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2003.
- De Kerckhove D., *L'architettura dell'intelligenza*, Torino, Testo & Immagine, 2001.
- Dewey J., *Come pensiamo* (1910), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi* (1970), trad.it., Torino, Ega, 2002.
- Galimberti U., *Psiche e techne. L'uomo nell'era della tecnica*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec, E.J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento* (1994), trad. it., Trento, Erickson, 1996.
- Johnson D.W., Johnson R.T., & Holubec E.J., *Circles of learning: Cooperation in the classroom*, Edina, Interaction Book Company, 1986.
- Lévy P., *L'intelligenza collettiva: per un'antropologia del cyberspazio* (1994), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2002.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando Editore, 2008.
- Mariani A. (a cura di), *Venticinque saggi di pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Mariani A. (a cura di), *La corporeità: il contributo delle scienze umane*, Pisa, ETS, 2011.
- Mariani A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, University Press, 2014.
- Mariani A., Sarsini D. (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb, 2006.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (1991), trad. it., Milano, Cortina, 2003.
- Moletto A., Zucchi R., *La Metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli editore, 2013.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.
- Nirchi S., *La digital literacy nei documenti dell'Unione Europea*, in «Vega Journal – Periodico di cultura didattica e Formazione Universitaria», 3, 2012.
- Novak J.D., Gowin D.B (1984). *Imparando ad imparare*, trad. it., Torino, S.E.I., 2001.
- Orefice P., *La pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2009.
- Pavlic B., *UNESCO and Media Education*, in «Education Media International», 24, 1987. pp. 32-37
- Prensky M., *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erickson, 2013.
- Prensky M., *Digital natives, digital immigrants*, in «On the Horizon», 5, 2001, pp. 1-6.
- Prensky M., *H. Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 50, 2010, pp. 17-24.
- Ranieri M., *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Erickson, 2005.

- Riva G., *The Mind Over the Web: The Quest for the Definition of a Method for Internet Research*, in «CyberPsychology & Behavior». 4, 2001, pp. 7-16.
- Sarsini D., *Leggere la realtà. Aree disciplinari e percorsi d'indagine nella scuola di base*, Pisa, ETS, 2000.
- Sarsini D. (a cura di), *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005.
- Sirignano F.M., *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Napoli, Liguori, 2019.
- Sirignano F.M., *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Sirignano F.M., González-Monteaudo J., (Eds), *Aprendizaje, ciudadanía y participación. Perspectivas desde el sur de Europa*, Sevilla (Spain), Arial, 2012.
- Sirignano F.M., *La globalización del conocimiento: los Moocs y sus recursos*, in *Innovación pedagógica y praxis educativa, Innovagogia 2014*, con Vázquez Cano E., López Meneses E., Román Graván P., Sevilla (Spain), Afoe Formacion, 2015, vol. 1, pp. 1295-1305.
- Sirignano F.M., *Para una Euro-Pedagogía más allá del Horizonte de crisis*, in Corbi E., Reyes Tejedor M., Musello M., Sirignano F.M., Mac Fadden I. (Eds), *Nuevos escenarios y perspectivas Pedagógicas en el Mediterráneo. Innovación, nuevas tecnologías y emergencias educativas*, Sevilla, (Spain), Afoe Formacion, 2016.
- Sirignano F.M., *El Modelo Europeo de Universidad y Los Retos Pedagógicos en La Sociedad Globalizada*, in Roig Vila R. (Eds), *Investigación En Docencia Universitaria. Disanando El Futuro A Partir De La Innovación Educativa*, vol. 1, Barcelona (Spain), Ediciones Octaedro S.L., 2017.
- Sirignano F.M., *La Pedagogía del Compromiso político desde una perspectiva Euro-Mediterránea*, in Corbi E., Martín Padilla A., Musello M., Sirignano F.M., Mac Fadden I. (Eds), *La Pedagogía Del Mediterraneo. Itinerarios, Modelos Y Experiencias Entre Italia Y España*, Sevilla, (Spain), Afoe Formacion, 2017.
- Sirignano F.M., Lombardi M.G., *La Pedagogía del cine como innovación Educativa. Puntos de reflexión e intervención*, in Lopez Meneses E., Sirignano F.M., Vazquez-Cano E., Martín-Padilla A.H. (Eds), *Innovaciones e Investigaciones Universitarias Hispano-Italianas*, Sevilla (Spain), Geforan, 2018.
- Striano M., *Metacognizione e processi di formazione: ipotesi pedagogiche*, in Mariani A., Sarsini D. (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*. Bologna, Clueb, 2006.
- Strollo M. R., (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Swartz R.J., Perkins D.N., *Teaching Thinking. Issues and Approaches*. Pacific Grove (CA), Midwest Publications, 2000.

The body and corporeity in the context of environmental education with an ecological orientation

RAFFAELLA C. STRONGOLI

Ricercatrice di Didattica e pedagogia speciale – Università degli Studi di Catania

Corresponding author: raffaella.strongoli@unict.it

Abstract. In this paper, we have taken up the recent line of investigation into eco-pedagogy, refusing reductionist approaches and perspectives that consider the natural environment as a mere element, object or tool that is disconnected from the everyday lives of most people. The aim of the paper is to conduct an analysis of the teaching dimensions regarding environmental education with a wide-ranging ecological perspective. In particular, the text examines the body and corporeity as the basic elements of the experience, knowledge, and development of behaviors oriented in an ecological sense within the teacher-student relationship and the school context.

Keywords. eco-pedagogy – body – environmental education – ecological teaching – outdoor education

1. Educating *undisciplined* bodies

Among the many dichotomies that have long distinguished classical western thought, the body has almost always been placed in the devalued pole: that of the irrational part opposed to reason, nature opposed to culture. It was considered to be the lesser element that needed to be curbed because it was simply a set of organs and the seat of the impulses. According to this dichotomous perspective, it was necessary to manage and control the body, and sometimes even suppress it to leave room for the exaltation of the other pole, in which the mind, thought and reflection were to be found.

Descartes' notion of the separation of the mind and body was progressively demolished over the course of the twentieth century, until Antonio Damasio actually wrote of Descartes' *error*¹; in his famous work, Damasio summarized his theory with the now well-known expression that mind and body are so inseparable as to be “cut from the same cloth”².

The reunification of these elements—that for a long time were considered to be divided—is mainly due to the phenomenological studies of Merleau-Ponty, who claimed that

¹ A. Damasio, *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York, Harper Collins, 1994, It. trans, *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi edizioni, 1995.

² A. Damasio, *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Felling Brain*, Orlando, FL, Harcourt, 2003, It. trans, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Milano, Adelphi, 2003.

the only way we can be aware of the world and get to the heart of things is through the body. According to his phenomenological perspective, the subject does not *have* a body, but *is* a body³.

A similar conclusion was reached by Umberto Galimberti, who argued that the distinctive element of the human body is *intentionality*: that is, it reaches out towards the world and is never simply an *object*. In this sense, there is no such thing as an internal or external experience of a person, since every experience is the result of the constant reflection of the self on the world and vice versa; therefore, the correlate of the body is always necessarily the environment⁴. In this game of constant mirroring, a person assumes and knows the position of objects through the position of his or her body and vice versa. Thus, the opportunity to know the world does not pass through a reason presumed at the outset, but through an attribution of meanings made by the person and mediated by the *embodied* sensory dimension: the world is not what we think it is, but what we experience⁵.

Together with the phenomenological perspective, the central role of the body is also carried out by the so-called perspective of the *embodiment*, which is part of the broader paradigm of the complexity. *Embodied* refers to the idea that cognition depends on the sensory-motor experiences conducted by the body and, moreover, to the fact that the sensory-motor abilities of individuals are incorporated into a context that includes psychological, biological and cultural elements. If it is the body that allows and directs the cognitive processes that can be activated, then the environmental factors are fundamental because they determine the possible options: body and environment are, once again, in a situation of mutual specification⁶. In this sense, the essence of the person “is always embodiment”⁷, and the body identity is not already formed, but it is a cognitive, social, cultural construction, linked to the morphological constraints of the body.

From these considerations, it appears that the attention of scholars on the theme of the body has progressively focused on the social production of knowledge through the brain—understood also as the mind—the body, and the environment⁸. It is the sequential logics of knowledge that have been completely subverted: cognition, understood as representation and processing of information, and action, i.e. the responses put into effect, do not occur in sequence, but act at the same time. A similar redefinition occurred with the advent of the well-known neurophysiological studies on mirror neurons, which demonstrated the evidence of the dynamics of mirroring with regard to intentional motor behavior, social cognition and empathic feeling; in other words, the nerve structures involved in the analysis of one’s motor actions and emotions are activated even when they are recognized in others⁹.

³ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 1945, It. trans. *Fenomenologia della percezione*, Milano, Il Saggiatore, 1945.

⁴ U. Galimberti, *Il Corpo*, Milano, Feltrinelli, 2017²³.

⁵ U. Galimberti, *Il Corpo*, cit.

⁶ E. Rosch, E. Thompson, F.J. Varela, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge Mass, The Mit Press, 1991.

⁷ M. Zaner, *The problem of the embodiment*, L’Aja, Nijhoff, 1964.

⁸ H. Jenkins et al., *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*, Chicago, IL, MacArthur Foundation.

⁹ V. Gallese, C. Keysers, G. Rizzolati, *A Unifying View of the Basis of Social Cognition*, in «Trends in Cognitive

Along this rather revolutionary wave, that overturns the classical perspective that viewed the body as another element, detached from the mind and thought, it becomes clear that the body cannot be understood only as the physical place where emotions, perceptions and sensations are *embodied*, as if they were “disconnected from the flesh”—as if they had a different nature from the sensory one. In this way, we would follow the same paths again and use the same logics of opposition. Therefore, starting from the need to adopt a complex conception of man, which abandons all forms of dualism, a transversal concept emerges to highlight the link between body, emotion and cognition: that of corporeity.

Corporeity refers to the passage from the conception of a body that exists as an object in itself, to the idea that it is the result of a construction realized through the way we see it and how we react to it: from having a body to being a body. Corporeity is expressed by the relationship that a person has with the other and with the world; it communicates a person’s way of being and interacting and is, at the same time, the basis of the quality of the experience conducted and its outcome.

Corporeity communicates who we are in relation to the world and refers to a social dimension that defines the contexts that can promote education concerning the body. To this regard, it would seem relevant to promote the activation of education regarding corporeity that goes beyond mere motor education—which reduces the body to the corporeity of movement in a physical sense—and is a rather complex perspective that brings together thinking and doing, cultural and natural. As Riccardo Massa claimed, apart from the importance of the body in sport, school and training providers in general must place importance on corporeity to become places where cognitive and affective processes are incorporated¹⁰.

The body is not a new theme for pedagogical studies; on the contrary, the body was an important subject of discussion in the past century. From Dewey to Bovet, Decroly to Claparède, and from Ferrière to Montessori, it was argued that the school should promote concrete experiences in which action should prevail over cognition. Despite the attention paid to the theme, the body remains a complicated subject to deal with because it is difficult to rein in; the body is *undisciplined*, i.e. it escapes the rigid sectorialization of *disciplines* because it responds to complex logics. For these reasons, in spite of the large number of studies on this subject in the pedagogical field, immobility is still highly valued in today’s school context: students are considered to be polite if they are able to sit still and exercise strict control over their bodies and their need to move. Therefore, it appears that all the talk about the body does not actually indicate a change in the traditional structure of knowledge and its applications; in fact, the body risks remaining merely an object of knowledge and speculation.

Still today, the body is often ignored in the Western culture that remains rooted in the sublimation of the mind, thought, and intellectual work that is increasingly held in high regard. In some ways, this has been exacerbated by the widespread diffusion of new technology; smartphones, touch screens, and the exponential growth of professions carried out in close contact with a personal computer, as an almost unique and isola-

Sciences», 8, 2004, pp. 396-403; V. Gallese, *Intentional Attunement: A Neurophysiological Perspective on Social Cognition*, in «Brain Res. Cog.», 1079, 2006, pp. 15-24.

¹⁰ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

ted interlocutor, have turned these tools into prostheses—extensions not so much of the body as of the mind. They have become the privileged tools through which thought is translated, using the language of the gadgets. In order to avoid the risk of adopting a vision of educational practices locked in a private, self-centred and self-referential space, made up only of electronic gadgets, it is necessary to broaden the horizon to include the body and corporeity in a wide-ranging perspective.

The growing attention paid to issues related to the body and corporeity in the world of training derives from a now widespread awareness of the need to consider the global nature of the student; there is a pressing need for a search for appropriate forms of promotion of global and flexible ways of communication, especially with regard to the choice and organization of spaces and places that are very different from the everyday teaching experience which is becoming more and more standardized and anti-ecological. Interest in training spaces means developing the educational potential of what has been defined as the “third teacher”¹¹, that is, the environment, with the awareness that some spaces are more able than others to foster complex, global experiences, which remove knowledge from artificial disciplinary pigeonholes in which it has been placed, to return it to its embodied dimension. In accordance with these perspectives it is evident that if it is the objects of the world that indicate to the body its possibilities, and it is their physiognomy that moves it away or approaches it, then it is of fundamental importance to provide *attractive* educational spaces to foster situations and educational experiences that are as broad and varied as possible.

As Foucault notes, the arrangement of bodies, spaces and times constitutes the silent root that organizes people’s lives, both from a social and cultural point of view, contributing to build a horizon of meaning, a sensorial *continuum*, that is affective-practical, socio-cultural and institutional within which to place, classify, explain and interpret biological, social and human phenomena¹². The space that the body occupies is not *positional*, that is, it is not linked to the disposition of things according to an abstract system with no perspective, but it is *situational*—it is linked to the situation in which the body finds itself, fruit of the tasks and possibilities that it carries out in terms of actions. This is how the *space* of the body becomes a *field* of action.

2. Organization of educational bodies and spaces

The theme of the body has been investigated more and more, and it has become one of the main subjects of contemporary culture. As regards the school, social and educational calls to schools to pay attention to the body began as long ago as the 1970s. These requests for innovation were accepted by the Italian legislation a few years later with the recognition of the educational value of motor skills and starting up sport in schools, which were recognized as objectives that concern all the dimensions of personality: morphological-functional, intellectual-cognitive, affective-moral and social¹³.

¹¹ T. Strong-Wilson, J. Ellis, *Children and Place: Reggio Emilia’s Environment as third teacher*, in «Theory into practice», 46, 2007, pp. 40-47.

¹² M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Editions Gallimard, 1975, It. trans, *Sorveglianza e punire: nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976.

¹³ DPR, 12 febbraio 1985, 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*.

It cannot be denied that in recent decades there has been a growing focus on the body at school, which, however, cannot be simplistically traced back to the training and recognition of expertise related to the motor sciences. The epistemological change that has taken place in recent years in the field of the motor and sports sciences has made a radical change in the way we understand the activities that engage human movement. In particular, the latest psycho-motor studies show how childhood experience is characterized by global knowledge, made up of unity between action and thought; moreover, research into the educational value of movement has shown how it can increase body awareness, the ability to recognize and process emotions, improve the image of oneself by integrating the different parts, both subjectively and socially, and improve observational, communicative and interpersonal skills¹⁴.

Despite a growing interest in education regarding the body and corporeity, routine education still has a long way to go before concrete experience and body involvement become integral to the process; one contributing aspect of this is certainly the configuration of school spaces, which remain very structured and are therefore unable to accommodate and promote the multiplicity of ways of communication that attention to the body and corporeity requires¹⁵. The attitude of the school towards bodies is almost completely aimed at their physical constraint, submission and social *discipline* because it is believed that through the *discipline* of various subjects it can be manipulated and made docile to leave room for the possibility of cultivating the mind¹⁶. The *bodies that go to school*¹⁷ are subjected to discipline to become *docile* thanks to the techniques of normalization and control exercised by the separation between body and mind; separated and classified as mere objects of knowledge, body and mind are thus placed at a distance from the student who, in this way, can access supposedly objective knowledge.

The widespread tendency to objectify and separate the subject from the object of experience is indicative of one of the greatest limits of institutionalized knowledge: that of theorizing without incorporating. But what does *incorporating knowledge* mean? *Giving body* to knowledge means not separating spaces and times, since all teachers and students are always at school with all their corporeity, which is made up of impulses, needs, perception and attribution of meanings through that game of reciprocal mirroring between the person and the world mentioned above.

Recognizing the presence of bodies at school requires above all the incorporation of knowledge and the enhancement of the teacher-student relationship, since, as Dewey already noted, there is no such thing as things in themselves, separated from relationships, contexts and experience, so it is precisely in the relationship that meanings are built¹⁸. The body of education is, therefore, that of the space of the relationship, which is the relationship between bodies and between perceptions and representations of them. In order to configure itself as such, the relationship requires attention to the constant

¹⁴ A. Cunti (ed.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

¹⁵ R. C. Strongoli, *Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto*, in «Pedagogia Oggi», XVII, N.1, 2019.

¹⁶ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit.

¹⁷ AA.VV., *A scuola con il corpo*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

¹⁸ J. Dewey, *The Source of a Science of Education*, New York, Livering Publishing Corporation, 1929, It. trans, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

exchange between teachers and students, to the communication that always takes place, in spite of intentionality, because “it is impossible not to communicate”, as already supported by studies on the pragmatics of communication: every behavior, action, movement *tells* something about us to others¹⁹. This constant communication is of a verbal and non-verbal nature; the latter concerns proxemics, i.e. distance-proximity; kinesics, i.e. gestures and movements; and paralinguistics, i.e. non semantic vocal emissions such as tone of voice, pauses, silences, and haptic communication, which concerns physical contact between people and with objects. In this sense, therefore, the bodies of teachers and students are the catalysts of teacher-student relationships.

The teacher-student relationship is the *place*, the cognitive *space* in which to welcome social expectations, messages and conditionings on the body and corporeity in order to criticize them. In this sense, attention to the body from the educational point of view must never be translated into attempts at *normalization*, that is, to bring everyone back to a *norm*, to a rule that means conformity. The aim of education is not to teach students in a standardized way, and the teacher cannot just churn out content that is always the same regardless of the space and time of education. Difference is always an important value, and the aim of education and the teacher-student relationship must be to develop the characteristics of each individual student.

With so many wide-ranging issues concerning the body in education, we should consider not only the centrality of the teacher-student relationship in the promotion of the body and the corporeity of students and teachers, but also the importance of the role played by the already mentioned “third teacher”, that is the context, the environment²⁰. The context defines the conditions of what can be taught with reference to the set (the set of material data) and the setting (that is the way they are configured for a certain purpose). To this regard, the teaching choices made to set up the learning environments become crucially important.

3. Towards an *embodied form of eco-education*

For several years now, the so-called *environmental crisis* has not only been the subject of scientific research but has also become the subject of wide-ranging debate in politics and the media.

The choice of the term crisis to indicate the situation of the natural environment gives rise to several considerations. *Crisis* is a word that comes from Greek and, in the etymological sense, it not only recalls fear, but also the need to choose, and to take steps to try to get out of a situation that requires a leap forward. Therefore, the crisis can become an important opportunity for a change of direction. However, the crisis also certainly signals the need to put urgent actions into operation; therefore, in these situations, decisions are often made by taking into account time constraints, without careful consideration or examination of the different paths that can be taken. As in education, time is

¹⁹ P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns; Pathologies, And Paradoxes*, New York, W.W. Norton & Company, 1967, It. trans, *Pragmatica della comunicazione*, Roma, Atrolabio Ubaldini, 1971.

²⁰ T. Strong-Wilson, J. Ellis, *Children and Place: Reggio Emilia's Environment as third teacher*, cit.

a category that marks the state of things and their unfolding; therefore, what emerges from the so-called environmental crisis is a tendency to run for cover, find makeshift solutions, and to try to respond to one problem or another at the time it occurs, without long-term planning.

Unlike the environmental *crisis*, environmental education can in no way afford to resort to immediate emergency solutions, but must design and build strategies, taking into account the times of education. It has certainly undergone numerous changes in recent years because it has had to adapt to the ever more rapid evidence of climate change, moving from a perspective that had as its main purpose the dissemination of information on the protection of natural resources, to the need to train individuals to adopt environmentally friendly lifestyles.²¹ At the forefront of pedagogical research in the environmental field, we can see the configuration of *eco-pedagogy* that aims to be *eco-centric* in order to try to stem or at least limit the western anthropocentric perspective, which has made people the “measure of all things”, the consumer of a world whose nature is considered external to them, to be manipulated and exploited²².

The eco-pedagogical perspective is linked to the broad ecological theories, which recall, among others, the works of Gregory Bateson and Philippe Descola. It points out the presence of symbiosis, vicariance and complementarity between the poles that Western culture has represented in a dichotomous sense: between nature and culture, man and nature, and subject and object²³. From a theoretical point of view, the formation of an ecological thought translates into the acquisition of a complex thought capable of integrating the person and nature, and, from an educational point of view, it implies that the school should rethink its canonical spaces to open up to the natural environment.

The mind and body dichotomy is one of those that the ecological perspective aims to overcome; in particular, from the interweaving of subjective and objective, natural and cultural dimensions it appears that the subjective dimension of the body does not allow us to consider it as something that has an objective nature in itself, but as the bearer of an acculturated nature.

However, the separation between mind and body is reflected in the division that school subjects make of the different parts of the body: some deal with the head, other subject areas are concerned with eyes, ears and hands, while the legs remain the exclusi-

²¹ L. Mortari, *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche nell'educazione ambientale*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

²² F. Pinto Minerva, *Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura*, in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2017, pp. 173-192.

²³ G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, Chandler Publishing Company, 1972, It. trans, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976-2013; Id., *The thing of it is*, in Katz et. al. (eds.), *Explorations of planetary culture at the Lindisfarne conference: Earth's answer*, New York, Haper & Row, 1977; Id., *Mind and Nature. A Necessary Unit*, New York, E. P. Dutton, 1979, It. trans, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984.

P. Descola, *Par-delà nature et culture par Philippe Descola*, Paris, Editions Gallimard, 2005, It. trans, *Oltre natura e cultura*, Firenze, SEID Editori, 2014; Id., *Diversité des natures, diversité des cultures*, Paris Bayard, 2010, It. trans *Diversità di natura. Diversità di cultura*, Milano, Book Time, 2011; Id., *L'écologie des autres l'anthropologie et la question de la nature*, Paris, Éditions Quae, 2011, It. trans, *L'ecologia degli altri. L'antropologia e la questione della natura*, Roma, Linaria, 2013.

ve competence of motor education. As Edgar Morin notes, the school teaches students to isolate objects from their environment, to separate disciplines and their fields of competence, as if they existed before knowledge, to separate problems to eliminate everything that could bring disorder or contradiction²⁴; everything responds to a logic of programming that makes students unprepared to respond to the uncertainty of everyday life. Knowledge, on the contrary, is a multidimensional phenomenon that contains diversity and multiplicity: it is inseparably physical, biological, cerebral, mental, psychological, cultural and social²⁵. According to the indications of Heisenberg's principle of indeterminism first, and of the ecological paradigm second, the separation between subject and object falls away in the cognitive act, in the sense that the operator of knowledge is at the same time the object of knowledge. Moreover, regarding the object, Varela claims that an attribute present in reality is not something that existed before but is configured through the relationships that the organism has with the environment, which, in turn, does not contain attributes in itself²⁶.

Therefore, far from being the result of speculation carried out in an ivory tower cut off from reality, knowledge is generated by action; as Maturana and Varela maintain, *every action is knowledge, and all knowledge is action*²⁷—an action that is the result of choices, rationality, intuition, and previous knowledge and that is connected with the construction of artifacts related to situations, and then to reflection, according to Schön's formula: *reflection in action and reflection on action*²⁸.

From a pedagogical point of view, these considerations imply that knowledge cannot be considered as the projection of reality onto a mental screen, but as a cognitive organization that produces both the projection and the screen. According to the post-constructivist approach, knowledge is created in the learning process which cancels the distinction between the owner of knowledge and the user of knowledge. It is the process of design-action-reflection that creates the conditions for the activation of the learning process.²⁹ In this sense, therefore, the teacher is not asked to provide *pre-packaged* knowledge, but to support the processes that allow daily experiences to be organized and formalized.

In order to encourage cultural and cognitive decentralization, to welcome and understand the other, who is not just another human being, from an absolutely anthropocentric perspective, but is the ecological other, the other in a systemic sense according to the eco-pedagogical approach of Franca Pinto Minerva, we must broaden our experiences in order to broaden our knowledge³⁰. If, as the scholar says, an ecological education project invites us to discuss the entire human status in all its facets, such as sensi-

²⁴ E. Morin, *La Tête bien faite*, 1999, It. trans, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

²⁵ E. Morin, *La Méthode 3, La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Editions du Seuil, 1986, It. trans, *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1989.

²⁶ F. Varela, *Autopoiesi ed emergenza*, in R. Benkirane (Ed.), *La teoria della complessità*, Torino, Bollati e Boringhieri, 2007.

²⁷ H. Maturana, F. Varela, *El árbol del conocimiento*, 1984, It. trans, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti, 1992.

²⁸ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983, It. trans, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

²⁹ P. G. Rossi, *Tecnologia e costruzione di mondi*, Roma, Armando, 2009.

³⁰ F. Pinto Minerva, *Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura*, in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orfice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, 2017, pp. 173-192.

vity, imagination and intellect, then we can also include the body among the elements to be rethought. In fact, the ecological world includes bodies, with their material, representative and cultural dimension.

At this point in the discussion, it is not at all risky to define as *ecological* an educational perspective that works “with and on the body” because it aims to develop the unity of cognitive, emotional and bodily aspects³¹; an ecological perspective also requires attention to be focused on the context for the configuration of educational spaces that do not make the body something to be reined in, contained and limited. Through contact, through the hand, which is the main interface with the outside, as Montessori already claimed, the subject perceives his connection with the rest of the world and acquires the awareness of being corporally rooted. The relationship with the environment, through the body and movement, is a keystone with regard to the cognitive, psychological and emotional development of the student.

From the need to urge the learners to think of themselves as a bio-psycho-social entities, in whom body, emotion and cognition are indissoluble parts, many points for reflection of a didactic nature arise, since it is evident that this requires a review of linear logics, cumulative paths and disciplinary segmentations. Knowledge should be taught in such a way that the school subjects are intertwined and not rigidly divided into parcels of Italian, mathematics and history; this consideration becomes even more compelling if we pay attention to corporeity in the natural environment which, by definition, does not foresee and above all does not allow these artificial divisions.

4. Giving body to knowledge in experiential education

More than thirty years ago, Franco Frabboni stated that *discovering the environment* means implementing processes of *decomposition-systemisation-reorganisation* of the necessary environmental knowledge in order to then move on to a personal and stable *assimilation/adaptation* of the contents and cognitive behaviours collected. In this way, he laid the foundations for many of the considerations brought to light today by the eco-pedagogical perspective. *Discovering the environment* means learning to learn, and teaching students how to learn³².

Therefore, in order to open up to a process of change in an eco-pedagogical sense, the processes of schooling are called upon to initiate a relationship of cultural and didactic reciprocity with the environment, according to the double meaning of environment as a *category of content*, with reference to aspects related to the knowledge of biological and environmental issues, and as a *category of form*, that is, with regard to the spaces reserved for training³³. In other words, the school opens to the environment to update its curriculum and to make the natural environment itself an educational space that can enrich the teaching procedures. In fact, not all changes need to go through the introduction of technological devices; the culture of the environment can become the culture of change³⁴.

³¹ G. Malpeli, *Lavorare con il corpo*, in S. Kanizsa, (ed.), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Mondadori, 2007, pp. 48-49.

³² F. Frabboni, *Scuola e Ambiente*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1980.

³³ R. C. Strongoli, *Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto*, cit.

³⁴ F. Frabboni, *Scuola e Ambiente*, cit.

The school's openness to the environment could make it possible to avoid the rigidity of the instructivist and dichotomous models and to set in motion learning paths that follow logics inspired by research and the construction of knowledge according to constructivist and post-constructivist paradigms. The environment can represent a privileged way through which to reduce the distance between the school and the needs of its users, as well as being a place in which to *develop a grammar of observation and imagination*³⁵. It is certainly no coincidence that one of the greatest experts of intelligence, David Goleman, believes that the next cognitive step that humanity must develop is ecological intelligence, that is, the ability to make conscious choices with a very high degree of harmony with the natural environment³⁶.

In order to train students so that they can develop this intelligence and *ecological wisdom*³⁷, according to the other degree of complexity that we have highlighted so far, the school must be constituted as a *space open* to the direct experience of the environment, as a *laboratory*, for the acquisition of cultural tools functional to the elaboration of knowledge scientifically based on the environment, and as a *community* where, through practice, we go in search of the measure that gives order to the project of living.

An education that can call itself authentically ecological is one in which dichotomies give way to complex forms of thought. In particular, it is the ways of considering the body and corporeity in daily educational practice that require a radical revision, because, despite their reevaluation and rediscovery in recent years, the school does not yet seem to have taken on board the demands of renewal, and continues to offer a fragmented, divided form of knowledge that separates the body from the mind, reason from emotion, and nature from culture. In order to reverse the course and be "at school in every sense of the word"³⁸, it is necessary to activate teaching proposals able to make the body *visible*, not only that of the student, but also that of the teacher, accepting the complexity of a teacher-student relationship between bodies in which the teacher is aware that his own body experience influences his professional action, with regard to the types of privileged language, the techniques chosen and the evaluation paths implemented.

It is clear that building educational experiences that possess this high degree of ecological complexity is a significant challenge for the world of education; this challenge is made even more complicated by the fact that in order to respond to it, one cannot in any way rely on tables, recipes or instructions for use, as Pietro Lucisano claims³⁹. The teaching-learning process is one of those human phenomena that can be rationalized, that is, made scientifically controllable, only in part because it is based mainly on the already mentioned educational relationship; it is always different according to the subjects involved and, above all, it has a deep empirical roots: it lives in experience and presents the same strengths and weaknesses of it.

³⁵ F. Frabboni, *L'ambiente a scuola: il perché pedagogico e didattico. Ovvero, quando la scuola si fidanza con l'ambiente*, in F. Frabboni, G. Gavioli, G. Vianello (eds.), *Ambiente s'impara*, Milano, FrancoAngeli, 1998.

³⁶ D. Goleman, *Ecological Intelligence: How Knowing the hidden impacts of what we buy can change everything*, New York, Broadway Business, 2009, It. trans, *Intelligenza ecologica*, Milano, Rizzoli, 2009.

³⁷ L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 1994.

³⁸ I. Gamelli, *A scuola in tutti i sensi*, Torino, Pearson, 2013.

³⁹ P. Lucisano, *Costruire esperienze educative*, in P. Lucisano, A. Salerni, P. Sposetti (eds.), *Didattica e conoscenza*, Roma, Carocci, 2013, pp. 15-51.

The rooting of the learning-teaching process in the empirical experience, which is also physical, and in the teacher-student relationship brings with it the need to configure experiences that can be authentically educational⁴⁰. The things that anyone can learn through experience are incredibly superior to what any teacher can teach according to the traditional transmission model. The acquisition of knowledge does not take place according to the *technical metaphor* of the *vessel to be filled*, in which the student is represented as a vessel to be passively filled to the brim, and the teacher as the one who chooses what, how and how much to fill it⁴¹. On the other hand, the process of knowledge is activated through an integrated mind-body development, the same that is also found in the spontaneous, exploratory, motor activities that the child carries out with the pleasure of experiencing his body in relation to the world, space, and objects. Therefore, the activation of the learning process is encouraged in educational contexts characterized by experiential methodology that take into account the fact that one of the main features of the experience is that it includes the body and passes through the body.

One of the early proponents of the binding relationship between educational experience and the body was the Russian scholar Lev Vygotskij, who claimed as long ago as 1926 that the only educator capable of creating new reactions in the body is experience. It is interesting to note that he considered experience not only as a source of education, but also as the only one capable of exerting significant changes on the organism—not on the individual, on the mind, but on the physical, empirical, corporeal dimension; it is the intervention of the experience on the organism that activates the educational process⁴².

In order to build educational experiences that can be said to be ecologically oriented, it is necessary to organize the educational spaces; this involves programming the students' scope for movement, because an environment that does not change is an environment that does not respond, but simply forces. A strategy that could prove effective is, therefore, the already mentioned openness to the environment, in which the latter is understood as a category of form and content, in which not only the *set* and the *setting* change, becoming "outdoor", but also the teaching approaches.

Outdoor teaching is not a simple matter, because it is less structured than a regular teaching task; everything that is observed, which the students relate to dynamically, is very complex because it is not analyzed, fragmented and deconstructed, unlike the classical content proposed in the classroom; in fact, the latter is the result of a careful selection that proceeds from simple to complex, from the minimum unit to the general constitutive dimension: students learn about the seed, then the flower following a logic of progressive stratification of knowledge until the entire cycle of growth of a plant is clarified. The inverse perspective, i.e. the presentation of the plant, is almost never followed in the classroom.

Any possible interpretation of outdoor educational activities as a return to a naive naturalism should be avoided, as that often goes hand in hand with the idea that outdo-

⁴⁰ J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Kappa Delta Pi, 1938, It. trans, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

⁴¹ R.C. Strongoli, *Metafora e pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*, Milano, Franco-Angeli, 2017.

⁴² L. Vygotskij, *Pedagogičeskaja Psihologija*, Moskva, SMYSL, (1926), 1991, It. trans, *Psicologia pedagogica*, Trento, Erickson, 2006.

or education simply means changing places, physically moving objects, people and relationships from one space to another⁴³. In open-air teaching, it is the relationships, in a vertical and horizontal sense, the distribution of information, the processes of knowledge that change, which are increasingly oriented to its co-construction, as well as the contexts, of course, that become authentic. The characteristics and particular recurrences that characterize outdoor educational experiences concern the activation of communication and cognitive channels related to the body; with a high degree of body involvement in an integrated sense, outdoor activities put subjects *in danger*, forcing them to leave their comfort zone, thus activating processes of progressive achievement of different autonomies not only regarding motor skills, but also related to emotional self-regulation⁴⁴. Compared to the classic classroom teaching situation, the physical distance is shortened between students, students and teachers, and students and objects of knowledge and, since the body is the main mediator of communication, the non-verbal channel is to be privileged, with regard to both proxemics and kinesics. The contact with nature also favors the initiation of environmental education paths without mediation; that is, it allows students to work on the ecological aspects of that environment *category of content* already mentioned.

Given the premises and the hypotheses set out so far, we may draw some points for reflection about the possibilities that the adoption of an eco-pedagogic perspective can open up for the development of educational models that reject dichotomies and sterile fragmentation of knowledge in favor of a rooted and embodied construction of knowledge within educational practices that make the natural environment not only the background or the context, but also the content and the educational space. If, as stated at the beginning, the correlate of the body is always the environment and vice versa and, as Bruner argues, the cultural environment is both master and servant, creator and creation⁴⁵, then the opportunity emerges for the school institution to adopt a complex perspective that brings together thinking and doing, the cultural and the natural, and to welcome the body and corporeity into daily educational practice as the founding dimensions of experience, knowledge and the development of ecologically oriented behaviors within the teacher-student relationship and the school context.

References

- AA.VV., *A scuola con il corpo*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
 Alfieri F. (ed.), *A scuola con il corpo*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
 Balduzzi L. (ed.), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
 Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, Chandler Publishing Company, 1972, It. trans, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976-2013.
 Bateson G., *The thing of it is*, in Katz et. al. (eds.), *Explorations of planetary culture at the Lindisfarne conference: Earth's answer*, New York, Harper & Row, 1977.

⁴³ R. C. Strongoli, *Coltivare campi di azione in ambienti naturali di apprendimento*, in A. D'Antone, M. Parricchi (eds.), *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca*, Bergamo, Zeroseiup, 2018, pp. 41-49.

⁴⁴ L. Carpi, *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*, Trento, Erickson, 2017.

⁴⁵ J. Bruner, *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge (Mass.) – London, Harvard University Press, 1986, It. trans, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 2013⁴.

- Bateson G., *Mind and Nature. A Necessary Unit*, New York, E. P. Dutton, 1979, It. trans, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984.
- Bonetta G., *Corpo e nazione*, Milano, Franco Angeli, 1990.
- Bruner J., *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge (Mass.) – London, Harvard University Press, 1986, It. trans, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 2013⁴.
- Cambi F., Demetrio D., voce *Educazione*, in AA.VV., *L'universo del corpo*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1999, vol. III.
- Cambi F., *Rousseau e la pedagogia del corpo "moderno"*, in «Studi sulla formazione», 2, 2003.
- Cambi F., *Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé*, Humana.Mente – Issue 14 - July 2010, pp. 67-76.
- Carpi L., *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*, Trento, Erickson, 2017.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Cunti A. (ed.), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Cunti A. (ed.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Damasio A., *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York, HarperCollins, 1994, It. trans, *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi edizioni, 1995.
- Damasio A., *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Felling Brain*, Orlando, FL, Harcourt, 2003, It. trans, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Milano, Adelphi, 2003.
- Descola P., *Par-delà nature et culture par Philippe Descola*, Paris, Editions Gallimard, 2005, It. trans, *Oltre natura e cultura*, Firenze, SEID Editori, 2014.
- Descola P., *Diversité des natures, diversité des cultures*, Paris Bayard, 2010, It. trans, *Diversità di natura. Diversità di cultura*, Milano, Book Time, 2011.
- Descola P., *L'écologie des autres l'anthropologie et la question de la nature*, Paris, Éditions Quae, 2011, It. trans, *L'ecologia degli altri. L'antropologia e la questione della natura*, Roma, Linaria, 2013.
- DPR, 12 febbraio 1985, 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*.
- Dewey J., *The Source of a Science of Education*, New York, Livering Publishing Corporation, 1929, It. trans, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Dewey J., *Experience and Education*, New York, Kappa Delta Pi, 1938, It. trans, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- Foucault M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Editions Gallimard, 1975, It. trans, *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976.
- Frabboni F., *Scuola e Ambiente*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1980.
- Frabboni F., *L'ambiente a scuola: il perché pedagogico e didattico. Ovvero, quando la scuola si fida con l'ambiente*, in F. Frabboni, G. Gavioli, G. Vianello (eds), *Ambiente s'impara*, Milano, FrancoAngeli, 1998.

- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Una scuola per il Duemila. l'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*, Palermo, Sellerio, 2014.
- Galimberti U., *Il Corpo*, Milano, Feltrinelli, 2017²³.
- Gallese V., *Intentional Attunement: A Neurophysiological Perspective on Social Cognition*, in «Brain Res. Cog.», 1079, 2006, pp. 15-24.
- Gallese V., Keysers C., Rizzolati G., *A Unifying View of the Basis of Social Cognition*, in «Trends in Cognitive Sciences», 8, 2004, pp. 396-403.
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.
- Gamelli I., *A scuola in tutti i sensi*, Torino, Pearson, 2013.
- Gamelli I. (ed.) *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Goleman D., *Ecological Intelligence: How Knowing the hidden impacts of what we buy can change everything*, New York, Broadway Business, 2009, It. trans, *Intelligenza ecologica*, Milano, Rizzoli, 2009.
- Iavarone M.L., *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Jenkins H. et al., *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*, Chicago, IL, MacArthur Foundation.
- Lucisano P., *Costruire esperienze educative*, in P. Lucisano, A. Salerni, P. Sposetti (eds), *Didattica e conoscenza*, Roma, Carocci, 2013, pp. 15-51.
- Malpeli G., *Lavorare con il corpo*, in S. Kanizsa, (ed.), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Mondadori, 2007, pp. 48-49.
- Mariani A., *Il corpo "disciplinato" nell'educazione moderna*, in «Studium educationis», 2, 2001.
- Mariani A. (ed.), *Corpo e modernità*, Milano, Unicopli, 2004.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, 1983.
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Maturana H., Varela F., *El árbol del conocimiento*, 1984, It. trans, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti, 1992.
- Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception*, 1945, It. trans, *Fenomenologia della percezione*, Milano, Il Saggiatore, 1945.
- Morin E., *La Méthode 3, La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Editions du Seuil, 1986, It. trans, *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1989.
- Morin E., *La Tête bien faite*, 1999, It. trans, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Mortari L., *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 1994.
- Mortari L., *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche nell'educazione ambientale*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.
- Orefice C., *Metafore del corpo. Teorie e pratiche di formazione nelle Scienze del movimento e dello sport*, Napoli, Liguori, 2012.
- Orr D.W., *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*, Island Press, Washington, 2004.
- Pinto Minerva F., *Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura*, in M.L. Iavarone,

- P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, 2017, pp. 173-192.
- Rathunde K., *Montessori and Embodied Education*, in P. Woods, G. Woods (eds.), *Alternative Education in the 21st Century: Philosophies, Approaches, visions*, Palgrave Macmillan, New York, 2009, pp. 189-208.
- Rosch E., Thompson E., Varela F.J., *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge Mass, The Mit Press, 1991.
- Rossi P. G., *Tecnologia e costruzione di mondi*, Roma, Armando, 2009.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983, It. trans, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.
- Spinsanti S., *Il corpo nella cultura contemporanea*, Brescia, Queriniana, 1983.
- Strongoli R.C., *Metafora e pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- Strongoli R. C., *Coltivare campi di azione in ambienti naturali di apprendimento*, in A. D'Antone, M. Parricchi (eds.), *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca*, Bergamo, Zeroseiup, 2018, pp. 41-49.
- Strongoli R. C., *Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto*, in «Pedagogia Oggi», XVII, N.1, 2019.
- Strong-Wilson T., Ellis J., *Children and Place: Reggio Emilia's Environment as third teacher*, in «Theory into practice», 46, 2007, pp. 40-47.
- Ulivieri S., *Il corpo e il gesto nella relazione educativa*, in «Studium Educationis», 4, 2000.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns; Pathologies, And Paradoxes*, New York, W.W. Norton & Company, 1967, It. trans, *Pragmatica della comunicazione*, Roma, Atrolabio Ubal dini, 1971.
- Wulf C. (eds.), *Cosmo, corpo, cultura*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.
- Varela F., *Autopoiesi ed emergenza*, in R. Benkirane (ed.), *La teoria della complessità*, Torino, Bollati e Boringhieri, 2007.
- Vygotskij L., *Pedagogičeskaja Psihologija*, Moskva, SMYSL, (1926), 1991, It. trans, *Psicologia pedagogica*, Trento, Erickson, 2006.
- Zaltieri C., *L' invenzione del corpo. Dalle membra disperse all'organismo*, Mantova, Negretto, 2010.
- Zaner M., *The problem of the embodiment*, L'Aja, Nijhoff, 1964.

The Ethical Education for a “Humanist Revolution”: Accepting and Overcoming Conflict

ROBERTO TRAVAGLINI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Urbino

Corresponding author: roberto.travaglini@uniurb.it

Abstract. The attempt to overcome the current representative vision of the opposites, typical of western culture, and the openness to a universality where the strict rational and mercantilistic imperatives could leave space to a new (revolutionary) idea of “humanism” (Ágnes Heller), allow to face some questions about the nature and quality of relationships between people. One can observe, on one side, the effects of the discrepancies between individuals and societies that have an attitude of “love for life” (biophilia) and the ones in which instead seem to dominate principles of “love for death” (necrophilia) (Erich Fromm); on the other side, one can instead observe the teachings of the thousand-year old far-eastern culture, in which conflict and violence appear as the completion of a vision of a wider scope, in which the concepts of harmony and cohesion are the ones that dominate (like in the Taoist vision and in the philosophical one of Aikidō, according to Morihei Ueshiba), feasible in a community of practice that should become ethical. The love for life (Fromm), the goodness present in the basic idea of humanity in societies and the universal humanism with revolutionary potentials (Heller) can constitute the pedagogic principles that are fundamental to activate, in any educational environment, firstly school, significant educational-pedagogic and relational strategies, even in the acceptance of the unavoidable conflicts present in human nature.

Keywords. Humanist revolution – ethical education – biophilia and necrophilia – far-eastern cultures– harmony between opposites – with and beyond human conflicts

1. The humanist revolution and the “worth of chance”: the philosophic point of view of Ágnes Heller

The recent passing of Hungarian philosopher Ágnes Heller (1929-2019), from the “School of Budapest”, who theorised the radical needs (identified in introspection, friendship, love, conviviality and game), can serve as a synchronous recall to the necessity of tracing – in education – an indicative paradigm that can constructively answer to the perils expressed by the suggested theme on the possible overcoming of human conflicts. Her philosophical thought on the connection between ethics and history (Heller, 2011, pp. VII and VIII) arises from the desire to understand the tragical happenings of the Twentieth Century, together with the «banality of evil» (Arendt, 1963), about which the

Hungarian philosopher was personally interested, and of which she has been a direct witness – as a Hebrew, she survived the Hungarian Holocaust. More in general, her thought can be associated to the truly human attitude of asking questions, often apparently very simple ones, so that they can be shared with the world of childhood (Perone, 2009, p. 7); actually these questions are so deep that they must be considered as fundamental passages for our self-understanding and our being-in-the-world.

Shortly recalling a few steps of Heller's studies allows us to reflect on the nature of the relation between the individual behaviours and attitudes assumed more or less consciously in the span of our existence and the historic-cultural context of life, as a dynamic summary of socio-anthropological variables which are certainly influential, but not so decisive about the nature of the choices of individual conduct.

Her revolutionary push against totalitarian socio-political systems finds in the human element its highest exaltation. It's no coincidence that she appreciates particularly the Italian Renaissance, an historical, political and artistic enlightened age, far from any totalitarian ideal and close to the human one «The revolution of Renaissance resulted in the revolution of the man's concept [...] and for the first time it acquired self-awareness as *humanity*» (Heller, 2013, p. 668): Heller made of it a subject of in-depth study and of attentive reflection, especially during the first years of her philosophical path, when she writes, in Hungarian (*A Reneszánsz Ember*), *The man of the Renaissance: Renaissance Italy is the inspiration for a possible, but utopian, humanist revolution, that goes far beyond the historical aberration of real socialism, outcome of a deviant interpretation of Marx and Engels' ideas.*

It is, instead, a «privileged locus of the great revolution that celebrates the dynamism of man, “the versatility of character, the power of imaginary”¹» (Recupero, 2013, pp. 160 and 161), a place of humanitarian emancipation and of concrete freedom, of ethically exemplary virtues, able to humanise democratic ideals that in the greats of the ancient times like Socrates or Jesus find the symbols, universally taken to extremes, of the human ideal of the Renaissance. This process of humanisation of ancient western ideals dethrones the divine increasing man's responsibility faced with his possibilities of action: the man of the Renaissance is a man who stands on his own two feet and who is deeply immersed into reality, anchored to nature, who “steps in between” with all his heart likewise the man of the stoic-epicurean ideal, although stripped of his divine nature. The concept of man is dynamic and it is «composed in an *organic unity*» (Heller, 2013, p. 630). This vision of the *human universal* makes “human” any man, opening the door to concepts of freedom, brotherhood and equality «as a political necessity and as an anthropological-ontological fact» (Heller, 2013, p. 631): man, with his abilities, is free to choose between good and evil, and this free will becomes a universal anthropological category as «*integral part of every human activity*» (Heller, 2013, p. 636), to pursue which (this freedom) we need the means of intellect and work, of thinking and doing (Heller, 2013, p. 656).

The text *General Ethics* and especially the first chapter “The Human Condition” – quoted by Heller in the text *A Short History of My Philosophy* (Heller, 2011, p. 79) – converges not only on the contents expressed but, following a pedagogical perspective,

¹ Ágnes Heller (2012), *My eyes have seen*, interview with Francesco Comina and Luca Bizzarri, Il Margine, Trento, p. 24.

also on the description of a meta-cognitive analysis of the processes of thought, which brought the Hungarian scholar to the construction of an extremely articulate and always growing philosophical system – but which in this context is only quoted. Such perspective allows us to analyse in truly human terms the question of the condition of man and of his being-thrown-into-the-world. Birth – being *thrown* into the world, indeed («the accident of birth»: Heller, 2011, p. 79) – is a both genetic and social a priori accident, an anticipatory moment of whichever experience: «Humans are thrown by accident into the world; their “genetic *a priori*” is thrown into a “social *a priori*”» (Heller, 2011, p. 79); experience hasn’t occurred yet and from a genetic point of view what exists is only an universal condition of belonging to the humankind and the singularity of each individual, its uniqueness, while, from a social point of view, the a priori is the fact of being born, always accidentally, in a specific place. The title of one of her recent books is for sure emblematic of the randomness of life: *Der Wert des Zufalls* (2018) (*The worth of chance*).

According to Heller, experience originates by the start of the interaction between two elements, the genetic one and the social one, a «*process of dovetailing*» according to which the child, since birth, actively interacts with the environment, but whose absence is destined to compromise its same existence, even if, at the same time, there could never be a perfect convergence between them. From this incongruity, this «*hiatus*», originates «*human life*» (Heller, 2011, p. 79), a path in which the condition of frustration determines in its turn an answer that generates a cognitive and cultural surplus, which carries as a consequence the overcoming of the social a priori.

In *An Ethics of Personality* (always quoted in *A Short History of My Philosophy*: Heller, 2011, pp. 79 and 80), Heller distinguishes the concept of «accidental» from which of «contingent», present since the beginning of the modern age and expression of the awareness of the condition of being-thrown-into-the-world, in relation to which the individual feels «*the need and also the possibility for self-founding, the task of transforming our contingency into our destiny, opens up at our horizon*» (Heller, 2011, p. 80). This appears as a precise recall to a strictly pedagogical reflection according to which educational goals consist exactly in helping to overcome the being-thrown-into-the-world, in order to favour in everyone the full self-realisation, in accordance with its potentialities and regardless of the conditions in which the individual finds itself at the beginning (Bertin and Contini, 2004).

The educational process joins then this reflection and is taken by the philosopher herself in the moment in which she wonders how much *the role of knowledge and of emotions affects actions*, in particular *actions with moral content* and the «question of evil» which, if it doesn’t reside «in innate human instincts» (Heller is convinced of this), «where does it then?» (Heller, 2011, p. 81). And, exactly in relation to moral, Heller elaborates a theoretic model of the character, according to which we have four characters in one: to the «innate» one, constitutive and present since birth, adds the character of early childhood, defined «psychological» (handled by psychoanalysis starting from Freud), to arrive to the «moral character», that develops during the developmental age until late adolescence. This character reminds in many aspects the development through stages of moral judgement studied first by Piaget (1932), then integrated and further analysed with psycho-anthropological studies by Lawrence Kohlberg (1973; 1976)².

² According to Kohlberg, the stages of maturity, each one divided in two levels or phases, start from the *pre-*

The first three characters described by Heller are influenced by a fourth character, called «intellectual» which, even if it starts to take shape at the same time of the moral one, is destined to change until the mature age and, above all, it is called to carry out regulative actions over the other characters «*can also use, or keep in check the other three characters*» (Heller, 2011, p. 81). Therefore, the intellectual dimension of the character can be interpreted as the necessity for Heller to highlight the importance of experience as the effect of an integral learning, which doesn't finish in the context of formal education, but continues throughout the mature age, being related to the moral dimension of the character and starting inside the individual a dynamic process of self-regulation.

The nature and quality of the relationship established with the other is determined by the interaction of many dynamic elements where the context, surely important, interacts with the developmental path of the individual, who can determine him/herself in directions that can also be different from one's own origin and can choose his/her conduct. Following Heller's reflection, the being-thrown-into-the-world entails the assumption of rules and norms, and many of these have a moral value (Heller, 2011, pp. 84 and 85). It is interesting to observe that the attention of Heller's moral philosophy is focused not so much on extreme situations experienced by people, like in existential philosophy, as on situations present in everyday life, refusing in this way every form of hierarchy of actions, even moral ones. This can also be evinced by the fact that her philosophy is self-founded: the issues presented derive from a concrete and personal reference, being the result of the comparison with the action of a significant person who belongs to the familiar sphere, the father (like for Kant were his parents), who becomes the criterion of comparison for a reasoning about moral. This passage induces us to affirm and confirm the pedagogical value of the example and the importance of evidence for the adult in relation to the realisation of a full and conscious existence that can be called moral. The adult educator, in facts, showing coherence in his/her conduct, that is a continuity between who he/she is and what he/she does, carries out an educational role which is certainly indirect, but extremely effective (Recalcati, 2016).

The argument about the validity of moral rules allows us to understand better *the nature and quality of our relationships with the other*. The philosopher of the School of Budapest offers a formula that raises the idea of universal validity of the moral by affirming that the honest person follows the rules as long as these are not in contrast with the norms and rules of likewise honest persons, on a circular process based on respecting the other. The rules and norms that align with this principle are delineated in many ways and they are certainly not recent (to take care of the others, not to offend or hurt someone intentionally, be committed to limit sufferings etc.). The news of modernity about these issues concerns the concept of *respecting the other's autonomy*, and this becomes the essential condition from which all the others derive, and which can be summarized «with the Trinitarian formula: giving, receiving, reciprocating» (Heller, 2011, p.

conventional one, which can be approximately made correspond to Piaget's "heteronymous" morality, then comes the *conventional* one, in which moral judgment is affected by the group's conformism and the respect of preset rules, typical of the pre-adolescence period. The last level is the *post-conventional* one: the individual is sufficiently mature to have assumed all the critical requirements in order to overcome conventionalism, autonomously judge moral relativity of action and strive for universal ethical principles, pursuing an own inner moral coherence.

85). Reciprocation, the gift in the triangular process of giving, receiving and reciprocating, represent an indicative paradigm in which actions can be inserted to understand their nature. Indeed, again in *A Short History of My Philosophy*, the Author describes the path she undertakes to research the definition of good persons and good citizens: if the first care about their existential dimension, the latter care about their dimension of citizens, distinguishing throughout the years that good citizens in countries ruled by a dictatorship become «heroes of decency» (Heller, 2011, p. 86), because they are forced to defend with great sacrifice the democratic principles.

Modernity, then, is founded on the good citizen and the good person, this latter expression of an existential choice, since it is based on the willingness to be considered a moral subject (Heller, 2009, p.64) who, as we said, overcoming the genetic and social *a priori*, addresses his/her life to follow certain values and certain ideas of justice (Perone, 2009, p. 12).

At this point it is interesting to understand how Heller overcomes the consolidated contrast, typical of our western culture, between material needs and spiritual or rational needs. The interpretative key seems to reside in the acknowledgement of the existence of the human condition, which can include opposites: the traditional duality body/soul or the tripartition body/mind/spirit (Heller, 2009, pp. 107 and 108) could be faced starting from the Aristotelian hylomorphistic tradition, according to which life is an entirety and the living beings who inhabit the cosmos have a soul, that makes the cosmos not exclusively formed by matter (Heller, 2009, p. 117).

Anyway, it is mostly in her *study of feelings* that she underlines that cognitive processes cannot be distinguished from emotions (such as the neurosciences today state in considering certain impulses and emotions in the formulation of cognitive constructions: cf. for example Damasio 1995; LeDoux, 1996): «since there is no emotion without a cognitive element, there is no cognitive impulse nor a motivation lacking feelings» (Heller, 2009, pp. 128 and 129). Therefore, it is clear that feelings become an expression of humanity that regains its bodily dimension, as an expression of the human condition of being-thrown-into-the-world we talked about before. Needs, thanks to the awareness of the close connection between mind and body, find their *raison d'être* and, moreover, find the reason to be all listened to, because they are part of the human condition even if some contradictions, if not a true antagonism, can rise between them. Then, in this way we may conceive the source of the conflict, that can have ethical, moral or religious characteristics (Perone, 2009, p. 12). However if philosophy – broadly speaking – is not able to solve this conflict, everyday actions rather can be, thanks to the «creative arising of conscience» (Perone, 2009, p. 12): the individual can mark an extremely this border that separates the coexistence of needs from conflict for their possible realisation. Dualisms then, in Heller's philosophical thought persist and don't find a final solution. In regards to this, Heller affirms:

I tried to explain my conviction that philosophy, after the fall of the metaphysic tradition, needs to rethink duality. Metaphysic interpreted duality as dualism, but in the contemporary philosophical context the concepts of two substances or two attributes that are not related to each other, or the contrast between immortal soul and mortal body, between pure reason and impure abilities of knowledge, can hardly demand to be accepted (Heller, 2009, p. 130).

This surely isn't a negative element, because it would be more difficult to affirm the perfect and ideal homogeneity of the human condition: «a perfect individual autonomy could turn human beings into monsters» (Heller, 2009, p. 129). On the other hand, Heller herself wonders if doubting is actually a good thing, that philosophy begins with the doubt, making clear that the doubting is of existential nature, concerning the relationship between oneself and the world; and it is exactly by doubting of ourselves that we can have a true self-confidence (Heller, 2017). So she concludes one of her main works about the duality of good and evil: «and there are no final answers, not even for the individual, since the question must be risen again and again» (Heller, 2009, p. 130).

2. Biophilia or necrophilia? The pedagogical and humanist perspective of Erich Fromm

The duality described by Heller meets the thought of many contemporary scholars interested in understanding the reasons of the contradictions of the human soul, scholars who, like her, find it difficult to give final and unambiguous answers. One of them is the philosopher and humanist psychologist Erich Fromm, who is of Hebrew origin too and he is interested like Heller in understanding the reasons of evil in totalitarian systems: his attempt to understand the meaning of it puts him in front of the *duality between the concepts of biophilia and necrophilia*, a typical duality of an historical and socio-anthropological conflict whose enigmatic reason is the main focus of the famous text *The Anatomy of Human Destructiveness*, written in 1973, where the psychologist from Frankfurt tries to shed light on the possible psychosocial reasons of the destructive character.

Every scholar of the western thought, dealing with the relationship good/evil, starts, like Heller too does with the psychological *a priori* (together with the genetic one), from the first educational phases and then from the first relationships with the original psycho-relational environment of the child. Actually, the (psycho)pedagogical approach to distress shows how much the first life experiences (including the first socio-educational experiences) are decisive to influence the quality of the social relations which will take shape in the adult age: it seems of fundamental interest the dialogic relationship mother-child, not only starting from the first year of life, but also during the different phases of the gestational period (Odent, 1990; Tsuda, 2000). Many are also the problematic consequences of an unsuccessful process of attachment (Bowlby, 1989), of a relational deprivation (Winnicott, 1984), of an inhibition of individual emotive reactions through even violent educating behaviours (Miller, 1980): those are educational actions, often implicit, sometimes justified with ambiguous rationalising systems, which can lead to a disposition of psychological distress and, in extreme cases, to antisocial and destructive behaviours and, then, to the identification of the individual and social Ego with a character “devoted to evil” and, in general, to relational cruelty.

The pathogenic deviation seems, in any case, a deviation from a deeply human and humanising undertone, an undertone of the person that a “humanistic” approach (Fromm) – like Heller’s one – favourable to the rebirth of Renaissance humanism – recognises as “biophilic”, recalling the idea of a “loving” underlying impulse of human nature, devoted to the interpersonal and ethic good, thanks to which the child is naturally driven to grow in a “positive” sense when it is not hindered by an obstructing socio-familiar context and by a community that is likewise inhibitory, if not assimilated to a widespread conflictual and distressful feeling.

In regard to this, Fromm seems to be convincing in his critique to Freud, when he affirms that *human nature* is fundamentally *biophilic*, being the unconscious pushes of man biologically and psychologically of the evolutionary-creative kind: the individual tends to naturally follow the principle of pleasure and his/her being becomes involuntarily-destructive, pursuing the opposite principle of death only when he/she is not allowed to do differently, due to the intervention of an inhibitory environment and in its turn destructive. The formation of sadistic or, worse, of *necrophilic* tendencies would be nothing but the direct consequence of a developmental hindrance of relational origin.

The «interpersonal», «sociohistorical» or also, as we said, «humanistic» (Greenberg and Mitchell, 1986) psychoanalytical approach of Erich Fromm broadly examines the deep, unconscious motivations of the *destructive tendencies of man* both in his/her entity of individual and in the historical and social one of group. Unlike the classic psychoanalytic point of view, according to which the innate and inner pushes of the individual are destructive and criminal, Fromm, definitely distinguishing the innate pushes (instincts) from the existential ones, purely human, of historical origin (passions), is convinced, also thanks to a particular attention given to the historical-anthropological evolution of man, that destructive, sadistic if not necrophilic, can be only certain passions arisen during the human evolution, result of a progressive civilisation, more and more based on possess, technic and depersonalisation of the individual: throughout its phylogenetic growth the animal man, the prehistoric man, from a social and productive being, is forced to become narcissist and destructive and to replace the great part of its instincts with behavioural passions that allow it to relate to the rest of the world, both human and natural, in order not to remain isolated and face insanity.

In Fromm's opinion the individual has all the biological and psychological components to orient him/herself towards the world with love, to experience human fraternity, independence and freedom: man is fundamentally *biophile*. This is the original, leading passion of his nature, the essential reason of his existence. Interrupted the symbiotic bond to the mother and cast out of heaven for having eaten the fruit of the Tree of Good and Evil, he becomes aware of himself, of his helplessness and of his finiteness and he will do anything to create a bond between himself and the external world, to become free from the power of the past, independent and life-loving.

The caveman used to behave like that, and so does the "original man" of Fromm, who will be able to fully realise Marx's utopian socialist ideas, of a human and productive society, only when the historical, economic and political conditions will really have become mature. In the meanwhile, man continues to suffer the "negativity" of social conditioning, being his character the historical-evolutionary product of the relationships with the socio-cultural context of belonging, and only exceptionally he is free to live in a full and productive way. Often he must react appealing to his least creative passions in order to survive in environmental conditions that are not favourable to the development of love for life, as happened during the dictatorships between the two wars or as happens currently where consumerism and cybernetic alienation rule, in any case preventing the progressive tendencies to develop in a creative way.

If the environment hinders the process of progressive unity inside and outside oneself, the individual, compelled to familiar and social events – but Fromm doesn't exclude also the genetic importance of some possible biological events – will be led to establish a

symbiotic relationship with the world, not based on love, but on the sadistic or masochistic dependence, that is narcissism. Those reactions, pushed to extremes, entail the possible outbreak of psychotic or para-psychotic tendencies. Instead of manifesting his/her own instinct of life the person, *as an alternative* (and not *together*, as Freud believed), must turn to the forces of evil, giving voice to the impulse of death: «*life turning against itself in the striving to make sense of it*» (Fromm, 1973, p. 9).

Aggressiveness then is no more biologically necessary, naturally «defensive», and therefore a vital expression like the one of the animals, indispensable to survive. It rather becomes a destructive and criminal human manifestation, a sort of «evil aggressiveness» “typical” of man – that can’t be found between animals. These vicious and cruel manifestations can certainly be casual, isolated, due to particular and not durable circumstances, but, and Fromm points out this aspect, they also can become «character»: the individual is then narcissist, or sado-masochistic, in the worst cases he/she can become a necrophile and death-loving. Each of these behavioural solution is characterised by a scarce sensitivity towards the other and by potential destructive impulses, certainly in different ways and stages. The necrophile is nothing but a progressive degeneration and so a vicious form of Freud’s anal character, going through the sadistic character (normal anal character > sadistic character > necrophiliac character). Even if Fromm doesn’t face certain human expressions connected to antisocial deviancy in criminological terms, it is easy to presume that he considers individuals who have such behavioural elements more inclined to crime or to any deviant action than who is integrated and projected towards life.

Random cruel manifestations are mostly manifestations of destructiveness that Fromm distinguishes from the behavioural one and that, opposite to this, occur in a «spontaneous» and specific way, since they are characterised by explosive impulses triggered by absolutely particular circumstances, like in the case of the «vengeful destructiveness» (that «is a spontaneous reaction to intense and unjustified suffering inflicted upon a person or the members of the group with whom he is identified» [Fromm, 1973, p. 271]) or of the «ecstatic destructiveness» (Fromm, 1973, p. 274) (that consists in reconnecting with nature through individual or collective rituals of the destructive kind, like certain states of self-induced trance, certain delirious sexual orgies, a certain use of drugs etc.).

Since every individual must give a meaning to his life, to prove to himself and to others that he exists for a purpose, who suffered an oppressive and humiliating, strongly prohibitive childhood, will have to redeem himself actively towards the world, in the unconscious attempt to heal his still open wounds. Fromm affirms:

The child is usually defeated by the superior strength of the adult, but the defeat does not remain without consequences; it would seem to activate a tendency to overcome the defeat by doing actively what one was forced to endure passively: to rule when had to obey; to beat when one was beaten; in short, to *do* what one was *forced to suffer*, or to do what one was forbidden to do (Fromm, 1973, p. 236).

A child who lives in a frustrating and inhibitory environment, not exciting because of the exclusive presence of «simple» stimuli and not «activating», bored and depressed, little inclined to manifestations of love and understanding, and with no hopes, easily reacts by withdrawing into itself in a narcissistic way and avoiding the others, resentful and humiliated. It needs to be specified that the distinction made by Fromm between

simple and activating stimuli consists in the fact that the first ones presuppose an immediate and passive answer, while the second ones are more complex and require a receptive individual, "touchable", capable «of being humanely responsive» (Fromm, 1973, p. 241). Usually in our culture there is a clear prevalence of simple stimuli, reason why they «have to be changed constantly, lest they become ineffective» (Fromm, 1973, p. 241). People are incapable of reacting to activating stimuli because they are generally lazy, passive, inhibited and fearful, due to an education that, from the age of six years old onward, progressively made children «docile, unspontaneous and passive» (Fromm, 1973, p. 241). Simple stimuli contribute better to the formation of the sadistic-destructive character, since it is easier to excite the organism with rage, anger and cruelty rather than with manifestations of love: in this latter case commitment, patience, discipline, concentration and a good ability of enduring frustrating situations are required.

If, in addition, the mother-child bond persists because of «malignant incestuous bonds» with a «death-giving mother», rather than with a «life-giving mother», the child perceives not the motherly love but feelings of death, distance and coldness on the part of the mother: «her embrace is death, her womb is a tomb» (Fromm, 1973, p. 363): «if there is no way of being related to mother or her substitute by warm, enjoyable bonds, the relatedness to her and to the whole world must become one of final union in death» (Fromm, 1973, p. 363).

It is very probable that in such a relational context, where neither the negative influences are negligible, even future ones, of a wider familiar and social environment, the individual can develop a *destructive and necrophiliac character* (from the Greek *nekròs*, that means corpse, dead, dweller of the afterworld), and that for his whole life he is driven by an unconscious and pathologic attraction for all «that is dead» and led to turn into a dead thing what is alive. It is possible, however, that he would show real necrophiliac manifestations only if the attempt to build a relationship with the others through less destructive bonds fails «as sadistic control of others or the satisfaction of narcissism by gaining boundless admiration» (Fromm, 1973, p. 364).

Fromm doesn't exclude either the possible existence of genetic elements (which reminds very much of Heller's genetic *a priori*) that predispose the child to the necrophiliac coldness and repulsion, although the relationship with the mother and with the socioeducational environment is then essential: a warm mother can "warm up" the innate coldness of the child, like on the other hand a cold mother could be appeased and moved by a warm and loving child. On the other hand he doesn't exclude the possibility that a «malignant incestuousness» (Fromm, 1973, p. 364) can arise as a result of particular traumatic situations, even if actually these are not so frequent.

Moreover, it must be pointed out that the development of character doesn't finish within the edipic age but it continues to evolve at any age (even if at an advanced age it is more unlikely), and that therefore the facts of the future social life can determine important changes throughout the whole existence, both in the direction of love and in the opposite one. It is certain that any particularly intense relational situation that makes the child, the adolescent or the adult empty and helpless can create the sufficient conditions to turn a naturally biophile individual into a sadistic or destructive one.

The necrophiliac traits that distinguish who is attracted by death (of others and of himself) differ from the ones of the less dangerous *sadistic character*, who is simply sati-

sified to see the victim suffering and basically wishes to control the others, submitting them to a symbiotic bond with him: his unconscious attempt consists in turning an intimate sensation of helplessness into the experience of omnipotence, creating the illusion to transcend the objective limits of human existence.

According to Fromm, the most common kind of non-sexual sadism is represented by the abuse and mistreatment of children, carried out especially under educational purposes: this kind of “pedagogical sadism” – which finds many analogies in Miller’s “black pedagogy” (Miller, 1980) – reaches its peak in the moment in which the child, still defenceless, begins to have its own will and to react actively to the adult’s orders. Other than physical, this sadism tends to materialize also and especially through manifestations of «mental cruelty», without using physical strength, but with the simple and less strenuous use of the word.

Moreover, it can’t surely be forgotten that man is distinguished by various behavioural features, and that it is difficult to find a person characterised exclusively by a unique «passion-rooted-in-the-character»: if these instincts are the same for every man, men differ one from the other exactly in what Fromm defines «dominant passion», result of the both personal and social history of the individual. Indeed, the sadistic passion can be mixed to the biophilic one inside the behavioural structure of the same individual, such as to create in certain cases a true inner conflict; or one of the two passions can have more influence on the other and justify a great part of individual actions. In fact, in any case, the most typical traits of sadism observed by Fromm – such character can be represented as a syndrome of different connected behavioural elements – consist essentially in the admiration of power and of who holds it, in the contempt and the control of the weak, in the fear of changeable and unpredictable situations (as changeable and unpredictable is life, in fact despised and feared), in the need to systematise and structure life (own and other’s), in the cowardice and the masochistic submission (the sadist feels helpless and incapable in front of stronger persons), and finally in the inclination to compensatory authoritarian and dominant behaviours.

The warning thrown out by Fromm consists in the not happy verification that sadism «corresponds to the social average, with individual deviations above and below» (Fromm, 1973, p. 297), signing a sort of *social sadism* which is apparently unavoidable for every new-born, while less common even if much more alarming for society appears the *destructive character*, devoted to evil and so potentially to crime, because the passion that pushes to action the necrophile leads the individual to desire the transformation of life in death (and not simply the vision of the other’s suffering), as it was in the case, widely described by Fromm, of Adolf Hitler: thanks to an in-depth analysis of his childhood, adolescence and youth, he pinpointed in the vicious incestuousness of the relationship with the mother and in the continued scholastic and artistic defeats, after a first period of success, the cause of a destructive hate for life that led him to sacrifice the Germany/mother, its people and thousands of Jews (the defenceless/sacrificial victims). His behaviour can be judged homicidal and suicidal at the same time, and anyway destructive in each of his expressions. Basically, the personality of Hitler exemplifies adequately all the most evident characteristics of the necrophile: attraction for death, destruction which is an end in itself (despite of the many rationalisations) and accentuated interest for all that is mechanical, lifeless and routine. Fromm’s cry seems to project every hope in the future, not without warnings:

Hence sadism will disappear (except as an individual sickness) only when exploitative control of any class, sex, or minority group has been done away with. With the exception of a few small societies this has not yet happened anywhere in history (Fromm, 1973, p. 297).

The German psycho-sociologist, in addition, highlights several times the importance that the social group takes on in the process of the formation of the individual's character, since the group «tends to reinforce all those character elements that correspond to it, while the opposite elements become dormant» (Fromm, 1973, p. 298): if a society, for example, were not sadistic but based on love, the individual sadism would be soon "dried out", because not shared nor wished by the group. It is clear that most of the times just the opposite happens. Fromm supposes the presence of necrophiliac tendencies in about the ten per cent of the American population.

Defeating the current elements of social sadism and destructiveness seems quite utopian, especially if one agrees with Freud about the fact that it is not much the «social character» to change following the modifications of educational techniques, but rather the one which supports itself through suitable and specific educational methods, whose the direct instruments are the family and the various educational-pedagogic institutions. Indeed, the educational function of society consists in shaping the individual so that he becomes interested as much as possible in the social character of his group and he begins to have wishes as much as possible pertinent to the necessities of his social role (Fromm, 1941). Recovering the spontaneous original activity, of which there are evident traces in children and in certain, but rare, individuals like some artists, and with which only it is possible to be full and free, is a not very simple educational-pedagogic task.

Fromm undoubtedly invokes the fact that this activity never disappears completely, even in the most oppressed and frustrated individual, and that it is ready to re-emerge every time concrete favourable environmental conditions occur. After all, even in the hardest forms of oppression (like the political or the familiar ones), a strong reaction of hate and narcissistic isolation is nothing but the reflection of a deeper impulse of freedom which has been betrayed and frustrated, but which – although removed – tends to never disappear. The educational action would have truly the goal to make the individual aware of such original breath of life and of the environmental obstacles that have hindered his development, awakening in him the strength to affirm himself. Indeed, the child's frequent spontaneous expressions of self-affirmation are often misinterpreted and then punished as if they were rebellious aggressions against the parents and considered as disobedience and sin: this is a wrong educational interpretation of familiar and social contexts where an authoritarian «irrational and exploitative» atmosphere reigns.

Actually, often the child is not sufficiently mature yet to seriously "disobey" (this could rather be its Achilles' heel): Fromm gives to the action of "not obeying", of saying «no» to power, an actual autonomy of thought and of action, being it a necessary ability to prevent any form of prevarication and oppression (cf. Fromm, 1981). The child simply tries to affirm itself and to creatively expand its potentialities, while the adult, indoctrinated by a society based on power (political, economic, technological, etc.), is induced to, mostly unintentionally, to use his sadistic power on the child, restraining its vital expansion, making it docile and obedient, and weakening its self-fulfilling pushes behind the shield of a "good education to give".

Fromm doesn't make explicit pedagogical suggestions – for him not proposable, indeed – but he wishes that historical times could mature through the action of the individuals, in order to favour the growth of man in the *direction of love and humanity*. One of the few historical exceptions of a free social group, which is activating, productive and focused on man, mentioned by Fromm, is the experience of the *kibbutz*, who established a lifestyle similar in some ways to the one of the first hunters-harvesters and of the first farmers, where the atmosphere is of fraternity and community. He doesn't deny, either, that truly free individuals exist, and that who really wants it can “reawaken” from the boredom of conformism and free himself from the pincers of social oppression, and thus rediscover his true self, but throughout his work a veiled pessimism concerning contemporaneity can be perceived, arisen from the awareness of the deceptions and objective restrictions of the present sociocultural structure, even if his ideas seem to be supported by the hope that in the future, following the ongoing historical evolution, an increased awareness will lead men towards a greater social and individual maturity.

3. The non-duality in the Taoistic and aikidoistic vision: for a pedagogy of conflict and unity

A look on other anthropological *formae mentis*, historically rooted in the East, allows us to explore a cognitively different perspective from the traditional duality between good and evil, biophilia and necrophilia, a duality that has been characterising the western mindset for an immemorial time, in the face of the western one, which is marked, instead, by the concept of unity and by the ideal of fusion between the opposites. Between the end of the Fifties and the beginning of the Sixties of the last Century (an historical period in which cultural exchanges used to be less frequent than nowadays), a well-known oriental philosopher belonging to the *zen* culture, D. T. Suzuki (1960)³ – was the first one who clearly and authoritatively remarked the conceptual division between the eastern thought and the western one, counterposing the irreducible dualistic vision of the *aut-aut* (West) on a side, and the markedly holistic vision on the other; a vision which is inclined to a unitary representation of mind and body, subject-object, I-You-Us (East).

A diametrically opposite conception of the couples of contraries is in fact the one which is testified by the multimillennial tradition of Far-east's philosophical thought, most relevantly the Chinese one, starting from the *school of Taoism*, which poses the so-called “opposite” concepts on the extremities of continuous and not distinguished scales, within which the passage from the one to the other belongs to the natural order of things. For this reason these couples are used to be called with the definition of *complementary oppositions*, a dynamic vision that involves the role of a channel between the opposite dimensions of Sky and Earth, which the human being recognizes for himself.

The element which allows a good flowing between concepts, to the detriment of the hard quarrels typical of the western rationalist vision derived from Greek philosophy, is the stream of *qi* (*ki* in Japanese), a term which is packed of contents and is not actually translatable; it may be tried to be approximately translated in “vital flow”, primigenial

³ The famous text *Zen Buddhism and Psychoanalysis*, written in 1960 together with E. Fromm and R. De Martino, is the result of a conference on psychoanalysis that took place in Mexico in 1957.

spring and fundamental element of the cosmos. If the flowing of the *qi* reminds the image of water, made famous by the great classics of the Taoist school like the *Laozi*, another concept we can metaphorically link to the bed river is the *dao*⁴. It can be associated to the other key concepts of the Chinese thought by the difficulty we get into when we try to make an equivalent translation of them. *Dao* nominally means “road”, “path” and, for figurative extension, “method”, “way of proceeding”; in its verbal acceptation beside its meaning of “walking”, “advancing”, “proceeding”, it can also signify “speaking”, “stating”. For this reason there is an idea of *dao* as a teaching in which the word of the teacher has to work alongside or forerun the practical experience. It is a path which is not understandable if it’s not undertaken making a direct experience of it (somehow likewise the Deweyan pedagogical system, which has a pragmatist-progressist, proposes the idea of an active and functional education, in line with the motto of “learning by doing”).

On a cosmological plan, *dao* is the container of the whole existence. All the opposites coexist within it, synthetized by the formulation of *yin* and *yan* as cosmical principles, whose alternation makes the universe move. As Amina Crisma (2016) reminds in her rich critical system which introduces her translation work of the *Neiye*, a piece that has been recently evaluated and formally included in the great Taoist classics’ list, the wise man (*shengren*) is the one who recognizes the flowing of *qi* as the only principle of reality and tries his best to eliminate the obstacles that may divert this kind of natural course.

In the words of the famous sinologist:

We should underline that this kind of attitude doesn’t recall anything magical or supernatural: it is fully human and rational, and discloses, nonetheless, an over-human dimension, which comes from the point of view of totality.

However, to reach this dimension and to get access to this kind of vision, you have to give up partiality: to open yourself and accept within yourself the totality, you have to abandon egoism, letting the passions that bring confusion to the heart (*xin*) and blur its clearness fade. (Crisma, 2016, p. 75)

The removal of limits to the natural circulation of vital flow can only be the result of a constant and coherent exercise of self-control that is both physical and spiritual. The wise man in the Taoist view, such as the man-of-value (*junzi*) in the Confucian theory, is the one who walks the path (*dao*, *do* in Japanese) righteously, giving demonstration of *de* (“virtue”, “human virtue”, “functional virtue”) and relying on it. It is a way of reading the natural macro-cosmos and a way of managing the social-cosmos that gives up violent methods, in a complete acceptation of the natural becoming of things, a paradigm of resolution of human conflicts, free from the desire to prevail, and from arrogance and haughtiness. The ego does not try to rise itself above nature, but becomes one with it: Two (duality, division, counterposition, opposition between subject and object, man and nature) blends with one and conflict, implied by the opposites, fades or gets overtaken. It is what we try to experience in the practice of certain Far-east’s typical disciplines, in

⁴ About this agrees also Alan Watts (1975), one of the greatest western commentators of *zen* philosophy, who, inspired by the works of Laozi and Zhuangzi, metaphorically compares *tao* or *dao* to the stream of flowing water, to letting oneself go and to the correlated communion Man-Nature.

which the serious and continuous repetition of accurate and confident gestures becomes means and aim of the annihilation of ego (the main cause of division).

In the practice of these arts the most human and profound trait of being emerges, the most sensorial and “transactional” at the same time, more or less as the mature Dewey used to define the process of knowledge, when any possible dichotomy disappears between the subject (who knows) and the cognitive object (which is known), so that a cognitive transactional process takes place (Dewey and Bentley, 1949), even though some critical-dialectical traits remain between the parts at stake (Cambi, 2004, p. 23) which instead are missing in oriental practices in which everything flows in an Heraclitean way.

Let's take a look at the traditional Japanese arts, all directed to purify the being, to perfect it, even with the consciousness of its incompleteness. They are existential practices, for example, the art of arranging flowers (*ikebana*), the tea ceremony (*cha no yu*), the art of calligraphy (*shodō*), the art of folding paper (*origami*), *nō* theatre and *kabuki* theatre, the path of warfare arts directed to peace (*budō*), like the archery (*kyudō*), the path of the sword (*kendō*), the art of drawing the sword (*iaidō*) or *Aikidō* also described as the art of peace (Ueshiba, 1992) or literally, the path that leads to the harmony of *ki*, the vital flow. This art in particular – better defined by the adjective “chivalric” (instead of “martial”) –, *Aikidō*, a well done modernisation of the warfare arts used by the aristocratic caste of *samurai* (whose purpose is not to bring death anymore as during the medieval period, but to bring and elevate life instead), proposes stylistical/relational strategies to reduce or annihilate conflict, transforming it in the harmonisation of the opposites we talked about before: the opponent's energy (the attacker, called *uke*) is made synergistically circulate along with the energy of the attacked (*tori*) to create unity in the action put in place by the two subjects. The base movement of *Aikidō* is circular, thanks to it the edges symbolising conflict (which is typical of a clash between forces) are rounded: the circle, a symbolic and kinetic element that characterizes this art, turns towards the transformation of the square in order to round its edges, neutralising in this way the conflictual strike of the attack and becoming one with the opponent, who *disappears*. Mostly due to the mental state in which *tori* poses him/herself, that the *zen* monk Takuan Sōhō (1986) wouldn't have hesitated to define *mushin*, comparable to a state in which mind becomes empty and transparent, immutable and peaceful. The technical dynamism of *tori* absorbs the energy (*ki*) of *uke*, full of aggressiveness and violence (the attack is formally destructive), in order to transform the implicitly negative intention into positive energy. The action in its complex is restoring and creative: there's an energetic shift from a conflictual condition to one which is projected to build a renovated relational union. Using Fromm's psychological-existential language, we could state that the implicitly “necrophiliac” or “sadistic” starting element is transformed into a “biophilic” element, and that any possible duality, source of conflict and belligerency is destined to get into the flow of a metamorphic process of unity and harmonization (*ki no nagare*) with the objectual universe.

Morihei Ueshiba, founder of *Aikidō*, loved underlining the importance of circular movements during the *Aikidō* practice, to unite with the others and with the cosmos. As Morihiro Saito (1975, pp. 13 and 14) direct scholar of Morihei Ueshiba remembers, *Aikidō* «represents harmonious circular movements without conflicting with your partner». So remarks Kisshomaru Ueshiba, son of the founder of *Aikidō*:

Aikido is the art of assimilation and unification with Nature. There is no duality, no struggle, no opponent. There is only a harmonious action of our own spirit with the spirit of the universe. The techniques of Aikido are the bodily realization of this Harmony.

Aikido is the way of reconciliation. It is the bodily realization of the principle of the oneness of all beings (K. Ueshiba, 1985, p. 14).

Another direct scholar of Morihei Ueshiba, Nobuyashi Tamura (who spread the practice of *Aikidō* in France) specifies:

Le principe de l'aïkido appliqué au travers de irimi-tenkan, ki, kokyū, de la dualité apparente Moi-Adversaire, du travail un contre plusieurs, enseigne le sens de l'unité, de l'harmonie, de l'amour et de la paix.

L'aïkido exprime au moyen du corps, l'ordre de l'univers est correctement appliqué au corps, la technique et la santé s'épanouissent naturellement. Si l'ordre de l'univers est correctement appliqué à la vie quotidienne, l'éducation, le travail et la personnalité s'épanouissent naturellement. Si l'ordre de l'univers est correctement appliqué à la société, l'harmonie sociale et la relation entre soi et les autres s'épanouissent naturellement. L'humanité, comme une seule famille, œuvrera alors pour le rétablissement du monde dont l'harmonie est aujourd'hui troublée (Tamura, 1991, p. 21).

We cannot state that conflict does not exist, since, at least at the starting point of the execution of the technique (*waza*), the parts are two and one of them assumes an offensive attitude, ready to unleash a destructive attack: who receives it, on the contrary, as long as he/she assumes a certain mental and bodily attitude, puts a technical and bodily-kinesthetical strategy in place, intended to cancel the attack's effect and modify its nature from negative to positive.

This is a clear example of a reality before which we can't help to observe that the presence of dualism and of separation in any dual or plural relation is the foundation of an inescapable human conflict which is considered by some contemporary pedagogical schools as an unavoidable element of any educational space, especially if complex (Contini and Genovese, 1997; Contini, 1992), as for example school is (Nigris, 2002). The educator should be adequately formed to learn how to deal with such a conflicting reality, how to analyse the implied context, prevent any possible harmful effects, to manage them productively with the proper pedagogical strategy, heading towards a (maybe utopian) *pedagogy of conflict and unity* as an “integrating” reality: the love-for-life Fromm speaks about, the goodness laying in the primary humanity of societies, the universal humanity with revolutionary potentials Heller speaks about should rethink society in terms of a new regained humanism, pervading with humanity the universe of relationships, any human relationship, also the educational ones, virtuously transforming them into a mutual and continuous source of welfare, harmony and, in general, in «a creative approach to life» (Lowen, 1970).

Bibliography

Arendt H. (1963), *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*, The Viking Press, New York.

- Bertin G. M., Contini M (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Cambi F. (2004), *L'ultimo Dewey e la filosofia della mente*, in N. Filograsso e R. Travaglini (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-37.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Contini M., Genovese A. (1997), *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Crisma A. (a cura di) (2016), *Neiye. Il tao dell'armonia interiore*, Milano, Garzanti.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
- Dewey J., Bentley A.F. (1949), *Knowing and the Known*, Beacon press, Boston.
- Fromm E. (1941), *Escape from Freedom*, Farrar & Rinehart, New York.
- Fromm E. (1973), *The Anatomy of Human Destructiveness*, Holt, Rinehart and Winston, New York, Chicago, San Francisco.
- Fromm E. (1981), *On Disobedience and other Essays*, Harper & Row, New York.
- Fromm E. (1984), *L'amore per la vita*, letture radiofoniche a cura di H.J. Schultz, Mondadori, Milano.
- Greenberg J.R., Mitchell S. (1986), *Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*, Il Mulino, Bologna.
- Heller Á. (2009), *L'etica nella modernità*, in U. Perone (a cura di), *Per un'antropologia della modernità*, Rosembreg & Seller, Torino, pp. 54-71.
- Heller Á. (2009), *Per un'antropologia della modernità*, a cura di U. Perone, Rosembreg & Seller, Torino.
- Heller Á. (2011), *A Short History of My Philosophy*, Lexington Books, New York
- Heller Á. (2013), *L'uomo del Rinascimento. La rivoluzione umanista*, Pgreco, Milano (or. ed. *A Reneszánsz Ember*).
- Heller Á. (2017), *Philosophie beginnt mit Zweifel* (It. tr. *Dubitare fa bene?*, Castelvecchi, Roma 2017).
- Heller Á. (2018), *Der Wert des Zufalls: Ágnes Heller über ihr Leben und ihre Zeit*, a cura di Georg Hauptfeld, Edition Konturen, Wien.
- Kohlberg L. (1973), *The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment*, in «Journal of Philosophy», 70, pp. 630-646.
- Kohlberg L. (1976), *Moral Stages and Moralization*, in T. Lickona (a cura di), *Moral Development and Behavior*, Holt, Rinehart and Winston, New York, pp. 31-53.
- LeDoux J.E. (1996), *The Emotional Brain*, Simon & Schuster, New York.
- Lowen A. (1970), *Pleasure. A Creative Approach to Life*, Coward-McCann, New York.
- Miller A. (1980), *Am Anfang war Erziehung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Nigris E. (2002), *I conflitti a scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- Odent M. (1990), *Votre bébé est le plus beau des mammifères*, Albin Michel, Paris.
- Perone U. (2009), *Premessa*, in U. Perone (a cura di), *Per un'antropologia della modernità*, Rosembreg & Seller, Torino, pp. 7-13.
- Piaget J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Félix Alcan, Paris.
- Recalcati M. (2016), *Il complesso di telemaco*, Feltrinelli, Milano.
- Recupero M.G. (2013), *Incontro con l'autore: Ágnes Heller, "I miei occhi hanno visto"*. Ágnes Heller ospite del Centro Europeo di Studi su Mito e Simbolo, in «Heliopolis».

- Culture Civiltà Politica», XI, 2, pp. 159-163.
- Saito M. (1975), *Aikido. Its Heart and Appearance*, Minato Research & Publishing Co., Ltd, Tokyo.
- Suzuki D.T., Fromm E., De Martino R. (1960), *Zen Buddhism and Psychoanalysis*, Harper & Row, New York.
- Takuan Sōhō (1986), *The unfettered mind. Writings of the Zen Master to the Sword Master*, Kodansha International, Tokyo.
- Tamura N. (1991), *Aikido. Etiquette et transmission*, Les Editions du Soleil Levant, Aix en Provence.
- Travaglini R. (2014), *Il disagio giovanile: educazione e comprensione*, Goliardiche, Trieste.
- Travaglini R. (2018), *Per una pedagogia dell'aikidō*, Aracne, Roma.
- Tsuda I. (2000), *Uno*, Luni, Milano.
- Ueshiba K. (1985), *Aikido*, Hozansha, Tokyo.
- Ueshiba M. (1992), *The Art of Peace*, compiled & translated by J. Stevens, Shambhala, Boston & London.
- Watts A. (1975), *Tao: The Watercourse Way*, Pantheon Books, New York.
- Winnicott D.W. (1984), *Deprivation and delinquency*, Routledge, London.

Note sulla pedagogia di Leopardi. La giovinezza

MICHELE ZEDDA

Ricercatore di pedagogia generale e sociale – Università di Cagliari

Corresponding author: mzedda@unica.it

Abstract. Leopardi ascribes great importance to youth, of which he points out the enthusiasm, the intense wish to live that finds, however, an outlet with difficulty, rising unhappiness. Leopardi's sad, personal life is very evident inside his theory. Leopardi exhorts Italian young people to national redemption by his poetry and, moreover, he theorizes a social education for real life of the naive, inexperienced young man.

Keywords. youth – vitality – young ardor – unhappiness

1. Una questione autobiografica

Nell'universo leopardiano la giovinezza è un tema nodale, molto sentito, presente in vari luoghi testuali. È anche l'essenza degli *ameni inganni* e dà ampia materia al suo poetare. Leopardi riflette a fondo su quest'età e ne consegna – specie nello *Zibaldone* – più d'una minuziosa descrizione. Del giovane rileva la vitalità, le paure, le speranze, le ambizioni, il modo di guardare il mondo; ne coglie pure l'ingenuità, le illusioni, la sofferenza. È da notare, anzitutto, come il movente pedagogico non sia esclusivo, né prioritario; il discorso è svolto anche per motivi introspettivi nonché per meglio comprendere l'essere umano. È parte, quindi, della sua antropologia generale. Vi è poi la motivazione patriottica, molto viva nel primo Leopardi. Questo discorso si presta, comunque, a una proficua lettura in chiave pedagogica, per via delle acute considerazioni su quest'età e sulla sua formazione.

A ben vedere, la riflessione è segnata a fondo dall'amarezza per il personale vissuto. Se la definizione “vita strozzata”¹ è forse esagerata, di certo la sua giovinezza conosce la sofferenza fisica, morale, affettiva, nonché afflizioni e angosce le più varie². Ne dà conto la sua lirica vibrante, così come molte missive e tanti appunti dello *Zibaldone*. La giovinezza è dunque un concetto nevralgico, che condiziona a fondo la prosa e la poesia. Nella sua concezione, è un'età fuggevole, piena d'inganno e d'illusione, ma è pur sempre il momento più alto dell'esistenza, vero *climax* cui segue l'inesorabile sfiorire.

¹ Benedetto Croce così definisce nel 1922 la vita di Leopardi, premettendo che questa è «un'immagine rozza ma efficace»; cfr. Croce B., *Poesia e non poesia. Note sulla letteratura europea del secolo decimonono*, Laterza, Bari, 1950, p. 102.

² Sulla vita di Leopardi si segnalano le seguenti biografie: Rolando Damiani, *All'apparir del vero. Vita di Giacomo Leopardi*, Mondadori, Milano, 2002; Renato Minore, *Leopardi. L'infanzia, le città, gli amori*, Bompiani, Milano, 1987; Antonio Pucciarelli, *Vita di Leopardi giorno per giorno*, Guida, Napoli, 2015.

[...] e intanto vola
 il caro tempo giovanil; più caro
 che la fama e l'allor, più che la pura
 luce del giorno, e lo spirar: ti perdo
 senza un diletto, inutilmente, in questo
 soggiorno disumano, intra gli affanni,
 o dell'arida vita unico fiore³.

Nell'estate del 1827, così lamenta il ventinovenne poeta: «Passati i venticinque anni, ogni uomo è conscio a se stesso di una sventura amarissima: della decadenza del suo corpo, dell'appassimento del fiore dei giorni suoi, della fuga e della perdita irrecuperabile della sua cara gioventù»⁴. Nonostante ciò, Leopardi esamina quest'età, ne svela la vita mentale e ne denuncia le varie criticità. Ne scorge molto bene la fragilità, le tensioni, l'inesperienza, ma coglie pure la viva conflittualità con l'adulto nonché il forte impulso a vivere, esperire, cimentarsi con il mondo. Pertanto, la giovinezza non è solo un mero *topos* poetico in cui vibra la sua sensibilità, ma è pure uno snodo del suo pensare l'educazione; è quindi parte della sua pedagogia, di fianco a fanciullezza, assuefazione, educazione patriottica, critica "antipedagogica", educazione al saper vivere. Una pedagogia, quella leopardiana, non configurata in forma organica, ma sparsa in una miriade di frammenti, la cui ricognizione consente di delineare il più complessivo discorso.

Prima di esaminare la sua idea di giovinezza, è bene precisare qualche punto. Va segnalato che il poeta prefigurava di pensare pedagogicamente quest'età, come provano alcuni abbozzi e progetti letterari rimasti però al mero stato d'ideazione. È comunque, la giovinezza, un tema pedagogico su cui Leopardi si sofferma a lungo. A ben comparare, la sua pedagogia verte più sulla giovinezza che sulla fanciullezza. Quest'ultima è sì rievocata con nostalgia, dipinta in quadri accurati e affascinanti, poiché magica, incantevole, da lui vissuta con autentica felicità, ma qui la pedagogia si limita ad alcune notazioni d'ascendenza rousseauiana, tese a esaltare la vivacità, la gaiezza, la curiosità smodata, la spensieratezza, di contro alla serietà dell'adulto. Diverso è il discorso sulla giovinezza, in quanto Leopardi non solo la descrive in vividi quadri, ma ne pensa pure la formazione.

Un'altra cautela è relativa al contesto. Per cogliere la concezione del poeta, è bene calarsi nel quadro storico-ambientale, sul cui sfondo molte asserzioni assumono il vero senso. Nel primo Ottocento la potestà dei genitori, specie la paterna, è pressoché totale, per niente contestabile, né paragonabile al presente; inoltre, in casa Leopardi vige ancora la norma del maggiorascato⁵. Al tempo, anche l'autorità del maestro è notevole, tale da incutere un pieno rispetto. Per di più, il metodo educativo è formale, pedante, basato su memoria, disciplina, obbedienza. Leopardi stesso ha patito sia l'autorità dell'occhiuto Monaldo⁶, sia la noiosa metodica di precettori anziani, poco colti e reazionari. Va pure segnalato come il picco-

³ *Le Ricordanze*, vv. 43-49.

⁴ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 4287, (23 Luglio 1827).

⁵ Monaldo non lascerà il maggiorascato a Giacomo né al secondogenito Carlo (come previsto inizialmente), ma al piccolo Pierfrancesco, continuatore di casa Leopardi.

⁶ Sul piano educativo perseguito con scrupolo da Monaldo, ricalcante la *ratio studiorum* gesuitica, si rimanda all'accurata illustrazione contenuta nel volume di Elio Gioanola, *Leopardi, la malinconia*, Jaca Book, Milano, 1995.

lo Giacomo fosse destinato a una carriera clericale. Non è più felice il clima culturale del borgo natio, tutt'altro che liberale. Recanati è una piccola cittadina della Marca pontificia, un microcosmo chiuso, provinciale, con un paternalismo diffuso e un'economia per lo più agricola⁷. Alla luce di questo contesto, la teoria leopardiana acquista senz'altro più chiarezza.

Come si è notato, il discorso ha una curvatura autobiografica. Quando parla del "giovane", Leopardi pensa un soggetto con la sua stessa sensibilità, *forma mentis*, esperienza di vita – parla cioè di sé stesso. È pur vero che in alcuni punti è più preciso e qualifica il "giovane" con aggettivi come "coraggioso", "sensibile", "sventurato", "semplice", "inesperto", "virtuoso", "sano", "robusto", "attivo", "non povero", "molto istruito", nei quali solo in parte, però, si rispecchia la sua identità. A parte questi casi, quando parla di mera "giovinanza", l'autobiografismo è alquanto intenso; ciò crea un limite alla teoria, qui lontana – come nel caso della fanciullezza – da un descrivere obiettivo e neutrale; aspetto, questo, sul quale si avrà modo di tornare. Dunque, Leopardi parla di "giovinanza" talora riferendosi a sé, talaltra più genericamente. Ciò dipende anche dal contesto; infatti, là dove lo scritto non è destinato al pubblico, come nelle missive o nel diario dello *Zibaldone*⁸, l'incidenza autobiografica è più vistosa. Va poi notato come il discorso, in più punti, prenda forma per contrasto, *per differentiam* con la vecchiaia. Più volte l'argomentare si vale di tale confronto, da cui trae non poca chiarezza. Qui come altrove, la pedagogia del poeta è nel segno dell'antinomia. Come vuole il problematicismo pedagogico⁹, nell'antinomia – figura costitutiva del discorso sull'educazione – la questione trova una sua definizione nonché spunti per il suo superamento, grazie al fecondo confronto tra le due polarità. A ben guardare, la pedagogia di Leopardi è segnata da più antinomie, come natura/cultura, mondo antico/moderno, intelletto/immaginazione, fanciullo/adulto, educazione formale/mondana e, non ultima, quella giovane/vecchio, senz'altro preziosa per chiarificare il tema, insieme al contesto recanatese e alla datità autobiografica. Con queste precisazioni, la teoria leopardiana è più comprensibile, sia nel suo lato più descrittivo, sia in quello inerente la formazione.

2. Lentusismo

Nel delineare i tratti del giovane, Leopardi evidenzia l'ottimismo, la fiducia nel futuro, la certezza che tutto andrà bene. Questa disposizione d'animo, del tutto naturale, non proviene da suggestione esterna, cioè da lettura o da insegnamento. Come precisa nello *Zibaldone*, il giovane «non si persuaderà mai efficacemente che il mondo non sia una bella cosa, né deporrà il desiderio e la speranza ch'egli ha della vita e degli uomini e de' piaceri sociali, né l'opinione favorevolissima, e nel fondo del cuore fermissima, delle pos-

⁷ Sulle condizioni sociali, economiche, culturali di Recanati nel primo Ottocento, si veda la raccolta di saggi a cura di Ermanno Carini, Paola Magnarelli e Sergio Sconocchia, *Quei monti azzurri. Le Marche di Leopardi*, Marsilio, Venezia, 2002.

⁸ Composto come archivio personale, lo *Zibaldone di pensieri* raccoglie pensieri sui temi più vari, dal luglio 1817 al dicembre 1832. Fu pubblicato postumo nel 1898 in 7 volumi da Le Monnier con il titolo *Pensieri di varia filosofia e di bella letteratura*, titolo derivato da uno degli *Indici* leopardiani. Nell'edizione Mondadori del 1937 in 2 volumi è ripristinato l'originario titolo voluto da Leopardi.

⁹ Sul problematicismo pedagogico si rimanda ai saggi seguenti: Antonio Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1961; Giovanni Maria Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma, 1984.

sibilità, anzi probabilità di esser felice pigliando parte alla vita, all'azione ec.»¹⁰. Questo profondo entusiasmo per la vita non è capriccio, ma natura, sicché non è possibile estirparlo, altrimenti «sarebbe estirpabile la natura stessa, la quale ha provveduto di speranza alla fanciullezza e alla gioventù, e agguagliato colla speranza il desiderio di quelle età»¹¹. Più volte Leopardi lamenta la mancanza di occasioni per dare all'entusiasmo un adeguato respiro. Questo comporta insoddisfazione, ripiegamento in sé stessi, quindi l'infelicità.

Tutti quanti i giovani, benché qual più qual meno, sono per natura disposti all'entusiasmo, e ne provano. Ma l'entusiasmo de' giovani oggi, coll'uso del mondo e coll'esperienza delle cose che quelli da principio vedevano da lontano, si spegne non in altro modo né per diversa cagione, che una facella per difetto di alimento, anche durando la gioventù e la potenza naturale dell'entusiasmo¹².

Compare qui, implicito, il paragone con il tempo antico nel quale il fervore aveva pieno sfogo. Leopardi si sofferma sull'ardore giovanile, considerato «la maggior forza, l'apice, la perfezione, l'ἄκμῃ della natura umana»¹³, la cui potenza va apprezzata e incanalata dai governanti¹⁴. Nel giovane le passioni sono sempre «ardentissime ed esigentissime», in quanto non ha ancora vissuto né sperimentato. Non si contenta del poco, ma vuole «moltissimo» poiché, quanto è maggiore la sua vita interna, «tanto maggiore è il bisogno e l'estensione e l'intensità della vita esterna che si desidera». E mancando questa, «quanto maggiore è la vita interna, tanto maggiore è il senso di morte, di nullità, di noia ch'egli prova: insomma tanto meno egli vive in tali circostanze, quanto la sua vita interiore è più energica»¹⁵. Pertanto, la spiegazione consiste nel non avere sperimentato sé stesso, non conoscere ancora il mondo; in fondo, quella del giovane è una condizione di ignoranza, illusione¹⁶, ingenuità.

Il giovane non ha provato né veduto. Non può esser sazio. I suoi desideri e passioni sono più ardenti e bisognosi, [...] non solo assolutamente per l'età, ma anche materialmente, per non avere avuto ancora di che cibarsi e riempirsi. Non può esser disingannato nell'intimo fondo e nella natura, quando anche lo sia in tutta l'estensione della sua ragione¹⁷.

A base di tanta confusione è quindi l'inesperienza. Per di più, la sola condizione naturale non può dare una visione chiara del mondo, né l'esperienza personale va supplita con storie e insegnamenti esterni. Sempre nello *Zibaldone*, Leopardi considera l'ambiguità del giovane dinanzi alle storie e ai romanzi.

Il giovane non crede alle storie, benché sappia che son vere, cioè non crede che debbano avverarsi né particolari della sua vita, degli uomini ch'egli conosce e tratta, o conoscerà e tratterà, e spera di trovare il mondo assai diverso, almeno in quanto a se stesso, e per modo di eccezione. E crede piena-

¹⁰ G. Leopardi, *Zibaldone*, pp. 3440-3441, (15 Settembre 1823).

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ivi*, p. 1165, (13 Giugno 1821).

¹³ *Ivi*, p. 1169, (15 Giugno 1821).

¹⁴ Questa esigenza del giovane è un problema pedagogico sempre attuale e può avere qualche risposta con la pratica delle attività fisiche e sportive, specie se svolte nella forma di gara.

¹⁵ G. Leopardi, *Zibaldone*, pp. 278-279, (16 ottobre 1820).

¹⁶ Sul ruolo delle illusioni nella concezione di Leopardi, si segnala il saggio di Lorenzo Polato, *Il sogno di un'ombra. Leopardi e la verità delle illusioni*, Marsilio, Venezia, 2007.

¹⁷ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 279, (16 Ottobre 1820).

mente a' poemi e romanzi, benché sappia che sono falsi, cioè se ne lascia persuadere che il mondo sia fatto e vada in quel modo, e crede di trovarlo così. Di maniera che le storie che dovrebbero fare per lui le veci dell'esperienza, e così pure gl'insegnamenti filosofici ec. gli restano inutili, non già per capriccio, né ostinazione, né piccolezza d'ingegno, ma per opera universale e invincibile della natura¹⁸.

Non meno rilevante è la quantità di tempo che il giovane presume di vivere ancora¹⁹; del resto, i suoi anni vissuti sono pochi, mentre «il suo futuro è materialmente lunghissimo». Questo, da un lato, è un'autentica ricchezza; infatti «il giovane, per quanto è concesso all'uomo, è il vero possessor della vita; il vecchio la possiede come precariamente»²⁰. Al contempo, questa lunghezza da coprire «fa orrore», specie se paragonata «a quel poco che ha avuto tanta pena a passare». A tale pensiero il giovane «si spaventa e dispera eccessivamente, sembrandogli quel futuro più lungo e terribile di un'eternità. Di più tutta la sua vita consiste nel futuro. L'età passata non è stata altro che un'introduzione alla vita»²¹. Una cosa è certa: il giovane è tutto dedito al vivere presente, perciò il dramma sta in questo squilibrio; da un lato, vi è un ardore intenso, una voglia smodata di vivere, provare, cimentarsi; dall'altro, manca l'opportunità di soddisfare quest'impulso vitale.

Anche la mancanza sola del presente è più dolorosa al giovine che a qualunque altro. Le illusioni in lui sono più vive, e perciò le speranze più capaci di pascerlo. Ma l'ardor giovanile non sopporta la mancanza intera di una vita presente, non è soddisfatto del solo vivere nel futuro, ma ha bisogno di un'energia attuale, e la monotonia e l'inattività presente gli è di una pena di un peso di una noia maggiore che in qualunque altra età²².

Questo vivere impedito, senza sfogo, tutt'altro che conforme all'energia dell'età, è dunque causa di delusione e scontentezza. In un lucido saggio sulla pedagogia del poeta, Giovanni Calò rileva come «Pochi, dopo il Rousseau, hanno sentito come il Leopardi così crudele il conflitto tra le condizioni e l'educazione dei tempi e le più prepotenti aspirazioni dei giovani»; a questi è difatti «impedito di riversare all'esterno, in un mondo fatto vuoto e inerte, la loro febbre e sovrabbondanza d'energia vitale e di sodisfare il loro amore di gloria e il loro bisogno d'ideale»²³. Parole senz'altro condivisibili, che ribadiscono il vero cruccio di quest'età. Altro tratto giovanile è l'amor proprio, non privo di legame con l'ardore e l'entusiasmo; infatti, secondo Leopardi «la misura dei desiderii, la loro copia, vivezza ec. è sempre in proporzione della misura, vivezza, energia, attività dell'amor proprio»²⁴. Anche l'amor proprio crea non poca sofferenza, sicché al giovane conviene sbarazzarsene.

Finché il giovane conserva della *tenerenza* verso se stesso, vale a dire che si ama di quel *vivo e sensitivissimo e sensibilissimo* amore ch'è *naturale*, e finché non si getta via nel mondo, considerandosi, dirò quasi, come un altro, non fa mai né può far altro che patire, e non gode mai un istante di bene e di piacere nell'uso e negli accidenti della *vita sociale*²⁵.

¹⁸ *Ivi*, pp. 1436-1437, (2 Agosto 1821).

¹⁹ Sul problema del tempo e della sua consapevolezza, si rimanda all'accurato studio di Rita Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

²⁰ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 296, (23 Ottobre 1820).

²¹ *Ivi*, p. 279, (16 ottobre 1820).

²² *Ivi*, p. 280, (17 Ottobre 1820).

²³ Calò G., *Pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze, 1965, p.46.

²⁴ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 2496, (24 Giugno 1822).

²⁵ *Ivi*, p. 2555, (6 Luglio 1822).

Ancora nello *Zibaldone*, Leopardi nota che l'amor proprio è «maggiore assai ne' fanciulli e ne' giovani che ne' maturi e ne' vecchi, maggiore negli uomini sensibili e immaginosi che ne' torpidi»²⁶. È questo amor proprio, in fondo, a spiegare una così forte voglia di vivere nonché ogni azione e comportamento; quindi, l'amor proprio coincide, per più versi, con la vitalità. Nella sua funzione ricorda la libido freudiana, spostabile altrove, ma non eliminabile. Questo potente impulso a vivere, confrontato come sempre in senso generazionale, è dunque la vera ragione dell'infelicità.

Perciocché ne' giovani è più vita o più vitalità che nei vecchi, cioè maggior sentimento dell'esistenza e di se stesso; e dove è più vita, quivi è maggior grado di amor proprio, o maggiore intensità e sentimento e stimolo e vivacità e forza del medesimo; e dove è maggior grado o efficacia di amor proprio, quivi è maggior desiderio e bisogno di felicità; e dove è maggior desiderio di felicità, quivi è maggiore appetito e smania ed avidità e fame e bisogno di piacere: e non trovandosi il piacere nelle cose umane è necessario che dove n'è maggior desiderio quivi sia maggiore infelicità, ossia maggior sentimento dell'infelicità; quivi maggior senso di privazione e di mancanza e di vuoto²⁷.

A ben vedere, la vita interna del giovane è molto intensa, come prova l'entità dell'amor proprio e dell'entusiasmo. Con un altro paragone didascalico, Leopardi nota come il giovane, a differenza del vecchio, sia coraggioso per via della forza fisica. Non deve perciò stupire un certo disprezzo verso la vita; del resto, la forza del corpo, per quanto passeggera, rende «più coraggiosi del solito, e meno suscettibili al timore, anche de' pericoli straordinari»²⁸; dunque, i giovani sono «più coraggiosi dei vecchi e disprezzatori della vita, benché abbiano tanto più da perdere». Più volte Leopardi coglie questo nesso fra vigore e disprezzo della vita, ma rileva pure come nel giovane, sia pur gagliardo, il coraggio venga meno quando vi è malattia.

Anche i giovani più facili a disprezzar la vita, coraggiosissimi nelle battaglie e in ogni rischio, sono bene spesso paurosissimi nelle malattie, tanto per la detta ragione della minor forza del corpo, e quindi dell'animo, quanto perché non possono opporre alla morte quell'irriflessione, quel movimento, quell'energia, che gl'impedisce di fissarla nel viso, in mezzo ai rischi attivi²⁹.

Parole, queste, comprovanti un quadro psicologico tutt'altro che semplice, un vivere segnato da forza, fervore, coraggio, ma privo di saggezza e conoscenza del mondo. È proprio un così vivo entusiasmo, in fondo, a causare la tristezza.

3. Tristezza e infelicità

La *vulgata* leopardiana è usa insistere su pessimismo e infelicità, non senza semplificare oltremisura, mentre la posizione del poeta è articolata, complessa e, per capirla, bisogna rifarsi anzitutto alle note dello *Zibaldone*. È il caso di ricordare quanto suggerì-

²⁶ *Ivi*, p. 3292, (28 Agosto 1823).

²⁷ *Ivi*, p. 2737, (1 Giugno 1823).

²⁸ *Ivi*, pp. 1420-1421, (31 Luglio 1821).

²⁹ *Ivi*, p. 295, (23 Ottobre 1820).

sce Cesare Luporini³⁰: per penetrare il pensiero leopardiano bisogna partire dallo *Zibaldone* e non, come si è soliti fare, dalle *Operette morali*. Accolta tale cautela, è da precisare come la tristezza discenda dall'impossibilità di sfogare la forza vitale. Secondo Leopardi, al giovane d'oggi è impedito «il sufficiente uso delle proprie forze, e la vita esterna, della quale tanto ha quasi il vecchio oggidì quanto il giovane»³¹. Non stupisce perciò la deduzione: «maggiore presentemente è l'infelicità del giovane che del vecchio»³². A un quadro così poco edificante, Leopardi vuole recare rimedio. Se la tristezza è causata dall'aver desideri più vivi, ne segue che «l'arte della felicità consiste nell'averne pochi e poco vivi»³³. Per di più, l'amor proprio – altra causa dell'infelicità – perde forza con il tempo e con la stessa sofferenza; difatti il giovane «non solo è soggetto a mille dolori d'animo, ma incapace ancora di godere i maggiori beni del mondo» e ciò avviene finché il suo amor proprio «a forza di patimenti, non è mortificato, incallito, intormentito. Allora si gode qualche poco»³⁴. A quest'età la tristezza non può venire consolata dalla ragione, né da religione, né da filosofia. Ancora una volta, la causa è l'intenso entusiasmo che induce a esaltarsi e deprimersi con facilità.

Come la forza della natura giovanile, forza che non può essere vinta *in fatto* da nessuna ragionevolezza, studio, filosofia, precoce maturità di pensare ec. fa che il giovane s'inebri facilmente della felicità, così anche dell'infelicità, quando questa è tanto grave che superi la naturale inclinazione del giovane all'allegrezza, al divagarsi, a sperare, a non curare il male³⁵.

Per Leopardi, il giovane prova un vivo disagio in società, poiché impacciato dall'ardore e dalla passione – un fenomeno, questo, da lui ben conosciuto, in quanto vissuto in prima persona. Il poeta non si limita a descriverlo, ma ne dà una minuziosa spiegazione. Solo con il tempo, con il calare del desiderio, il giovane avrà modo di proporsi più sicuro e disinvolto.

Il giovane, per la stessa veemenza del desiderio che ne sente, è inabile a figurare nella società. Non diviene abile se non dopo sedato e pressoché spento il desiderio, e il rimovimento di quest'ostacolo ha non piccola parte nell'acquisto di tale abilità. Così la natura delle cose porta che i successi sociali, anche i più frivoli, sieno impossibili ad ottenere quando essi cagionerebbero un piacere ineffabile; non si ottengono se non quando il piacere che danno è scarso o nessuno³⁶.

Ancora più infelice è quel giovane per natura virtuoso, sensibile, magnanimo, il cui carattere non è stato «modificato e influito dall'uso del mondo e dalla conversazione degli

³⁰ Scrive Luporini: «Un errore che ha impedito a lungo l'accesso al pensiero di Leopardi è stato quello di prendere come punto di partenza le *Operette morali*. (Ciò è accaduto per es. al Gentile, in fondo sulla scia di De Sanctis, il quale non poteva fare altrimenti). Dalle *Operette morali* non si penetra nello *Zibaldone*, ma viceversa. E ciò perché in quelle il Leopardi, presentandosi al pubblico, si tiene come un passo indietro (qualche volta più di un passo indietro) e maniera e stilizza non poco, letterariamente, la sua posizione». Cfr. Luporini C., *Leopardi progressivo*, Editori Riuniti, Roma, 1996; p. 43.

³¹ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 3293, (28 Agosto 1823).

³² *Ibidem*.

³³ *Ivi*, p. 2495, (24 Giugno 1822).

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ivi*, p. 313.

³⁶ *Ivi*, p. 4420, (1 Dicembre 1828).

uomini e pratica della società»³⁷; questi, al suo entrare nel mondo, sperimenta «più presto e più fortemente degli altri la scelleraggine degli uomini, e il danno della virtù» e si rende conto della «somma infelicità ch'è destinata in questa vita e in questa società agli uomini di virtù vera»³⁸. Più volte Leopardi volge l'attenzione a una figura davvero molto cara: il giovane ingenuo, inesperto, poco aduso alle cose del mondo. La sua condizione è focalizzata in varie note zibaldoniane nonché in due operette abbozzate, la *Novella: Senofonte e Niccolò Machiavello* e il *Dialogo Galantuomo e Mondo*. In queste, Leopardi delinea due diverse modalità formative: da una parte, l'educazione formale, libresca, basata su virtù e alti ideali; dall'altra, un'educazione pratica, mondana, volta al proprio vantaggio. Per quanto esposte come satira, le due operette vedono primeggiare Machiavello e Mondo, cioè la scaltrezza, mentre i virtuosi Senofonte e Galantuomo figurano perdenti. Ne emerge un'indicazione pratica: il giovane ingenuo deve aprire gli occhi e smaliziarsi per non farsi calpestare. A tale giovane è indirizzato anche il suo ultimo lavoro, i centoundici *Pensieri*, concepito per istruire sul vivere in società. Dunque, la figura dell'inesperto, impacciato, vittima dei soprusi altrui, è molto cara al poeta, per un evidente motivo di rispecchiamento personale. Al riguardo, è eloquente un passo dello *Zibaldone* – datato al novembre 1823 – in cui Leopardi puntualizza come questo giovane sia destinato a soffrire per le offese del mondo, almeno fino a quando non ha fatto «l'abito e il callo alle contrarietà, alle persecuzioni e malignità degli uomini, agli oltraggi, punture, smacchi, dispiaceri che si ricevono nell'uso della vita sociale, alle sventure, ai cattivi successi nella società e nella vita civile»³⁹. Questo soffrire è dovuto a una grande sensibilità, nonché a

immaginazione, suscettibilità, delicatezza di spirito e d'indole, vita interna, e quindi straordinaria tenerezza verso se stesso, maggiore amor proprio, maggiore smania e bisogno di felicità e di godimento, maggior capacità e facilità di soffrire, maggior delicatezza sopra ogni offesa, ogni danno, ogn'ingiuria, ogni disprezzo, ogni puntura ed ogni lesione del suo amor proprio⁴⁰.

Un giovane così sensibile finisce per volere l'infelicità, diviene misantropo, sceglie un vivere monotono e uniforme; quindi, non partecipa alla vita, ma soffre, perciò invecchia nell'animo e vive «esteriormente da vecchio». Leopardi ne precisa ancora l'avvilente condizione.

Se il mondo a causa de' suoi difetti o morali o fisici, o di sue circostanze, gli nega tanto di godimento, egli se ne toglie il decuplo; se la necessità l'obbliga a soffrir tanto, egli elegge di soffrir dieci volte di più; se gli nega un bene ei se ne interdice uno assai maggiore; se gli contrasta qualche godimento, egli si priva di tutti, e rinuncia affatto al godere⁴¹.

Questa situazione non è impedita dall'educatore che stima tale comportamento naturale, costitutivo, cioè proprio del carattere individuale. Né può essere alleviata dal disinganno; pertanto, il giovane sensibile vive le fasi dell'esistenza un po' capovolte, come illustra la seguente nota.

³⁷ *Ivi*, p. 3303, (29-30 Agosto 1823).

³⁸ *Ivi*, p. 2473, (13 Giugno 1822).

³⁹ *Ivi*, p. 3837, (5 Novembre 1823).

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ivi*, p. 3838, (5 Novembre 1823).

Quindi accade che tali giovani i quali nella gioventù son vecchi per loro volontà, e più fortemente vecchi de' vecchi medesimi, perché la lor morale vecchiezza viene a nascere appunto dalla lor gioventù fisica, e dalla forza e ardore di questa e del loro carattere, nella maturità e nella vecchiezza [...] sono moralmente giovani, e più giovani assai de' giovani stessi che abbiano fatto un poco di esperienza, o che sieno di men fervida e sensitiva natura⁴².

Questo pensiero echeggia il famoso passo dell'*Emilio* sui vecchi fanciulli e i giovani dottori⁴³, un controsenso causato, secondo Rousseau, dal voler forzare i tempi dello studio. Di là dall'eventuale derivazione teorica, conta rilevare come Leopardi sviluppi questa linea, prefigurando il triste futuro dei giovani sensibili, cioè di coloro che «serbano tutto intero e fresco il loro inganno giovanile e le loro illusioni». Questi, divenuti adulti, ancora smaniosi di godimento, avidi di felicità, conoscono un beffardo destino.

Quindi e' vivono e muoiono disperati e infelici, tanto più quanto e' credono felici gli altri, e che la loro infelicità, il lor soffrire, il loro non godere, o il non aver mai goduto e sempre sofferto, sia provenuto da loro, e ch'essi avessero potuto altrimenti se avessero voluto; la quale opinione e il qual pentimento è la più amara parte che possa trovarsi in qualunque abituale o attuale infelicità o sventura o privazione ec. e il colmo dell'infelicità⁴⁴.

Vi è pure qui, come altrove, tutto il segno del vissuto personale, quel che induce a valutare la teoria leopardiana, in prevalenza, lontana da un piano di descrizione distaccata e neutrale. Una teoria, pertanto, tutt'altro che generalizzabile, da vedere, al più, come stilizzazione di un disagio giovanile e riguardante, nel concreto, solo una minima parte dei giovani. È questo, in fondo, il limite più serio del suo discorso sulla giovinezza. Un discorso segnato dall'amarezza e dal rimpianto, cioè dal dato privato e, perciò, nient'affatto proponibile quale base descrittiva su cui sviluppare una didattica. Nonostante questo, molte intuizioni di Leopardi recano luce sul disagio giovanile, specie se visto nel suo aspetto atemporale, ovvero se si considerano i sempre vivi problemi del giovane di ogni tempo, luogo e condizione.

4. L'educazione

La ricognizione del discorso dà un esito non solo descrittivo. Leopardi svolge pure una riflessione più pedagogica, quindi più definita epistemicamente, come documentano alcune realtà testuali. Va ribadito che il poeta aveva in animo di scrivere sull'educazione di quest'età, come provano i titoli di alcuni abbozzi e disegni letterari: *Dell'educazione*, *Lettere di un padre a suo figlio*, *Lettera a un giovane del 20° secolo*, *Consulta di un padre circa l'incamminamento di un suo figliuolo naturale*⁴⁵, *Il Machiavello della vita sociale*, *La*

⁴² *Ivi*, p. 3840, (5 Novembre 1823).

⁴³ Sulla relazione fra Leopardi e Rousseau si segnalano alcuni lavori: Michele Losacco, *Indagini leopardiane*, Carabba, Lanciano, 1937; Alberto Frattini, *Leopardi e Rousseau*, Pagine Nuove, Roma, 1951; Vanna Gazzola Stacchini, *Leopardi politico*, De Donato, Bari, 1974.

⁴⁴ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 3841, (5 Novembre 1823).

⁴⁵ Nel titolo dei due disegni *Lettere di un padre a suo figlio* e *Consulta di un padre circa l'incamminamento di un suo figliuolo naturale* è probabile la suggestione di Lord Chesterfield con le sue *Letters to his Son*, indirizzate al figlio naturale Philip. Presente nella biblioteca di Monaldo nell'edizione del 1803, l'opera è stata letta

Gioventù. Alla Gioventù. Ode o altro. Disegni, questi, rimasti su un piano di vagheggiamento letterario, ad esclusione del *Machiavello*, identificato dalla critica nei centoundici *Pensieri*⁴⁶, una sorta di *Principe* dedicato al giovane ingenuo per smalzarne la condotta.

È degno di nota un progetto letterario del 1819, *Dell'educare la gioventù italiana*, di chiara cifra patriottica, contenente più idee sulla formazione del giovane. Questa bozza evidenzia il ruolo cruciale della gioventù in vista del riscatto nazionale – una gioventù, quindi, da avere *per sacra*. Leopardi propone un appello accorato ai genitori affinché indichino ai loro figli un nobile destino e li persuadano a vivere per alti ideali; dunque, va spiegato a “padri e madri”, educatori principali, che *fortes creantur fortibus et bonis*. La linea pedagogica è qui sulla falsariga dell'educare antico. Leopardi ricorda che le madri spartane usavano animare i figli, destarli a grandi cose, grandi pensieri e inclinazioni. Altro dovere dei genitori è generare figli forti, così da servire la patria; è pure necessario educarli ad amarla nonché bandire pregiudizi e superstizioni. Una buona educazione deve far trionfare valori come virtù, diritto, ragione, verità. Pervaso dallo zelo patriottico, *Dell'educare la gioventù italiana* propone uno schema educativo per l'Italia, per sanarne l'infelice situazione pre-unitaria. È una bozza di formazione morale-militaresca, senz'altro conveniente al momento storico, ma del tutto disattenta ai bisogni più complessivi del giovane, all'integralità della sua persona. Questo progetto, a ogni modo, conferma l'interesse pedagogico del poeta.

Di là da abbozzi e disegni, Leopardi pensa più da vicino l'educazione del giovane⁴⁷ in due momenti della sua vita. Intorno ai vent'anni compone alcune poesie patriottiche nonché il *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica*. Ben più avanti, nel periodo napoletano, con un *repêchage* di vari appunti dello *Zibaldone*, dà vita ai centoundici *Pensieri*.

Poesie come *All'Italia*, *Nelle nozze della sorella Paolina*, *A un vincitore nel pallone*, sono rivolte ai giovani italiani, per animarli, spronarli ad amare la patria, difenderla, scuoterla dal giogo straniero. Lo scopo è senz'altro formativo e pure qui, valendosi del suo talento retorico, il poeta manifesta la sua propensione all'educare; punta perciò sul fervore, sull'entusiasmo dei giovani, altrove così ben tratteggiato. Anche il *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica*⁴⁸, del marzo 1818, pervaso da viva passione nazionale, è rivolto nel finale ai giovani italiani, per esortarli a tenere alta la gloria nelle arti e nelle lettere. Né va tralasciato il mirabile *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani*⁴⁹ del 1824, un'acuta disamina sociale ben leggibile in chiave pedagogica, in quanto denuncia i vizi nazionali da emendare, cioè i nodi su cui l'educazione deve agire per migliorare la società.

da Leopardi nel marzo 1827, come annotato nell'*Elenco di letture (1823-1830)*.

⁴⁶ Su questa posizione critica si rimanda al testo di Manfredi Porena, *Scritti Leopardiani*, Zanichelli, Bologna, 1959 nonché al saggio di Francesca Mecatti, *La cognizione dell'umano. Saggio sui Pensieri di Giacomo Leopardi*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2003.

⁴⁷ Al riguardo, si segnalano due articoli: Michele Zedda, *Leopardi educatore degli Italiani: i giovani e la coscienza civile. Annotazioni*, in *Studi sulla formazione*, 2-2012, Firenze University Press e Idem, *Leopardi e la pedagogia del saper vivere*, in *Studi sulla formazione*, 2-2015, Firenze University Press.

⁴⁸ Un'accurata disamina del *Discorso* è contenuta nel volume di Bruno Biral, *La posizione storica di Giacomo Leopardi*, Einaudi, Torino, 1974, pp. 3-29.

⁴⁹ Per un esame critico di questo *Discorso*, si rimanda al saggio di Marco Dondero, *Leopardi e gli italiani. Ricerche sul «Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani»*, Liguori, Napoli, 2000.

Una chiara finalità educativa guida pure i centoundici *Pensieri*,⁵⁰ sorta di breviarò a uso del giovane ingenuo, per istruirlo a vivere con più accortezza, evitare i soprusi, destreggiarsi nel teatro del mondo. Poco frequentata dalla critica, quest'opera è sulla linea della manualistica *ad usum vivendi*, in auge nel Cinque-Seicento, della quale il poeta è stato un avido lettore. Nei *Pensieri* il maturo Leopardi condensa la sua esperienza di società, per farne dono al giovane inesperto, più che mai bisognoso di tale informazione. A ben vedere, questo testo è un momento *construens* nel teorizzare leopardiano e bilancia, in parte, la non poca antipedagogia *destruens*, contraria all'educare tradizionale e alla didattica in uso.

A questo punto, è utile notare come Leopardi descriva la relazione educativa. È senz'altro, questo, un punto cruciale nella riflessione sulla gioventù. Fra le due parti il poeta coglie un'avversione di fondo, un divergere di vedute, un'empasse comunicativa, come specifica in più note dello *Zibaldone*, limate, perfezionate e poi confluite nei *Pensieri*.

Il gran torto degli educatori è di volere che ai giovani piaccia quello che piace alla vecchiezza o alla maturità; che la vita giovanile non differisca dalla matura; di voler sopprimere la differenza di gusti, di desiderii ec., che la natura invincibile e immutabile ha posta fra l'età de' loro allievi e la loro, o non volerla riconoscere, o volerne affatto prescindere⁵¹.

Vi è perciò un antagonismo, una viva frizione, una rivalità non facilmente sanabile, confermata nel finale del CIV dei *Pensieri*. Dopo aver notato come il vecchio tenda sempre a spegnere il fervore giovanile, Leopardi mostra l'esito ridicolo di questa contesa.

Gli alunni, vissuti da vecchi nell'età florida, si rendono ridicoli e infelici in vecchiezza, volendo vivere da giovani; ovvero, come accade più spesso, che la natura vince, e che i giovani vivendo da giovani in dispetto dell'educazione, si fanno ribelli agli educatori, i quali se avessero favorito l'uso e il godimento delle loro facoltà giovanili, avrebbero potuto regolarlo, mediante la confidenza degli allievi, che non avrebbero mai perduta⁵².

Questo vivace contrasto non qualifica la sola diade allievo/maestro. Anche la figura paterna vincola seriamente il vivere del giovane, il suo entusiasmo, la sua personalità. Nel secondo dei *Pensieri* Leopardi scrive che la potestà paterna «porta seco una specie di schiavitù de' figliuoli»; inoltre, «un effetto dannosissimo non manca mai di produrre: e questo è un sentimento che l'uomo, finchè ha il padre vivo, porta perpetuamente nell'animo [...] un sentimento di soggezione e di dipendenza, e di non essere libero signore di se medesimo»⁵³. Anche in questo passo è visibile l'ipoteca del suo trascorso, ovvero una giovinezza sorvegliata, preclusa, impedita nello slancio vitale. Com'è noto, quella di Monaldo e Adelaide è un'educazione assillante, molto apprensiva, che non manca di suscitare un'intensa avversione. Non è casuale la tentata, fallita fuga di Giacomo del 1819⁵⁴, né va minimizzata la ribellione di Carlo, né quanto Paolina lamenta nei suoi

⁵⁰ Sui CXI *Pensieri* si rimanda allo studio di Elisabetta Burchi, *Il progetto leopardiano: i Pensieri*, Bulzoni, Roma, 1981 oltreché al già citato saggio di Francesca Mecatti.

⁵¹ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 1473, (9 Agosto 1821).

⁵² G. Leopardi, *Pensieri*, CIV.

⁵³ *Ivi*, II.

⁵⁴ Come osserva Elio Gioanola, nella vita di Leopardi il tentativo di fuga è un vero e proprio spartiacque; la frattura creatasi con la tentata fuga "viene vissuta davvero come il passaggio dall'adolescenza alla vecchiaia,

scritti⁵⁵, a conferma di un clima familiare quanto mai guardingo e repressivo. Anche in casa Leopardi l'età dell'ardore si scontra con la generazione adulta, dando vita a un impotente ribellismo, ma pure stimolando il teorizzare del poeta sulla giovinezza.

Altre note sull'educazione del giovane sono là dove Leopardi analizza l'assuefazione⁵⁶. Con acute, penetranti intuizioni, descrive la dinamica dell'apprendere e spiega come l'allievo, con l'abitudine e il continuo esercizio, possa giungere a esiti i più notevoli. Per esempio, per scrivere con eleganza, è molto utile leggere solo dati autori, così da assuefarsi a un certo stile. Analogo metodo vale per divenire un poeta, un matematico, un uomo eloquente; persino il genio, secondo Leopardi, è frutto dell'assuefazione. A ben vedere, anche questa teoria – valida per il giovane ma non solo – è curvata dall'autobiografismo. Nel formularla, Leopardi pensa a sé stesso, al suo assuefarsi e al suo creare letterario. Anche qui la teoria non è estendibile con facilità, in quanto elaborata per un *enfant prodige*, un soggetto di eccezionale livello cognitivo. A ogni modo, le sue notazioni sull'assuefazione sono di sicuro interesse e, con qualche cautela, recano più d'uno spunto per meglio pensare l'educazione del giovane.

5. Note conclusive

Per concludere, nella produzione di Leopardi la giovinezza è un tema elettivo, ricorrente e molto sentito. Nel pensarla, egli dà vita a una pedagogia nient'affatto organica, ma configurata per frammenti sparsi. Da quanto delineato, emerge la complessità, la fragilità, la delicatezza di questa fase della vita. Ne discende un monito chiaro: bisogna conoscere il giovane nel modo più attento e completo, senza tralasciare alcun aspetto. Ancor prima di agire, l'educatore deve capire a fondo l'allievo, la sua natura, le sue esigenze, per poi accompagnarne la maturazione nel modo più discreto. La riflessione di Leopardi getta luce sul vivo disagio di quest'età, ma è comunque da accogliere con cautela. Nelle sue descrizioni è fin troppo visibile l'influenza autobiografica, l'amarrezza e lo smacco per il suo vissuto *entro dipinta gabbia*, senza conoscere *quel che gioventù desia*. Così centrale nella sua biografia culturale, la giovinezza è un autentico *punctum dolens* che condiziona a fondo la narrazione. Qui come altrove, nel descrivere la realtà Leopardi è influenzato dalle sue proiezioni e consegna un discorso molto vicino agli schemi della sua esistenza, lontano dall'obiettività, ben poco generalizzabile, né proponibile come base descrittiva per elaborare una didattica; in fondo, questo è il limite di ogni riflessione in cui largheggia il ricorso all'introspezione⁵⁷. Non tutto, però, è così vincolato al vissuto personale. Alcune notazioni nascono da quanto osservato nel prossimo, nei parenti, nei giovani di Recanati, né va escluso il portato teorico delle sue sterminate letture; pertanto

con una divisione in due blocchi che abolisce la gioventù vera e propria e ogni altra stagione intermedia⁵⁵; cfr. Gioanola, cit., p.237.

⁵⁵ Si rimanda alla raccolta epistolare curata da Giampiero Ferretti, *Lettere inedite di Paolina Leopardi*, Bompiani, Milano, 1979; per un approfondimento sulla personalità di Paolina si rinvia ai seguenti: AA. VV., *Paolina Leopardi*, ETS, Pisa, 2003; Loretta Marcon, *Paolina Leopardi. Ritratto e carteggi di una sorella*, Osanna, Venosa, 2017.

⁵⁶ Si segnala in particolare il saggio di Alessandra Aloisi, *Desiderio e assuefazione. Studio sul pensiero di Leopardi*, ETS, Pisa, 2014.

⁵⁷ Sull'esito teorico dell'introspezione nel discorso pedagogico, si rinvia al volume di Carmela Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova, 1966.

il discorso non va semplificato con rigidità. Questa riflessione leopardiana è chiarificata sia dal continuo confronto con la vecchiaia, sia dal contesto storico-ambientale, cioè da una Recanati chiusa, stagnante, provinciale. Non meno influente è la questione educativa della gioventù italiana, affrontata in più componimenti giovanili nei quali, di fatto, il discorso pedagogico si fonde con quello politico. A ben valutare, più del fanciullo, è il giovane il suo problema. Più precisamente, è il giovane ingenuo, inesperto, intimorito dall'aggressività del mondo. Leopardi ne delinea carattere, mentalità e problemi, ma pensa pure un'adeguata istruzione per lenirne disagio e sofferenza. Nell'insieme, il poeta consegna, sulla giovinezza (vero rimpianto e mito della sua esistenza), un discorso non esiguo, variegato, pieno di suggestioni e spunti ancor oggi preziosi per meglio pensarne la formazione.

Nota bibliografica

- AA. VV., *Lo Zibaldone cento anni dopo. Composizione, edizioni, temi*, (2 voll.), Olschki, Firenze, 2001.
- AA. VV., [a cura di Carini E., Magnarelli P., Sconecchia S.], «*Quei monti azzurri*». *Le Marche di Leopardi*, Marsilio, Venezia, 2002.
- Binni W., *La protesta di Leopardi*, Sansoni, Firenze, 1973.
- Biral B., *La posizione storica di Giacomo Leopardi*, Einaudi, Torino, 1974.
- Calò G., *Pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze, 1965.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, CLUEB, Bologna, 1986.
- Cambi F., Gennari M., *Leopardi come educatore*, il melangolo, Genova, 2018.
- Damiani R., *All'apparir del vero. Vita di Giacomo Leopardi*, Mondadori, Milano, 2002.
- Dondero M., *Leopardi e gli italiani. Ricerche sul «Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani»*, Liguori, Napoli, 2000.
- Fadda R., *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Frattini A., *Leopardi e Rousseau*, Pagine Nuove, Roma, 1951.
- Frattini A., *Giacomo Leopardi*, Studium, Roma, 1986.
- Gioanola E., *Leopardi, la malinconia*, Jaca Book, Milano, 1995.
- Luporini C., *Leopardi progressivo*, Editori Riuniti, Roma, 1996.
- Mecatti F., *La cognizione dell'umano. Saggio sui Pensieri di Giacomo Leopardi*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2003.
- Metelli Di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova, 1966.
- Minore R., *Leopardi. L'infanzia, le città, gli amori*, Bompiani, Milano, 1987.
- Porena M., *Scritti Leopardiani*, Zanichelli, Bologna, 1959.
- Tartaro A., *Leopardi*, Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Tilgher A., *La filosofia di Leopardi*, Boni, Bologna, 1979.

Marginalia

Sul pluralismo dei generi oggi: tra diritti e... rifiuti

FRANCO CAMBI

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

1. I generi sessuali oggi

Siamo collocati, oggi e ancor più forse domani, in un iter di svolta antropologico e culturale che vede contrapporsi due diverse visioni (e radicalmente diverse) delle identità sessuali dei soggetti e dei loro diritti (o no). Siamo oggi e qui (in Occidente) su un crinale innovativo e dobbiamo decidere se ancorarsi alla Tradizione o aprirsi all'Innovazione, che è comunque in cammino. La Tradizione si fa valore in quanto tale e fissa la sessualità sul biologico, demarcandone modelli e fini. Pur conoscendone la complessità, ma definendola tra “norma” e “perversioni”, con echi morali dell'idea di “peccato”. L'Innovazione guarda invece a riconoscere il bisogno primario del sesso che fa identità e progetto di vita e si lega a una pulsione indomabile sì biologica ma anche legata a sua volta a dimensioni psichiche e connesse (e molto) all'immaginario.

Oggi i due fronti stanno ancora uno contro l'altro. Poco si è fatto per farli dialogare, rimettendo in una discussione scientificamente orientata i presupposti e gli obiettivi di tali prese-di-posizione. Per i Tradizionalisti il presupposto biologico-procreativo sta alla base della sessualità e la deve governare, anche se non la comprende affatto *in toto*. Tutto il resto o è perversione o si regola secondo norme etico-religiose o civili. Come accadeva, in apparenza, nell'epoca Vittoriana di fine Ottocento e non solo in Inghilterra. Per gli Innovatori è invece il bisogno/desiderio che fa legge, caratterizzato in modo diverso in ogni io e che li fa struttura e regola di identità personale. E da riconoscere proprio nella sua differenza. Così il Desiderio sovrasta la Procreazione, anche nelle coppie monogamiche e tradizionali, sempre. Accolto o no che sia questo dato di fatto.

A questo *aut-aut* siamo giunti nel corso del Novecento avanzato sia per i contributi delle scienze umane, con al centro la psicoanalisi, sia della stessa storia sociale contemporanea che ha dato voce a gruppi sociali diversi e ieri posti ai margini (come le donne, assunte proprio nella loro identità femminile e da loro stesse pensata e testimoniata), anche della stessa “contestazione”, che tra famiglia, scuola e società rimise

in discussione anche le identità sessuali, con movimenti organizzati e diversi. Andando verso il Duemila si è sempre più imposto e nella cultura e nella coscienza sociale il riconoscimento del pluralismo dei generi, ponendo al centro più le tendenze psichiche che le appartenenze biologiche e così trasformando in modo radicale la stessa nozione di genere.

2. Un po' di storia recente: da Kraft-Ebing a Deleuze e Guattari

Facciamo un passo indietro e rileggiamo l'iter delle scienze umane tra Otto e Novecento e poi nel corso del XX secolo sui temi sopra ricordati. Mettendo al centro il passaggio dalla psichiatria alla psicoanalisi e alla storia interna di questa scienza. Un passaggio decisivo nella comprensione della sessualità.

Nell'Ottocento positivistico l'approccio è quello di elencare e mostrare le degenerazioni mostrandole nella loro patologia psichica. E lì sta al centro proprio la *Psychopathia sexualis* di Kraft-Ebing, un illustre psichiatra del tempo che pubblica tale opera di successo nel 1886 e lì con decisione decreta come "perversioni" le forme non procreative del sesso e le elenca con precisione analitica tra comportamenti, effetti fisici, ruoli sociali. Ne fa un catalogo dichiarandole "frequentissime", indicandone le cause, ma collocandole tra le patologie e tutte quante. Si va dalla Paradossia (esasperazione dello stimolo) alla Anestesia (sua assenza), alla Iperestesia (o organica o psichica, che esaspera lo stimolo), alla Parestesia (ovvero la perversione). Poi ci sono le varie forme di perversione: Sadismo, Masochismo, Feticismo, Esibizionismo, Omosessualità, Pedofilia, Zoofilia, Gerontofilia, Autoerotismo. E su tutte l'autore si diffonde in analisi di casi, ricavando da essi principi generali. Anche se il caso-omosessualità occupa lì ben 157 pagine, rivelandosi così come un po' il baricentro dell'opera. Concludendo poi con un richiamo all'"istinto sessuale normale" in cui le "perversioni" si devono sciogliere dopo un "periodo indifferenziato" degli oggetti sessuali, fissando i 23 anni per i maschi e i 20 per le femmine! Dopo questa età-limite ogni pulsione per "organi sessuali periferici" fa perversione e problema psichico. Anche se ciò resta attivo e presente, anche e perfino dentro il matrimonio.

Pur in forma "catalogante" Kraft-Ebing svelò un mondo, ne lesse la fenomenologia complessa, anche se secondo un modello epistemico tutto positivistico e un presupposto biologico-medico ancora tradizionale.

A breve però intervenne la psicoanalisi che a partire dalla metapsicologia di Freud rilesse in modo del tutto nuovo le pulsioni sessuali. Già nell'infanzia fissò uno sviluppo tra oralità, analità e genitalità in un vissuto perverso-polimorfo, con arresti e riprese. Poi sarà l'io ad esser riletto sulla sua base di Es e di *libido*: un mondo magmatico e polivalente in cui via via sotto l'azione del Superego la stessa genitalità si impone come regola. E accanto alla teoria Freud ci dette anche analisi di casi vissuti, affrontati con grande finezza. Gli sviluppi ulteriori della psicoanalisi furono variegati e animati da forti tensioni, anche se la via-freudiana permase come centrale: e si pensi solo a Lacan. Egli riprese Freud e anche ne estese alcuni aspetti come il ruolo del Padre posto al centro dell'inconscio col suo Fallo e lì reso come il Significante, quale vincolo del desiderio dell'io e ordine profondo della dinamica della vita sessuale dei soggetti, posto ancora come Norma. Certo questi richiami sono molto schematici ma sufficienti a far capire il rinnovamento operato dalla psicoanalisi su questo campo della sessualità e la reazione che ad

essa (o meglio alla lettura freudiano-lacanianiana) si ebbe a stretto giro temporale. Negli anni Settanta saranno Deleuze e Guattari con l'*Antiedipo che verranno a decostruire tale modello, interpretando l'inconscio oltre ogni Figura e fissandolo solo come Macchina Desiderante ovvero come fascio di pulsioni diverse che si fanno struttura in ogni io e in forma specifica e libera. Così la pulsione sessuale venne liberata e le stesse perversioni vennero a cadere come tali, sia pure ingenerando alcuni equivoci non di poco conto (ad esempio sull'"erotismo infantile" e il suo Co-ire, come desiderio di fuga dalla famiglia in compagnia di un "educatore", tesi che forse invitava alla pedofilia: ma qui siamo ben oltre Deleuze e Guattari!)*.

Comunque in quegli anni le appartenenze ai due generi canonici furono rimesse anch'esse in discussione e in forma assai critica. Si pensi solo al *pamphlet* della Ravaoli rispetto al maschio (*Maschio per obbligo*) o alla *pièce* teatrale di Fo e Rame che rileggeva l'*identikit* comune della donna (*Tutta casa letto e chiesa*), riferendosi entrambi alla cultura piccolo-borghese e non solo.

Comunque siamo così ben oltre le regole del positivismo e della normalità freudiana, riconoscendo in teoria una maggiore anzi piena libertà personale nel definire la propria sessualità e la codificazione del proprio genere. E così si è aperta la stessa condizione di pluralismo dei generi oggi riconosciuti e legittimati, in larga parte nelle società democratiche avanzate, più aperte e tolleranti.

3. Il "pianeta gender" oggi

Tutta la riflessione che ha accompagnato prima le richieste e poi il riconoscimento dei diritti relativi alle varie forme del desiderio sessuale ha declinato queste forme in modo via via più preciso e condiviso sia a livello scientifico psico-antropologico sia a livello sociale. E si pensi solo al dibattito che qui in Italia ha accompagnato la legge sulle unioni civili. Legge che riconosce legami su base affettiva in forme varie di convivenza sessuale che vanno oltre le coppie etero e che vanno riconosciute con diritti pari a quelli del "matrimonio" tradizionale. Così è entrato in gioco e si è affermato come regola da sviluppare uno sguardo sociale nuovo sulle identità di genere, rigorosamente al plurale e comunque più di due. Che va ben oltre il biologico e si declina per via psicologico-esistenziale in un fascio di identità possibili e in atto e pertanto da riconoscere come legittime in ogni senso. E lì accanto a maschio e femmina stanno omosex gay e lesbiche, transgender maschili operati e non, ma anche al femminile, bisessuali etc.: sei o sette forme di genere da legittimare e rispettare in una società evoluta e aperta a dare-diritti, e a tutti. Lì la scelta sessuale di genere è un diritto appunto e una fedeltà alla struttura del proprio "desiderare", che fa scelta di vita. E qui, possiamo dire, si è aperta una nuova storia dell'identità sessuale, che pur tra permanenti tensioni si è ormai imposta e si è acclarata come legittima.

Oggi Lgbtq (lesbismo, gaysmo, bisessualità, transessualità, ambiguità e incertezza) stanno accanto all'eterosessualità, come pure al no-sex (forse e per varie ragioni ora in crescita).a non solo: in Australia si fissano 23 opzioni e negli USA ben 56! Qui è appunto la "struttura del desiderio" che fa identità orientando la *libido*. Così si riconosce la complessità dello statuto affettivo dell'esser-genere e si oltrepassano i confini di ieri indicati come *ne varientur*. Tra l'altro l'ultima ricerca CENSIS sulla sessualità degli italiani ci

ricorda che le perversioni sono sempre più diffuse e che il sesso viene vissuto sempre più in modo flessibile. Non solo: anche il rapporto etero sta vivendo aperture e sperimentazione sempre più libere e varie.

4. Tra diritti e rifiuti

Comunque il cammino verso i diritti e la legittimazione del pluralismo dei generi è un cammino di fatto ancora in salita. Non bastano le teorie. Non bastano le leggi. Va cambiato il costume e la mentalità. Vanno fatti cadere i pregiudizi per capire le ragioni profonde di queste nuove identità di genere. Vanno rimossi bullismi di vario genere, dalle offese alle persecuzioni. Va ripensato il costrutto “genere/gender” in modo critico e aperto. E va fatto da parte di tutti oltrepassando il criterio solo duale. Sì, da parte del pensiero laico ma anche religioso, che reclama comprensione e tolleranza. Contrastando con decisione i “sovranismi” etici e politici che rilanciano discriminazioni e persecuzioni: si veda il caso-Polonia dove gli attacchi ai gay sono una costante che guarda a “ripulire” la società. Un lavoro complesso che devono fare la Cultura e le Istituzioni. A cominciare dalla Scuola e su su fino ai Media, opponendosi a ogni forma di discriminazione. Purtroppo i governi non sempre hanno tale sensibilità come centrale. Anzi talvolta si riorientano a valorizzare il passato su base biologica, contrastando ogni apertura, considerata in sé perversa e perturbante. E gli esempi non mancano: si pensi solo al ritorno a una ideologia della famiglia che non c'è come tale e che forse non c'è mai stata, quale nucleo ideale e amoroso di padre e madre, dove invece violenze e conformazioni coatte sono state e sono spesso quasi la regola anche nella nostra cultura e tra noi ipermoderni. Dall'ideologia bisogna passare a una scienza della famiglia che ne connota sempre e sotto tutte le sue forme i compiti e i valori guida, le regole e i comportamenti, mettendo al centro la cura e i bisogni dei figli e una dialettica aperta della vita di coppia, anch'essa orientata a pari diritti e pari doveri psicologici e etici. Poi i bisogni dei figli vanno accolti nella loro specificità anche nella scelta di appartenenza di genere. Ma c'è così tutta una “educazione alla genitorialità” che deve essere affrontata e diffusa.

Allora, per concludere, ricordiamo: 1) che siamo testimoni di una svolta storica che riconosce una nuova identità plurale relativa al genere, 2) che dobbiamo intenderla come norma e riconoscerla legittima per tutti; 3) che dobbiamo reclamare omogenei diritti per tutti i tipi di genere e di coppie; 4) che dobbiamo tener fermo che la famiglia-etero è sì la più diffusa, ma ormai non più l'unica e da non guardare in modo idealizzato e quindi non veritiero, poiché anch'essa è ben carica di patologie e non di poco conto, come la stessa psicoanalisi ci ha fatto riconoscere. Inoltre un impegno nuovo e complesso emerge per i formatori a vario titolo che devono anche su questo piano riconoscersi come guidati dalla cura e dalla comprensione e dal pluralismo, distanziandosi con forza da ogni logica-di-pregiudizio e di normalità imposta. Un impegno appunto complesso ma doveroso, ormai.

Bibliografia di orientamento

- Brigani A., *Gente di Lublino*, "il Venerdì di Repubblica", 11 ottobre 2019.
- Butler J., *La disfatta del genere*, Roma, Meltemi, 2006.
- Cambi F., *Omofoobia a scuola. Una classe fa ricerca*, Pisa, ETS, 2016.
- CENSIS-Bayer, *Sul comportamento sessuale degli italiani* (23 maggio 2019).
- Dall'Orto G., *Tutta un'altra storia*, Milano, Il Saggiatore, 2015.
- Fo D., Rame F., *Tutta casa, letto e chiesa, s.l.*, Stampa Litografia M, 1978.
- Freud S., *Tre saggi sulla teoria della sessualità*, Torino, Bollati Boringhieri, 1985.
- Freud S., *L'io e l'es*, Torino, Bollati Boringhieri, 1986.
- Fumagalli A., *La questione gender, Una sfida antropologica*, Brescia, Queriniana, 2015.
- Deleuze G., Guattari F., *L'Anti-dipo*, Torino, Einaudi, 1975.
- Hocquenghem G., Schérer R., *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- Kraft-Ebing R. V., *Psychopathia sexualis*, Milano, Manfredi, 1966.
- Lacan J., *Scritti*, Torino, Einaudi, 1975.
- LGBT News Italia* (sito on line).
- Mieli M., *Elementi di critica omosessuale*, Torino, Einaudi, 1977.
- Palazzo A., *Eros e Jus*, Milano, Mimesis, 2015.
- Ravaioli C., *Maschio per obbligo*, Milano, Bompiani, 1973.
- Ravasi G., *Sesso e genere senza pregiudizi*, "Il Sole 24 ore", 18 ottobre 2015,

RECENSIONI

Elena Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*. Per Antonio Erbetta, Como-Pavia, Ibis, 2019

Il volume curato dalla pedagogista torinese in ricordo e studio del pensiero di Antonio Erbetta in realtà è molto di più di tale *memento*, che pur è vivo nei vari testi raccolti e approfondito nella sua valenza e storica e teorica. Nelle riprese di vari aspetti del pensiero di Erbetta c'è un riesame che fa emergere con forza le categorie portanti del pensiero pedagogico attuale. Con precisione e finezza. E di cui lo stesso Erbetta è stato un interprete ben significativo. Categorie che si dispongono tra Postmoderno e Disincanto e che lì trovano la loro genesi e struttura. E tutte da ripensare a fondo per fare formazione oggi, poiché investono proprio *en profondeur* sia l'agire formativo istituzionale e non sia il processo di formazione di ciascuno chiamato a realizzarsi come un sé cosciente e libero e in continua evoluzione.

Il volume si avvia con un fascio di articoli dedicati alla formazione del giovane Erbetta, che ce lo indicano come aperto alle tensioni vive negli Anni Sessanta, tra ribellione e controcultura, tra ansia del domandare e vivere nella continua transizione, tra impegno e critica, che si fanno paradigmatiche nel suo ricercare e rivivere in un sé organico sì, ma aperto. La stessa vita si fa contrasto a ogni "educazione offesa", risolta, conformatrice e *ne varietur*, per riconoscersi nel costante attraversamento della Crisi che esige di guardare a un nuovo umanesimo, in cui l'*anthropos* stesso si declina come rottura e svolta stimolato dalla complessità come forma-dell'-epoca. E l'io si fa sé solo nella tensione aperta e drammatica che la condizione della Crisi gli proietta davanti.

Da qui si sviluppa proprio la categoria della Decostruzione, che impone un'azione cognitiva *en arrière* che libera da..., fa emergere il non detto fin qui, apre ulteriori sfondi e confini, tenendo ben fermo un processo/formativo dinamico e drammatico che sostanzia l'io rendendolo e più autonomo e più "incarnato" nella sua irriducibile identità, più fluida e complessa ma regolata attivamente sulla "scommessa di sé". E qui sta una visione del soggetto a cui vari saperi epocali, di allora e ancora di oggi, ci legano. E che vanno dall'antropologia all'estetica, dall'etnografia all'arte etc.

Ma tale io-che-si-fa-sé in un cammino aperto e regolato dalla cura-di-sé lega intimamente Cultura e Politica: aree di confronto con l'oggettività dello "spirito" che parla all'uomo dell'uomo stesso. E la cultura è una via per rileggere la politica al servizio del bene-comune, oltre e contro i populismi vari e parlando di essa a soggetti che si fanno sempre più responsabili delle scelte che la società viene a fare, a ripensarle e denunciarle nelle loro aporie e dogmatismi e nella de-responsabilizzazioni che attivano nei soggetti stessi. No, la cultura responsabilizza sulla propria umanità e porta tale *ethos* dentro il far-politica nel senso più proprio (come impegno verso la *polis* e come governo di un "destino comune") ma reso problematico e urgente insieme proprio nel tem-

po inquietante che ci troviamo a vivere.

Da qui emerge il richiamo all'Ironia e al Tragico. Tragico che ci fa attraversare le condizioni reali di oggi per farci accedere insieme a una prospettiva che faccia-Speranza, vissuta però nel gioco sottile dell'ironia, che non innalza mai l'ulteriorità a Mito ma la vive e come problema e come sfida possibile, che apre all'Inatteso il quale fa rottura e, appunto, apertura insieme.

Questa è la rete di categorie che reggono i molteplici contributi pro-Erbetta, come ci viene ricordato nella conclusione della prefazione stessa al volume. Esse reggono e filtrano i vari contributi e li connettono a un modello deciso del fare-pedagogia-oggi e contributi tutti sottili e maturi che sviluppano la rete categoriale ricordata e che ben ci trasmette l'*animus* della ricerca portata avanti da Erbetta con costanza e passione e che dialoga con molte forme culturali, pur mantenendo alla filosofia il ruolo di baricentro anche in pedagogia, proprio perché questo sapere-di-saperi possa essere forte e decisivo e autenticamente critico.

Allora le molte pagine del volume, tutte colte e sottili, ci rimandano un *identikit* pedagogico di Erbetta che è ancora tutto, ma proprio tutto, attuale, animato com'è da un'idea di educazione "come critica dell'educazione" e di una sua "prospettiva d'impegno", sviluppata attraverso uno "sguardo interpretativo" che, nutrito da tali categorie, fa luce sul nostro esistere/formarsi/conoscersi/volersi abitando con decisione e la criticità e la libertà che devono contrassegnarci come soggetti-del-Moderno (e del Post). Tale sguardo poi ci indica i sentieri che ci stanno davanti ancora oggi, nell'inquietissimo 2019 attraversato da disgregazioni e smemoratazze radicali che non possiamo che decostruire e ri-orientare attraverso un uso umano della Cultura la quale ci si fa sempre più (e deve farsi) portatrice del giusto Destino. E di queste complesse e fini prospettive, ben esposte e esaminate, vanno ringraziati tutti autori e Elena Madrussan in particolare, che ci hanno offerto, ricordando Erbetta, un ricco testo di analisi critiche e propositive della pedagogia attuale e del suo ruolo sempre più centrale nell'Epoca che stiamo vivendo con "animo perturbato" e talvolta anche confuso e incerto.

Ora cercherò, però di entrare in modo più analitico nel complesso itinerario, sopra indicato, del volume in onore di Erbetta che ci ricorda, secondo vari punti di vista, il suo *operari* pedagogico e lo contestualizza a livello internazionale. Con esiti assai felici. Dei ben quarantacinque articoli che compongono il volume qui non è possibile presentarli tutti, ma va riconosciuto che sono tutti colti, fini e... appassionati. Cercherò solo di affrontare i temi svolti nelle sette parti che compongono il volume. Il primo sviluppa il tema della formazione giovanile di Erbetta e della giovinezza attuale, sottolineandone le tensioni e gli scarti, come pure le potenzialità. E qui stanno i testi di autori più vicini a Erbetta (come Giachery e Calvetto) che si legano bene a quelli di pedagogisti che hanno dialogato col pedagogista torinese (come Contini, Cagnolati e Fiorucci), rilevando con analisi sottili sia le aperture di ieri sia le difficoltà di oggi. La seconda parte si colloca tra impegno, cultura e critica e accoglie testi assai organici di Caronia, Colicchi, Conte, Fabbri, Mottana e Mantegazza e altri ancora, dove è l'atto dell'educazione a stare al centro dell'indagine interdisciplinare, con esiti molto illuminanti. Segue poi il settore su "Soggettività e decostruzione", tema carissimo a Erbetta e qui ripreso a più voci con un'ottica di comprensione complessiva del soggetto e di analisi critica dei suoi statuti interiori e non (con interventi di Giachery, Dallari, Tarozzi e altri ancora). C'è poi il settore "tra politica e cultura" con studi (di Bonetta, Farné, Tognon, Volpicelli e altri ancora) assai attenti a gestire questo rapporto in modo critico e dialettico insieme, sviluppato con decisa cura interpretativa. Seguono poi le due parti sull'"inatteso" e il "tragico" (con i saggi di Fadda, Gennari, Scaramuzza e altri) che aprono l'educare attuale a un compito di ulteriorità come pure di sviluppo in una prospettiva critico-radical capace di tematizzare le profonde inquietudini del Presente. In una terz'ultima parte si accolgono poi voci di "testimonianze e memorie" (e qui sono presenti Betti, Cavallera, Loré, Spadafora, il filosofo Papi e altri) su Erbetta, ricollegato alla sua epoca che ha attraversato con impegno e con passione critica ad un tempo, rivivendone la complessità inquieta.

Il volume, ripeto, è veramente una silloge di studi pedagogici ricchi e di alto significato erme-

neutico e da leggere e rileggere con cura e nel merito e nel metodo, per far emergere con forza il profilo articolato e dialogico e critico del fare-pedagogia che fu centrale nel tempo culturale di Erbetta e che oggi, invece, si trova insistentemente posto in dubbio da più parti e che va, proprio per questo, rilanciato come l'asse portante della pedagogia, sapere di sintesi teorica e pratica e di una attualità (nella società complessa, dei saperi, degli individui etc. qual è quella di oggi) sempre più centrale. Da riconoscere e gestire.

Franco Cambi

Cosimo Di Bari, *La neo-Bildung negli Usa. Autori e modelli di pedagogia critica*, Roma, Anicia, 2018

Dopo il contrasto che negli anni Settanta vide contrapposti Luhman e Habermas sul fissare il "principio educativo" dell'epoca attuale (l'uno che dichiarava l'avvenuto oltrepassamento della Bildung, ormai storicamente "superata", e indicava nell' "apprendere-ad-apprendere" il criterio principe; l'altro che riconfermava la Bildung neumanista come il vettore aureo e tutto ancora attuale) per formare l'*anthropos* occidentale, ormai resosi modello planetario in coscienza sociale, culturale e scientifica, si è fatto avanti un più costante richiamo al modello-Bildung (o *Paideia* per altri) come paradigma irrinunciabile. Una Bildung anche neo, più critica e dialettica tra le "due culture", più etico-politica e posta come sigillo regolativo nella formazione di un io-autentico nella propria umanità e come autentico oggi anche nella sua cittadinanza aperta a ogni livello. E voci di questo tipo tra Europa e America si sono fatte via via sempre più esplicite e forti, rivolte a riaffermare un'idea di formazione umana per ciascuno e per tutti nella società-degli-individui e della democrazia-aperta. Così il "coltivare l'umanità" ha oltrepassato i confini europei dove tra Sette e Ottocento, soprattutto in Germania (come ci ha ricordato con i suoi intesi studi Mario Gennari, con la sua scuola genovese), si è fatto vero paradigma-educativo, ripreso di recente anche in Francia (e si pensi a Foucault o a Serres, tanto per fare alcuni nomi eccellenti) e in Italia in modo altrettanto eminente tra i filosofi dell'educazione. Oggi proprio il pensiero statunitense ha accolto e rilanciato questo modello, connettendolo alla pedagogia-critica, come ben ci fa rilevare il volume di Di Bari, e da lì si è imposto come paradigma teorico-critico a livello di riflessione internazionale.

Proprio negli USA infatti la ripresa della Bildung ha oltrepassato i condizionamenti europei di idealismo e storicismo, rendendosi più libera e più integrata in una società aperta, dove la stessa postmodernità col suo pluralismo di principi e valori e il suo "disincanto" si è affermata in modo più esplicito e radicale, dopo il crollo delle Grandi Narrazioni e l'affermarsi di una società più inquieta. E lì figure come quella della Nussbaum si sono affermate come rivelative, col loro pensiero umanistico critico: che ha messo al centro della formazione l'io-persona e i suoi bisogni più profondi etico-esistenziali, contro il prevalere dell'economico e per sviluppare, appunto, l'umanità di ciascuno. O come quella di Rorty, che riafferma un neo-pragmatismo che valorizza "contingenza, ironia e solidarietà", paradigmi idonei a vivere da soggetti responsabili il tempo complesso della società postmoderna, richiamandosi sì a Dewey ma anche alla tradizione ermeneutica europea. O anche quella di Postman e la sua "ecologia della cultura" che va dai media alla scuola e che necessita di una pedagogia adeguata a "uno sguardo sociologico-critico" che proprio intorno al principio ecologico si organizza. A fianco di questi autori-chiave stanno anche Hillman e la sua idea di psicopedagogia che tocca sia l'immaginario sia il carattere, o Watzlawick con la sua teoria della comunicazione che la fissa come "legge della vita" e gestita non solo da un modello egocentrico di felicità, o Rifkin che teorizza "la città dell'empatia" la quale reclama un uomo attivo e dinamico, responsabile e aperto, o ancora Lipman che con la sua *Philosophy for Children* ha richiamato a un *iter* di riflessività da tener vivo nel percorso formativo già nella prima scuola (pre e primaria) per far nascere in ciascuno un costume mentale critico, attraverso esercizi di vario

tipo. In questo orizzonte si colloca anche Cavell che reclama una rifondazione estetica della formazione oggi, in modo da aprire a forme di scrittura/interpretazione del reale molteplici e creative dando forza a un soggetto che costantemente “si metta in gioco”. Lì sta anche Woody Allen, con la sua filmografia, che fa impegno educativo, rivolto a un io-sé attivo nel Disincanto e che si vive tra inquietudine e ironia.

Il ricco e acuto volume di Di Bari ci presenta quindi 1) il dialogo fermo e originale tra USA e Europa in relazione alla *Bildung* che deve farsi oggi neo-*Bildung*, proprio senza rinunciare all'idea di crescita umana di ogni vero processo formativo, 2) le voci più alte e diverse che lì si sono sviluppate su tale prospettiva educativa; 3) la frontiera avanzata di tale pedagogia critica che ripensa sia il soggetto sia il suo percorso di formazione umana, impegnandosi a tenere questa dimensione come categoria-chiave (anche oggi e anche domani) del fare-pedagogia-per-la-formazione. Ma non solo. Ci rilancia, con un'attenta analisi teorica e storica e culturale, l'impegno di una forte pedagogia critica che, alla fine, è e “per l'uomo” e “dell'uomo” sempre, anche nel tempo attuale così inquietante per l'uomo stesso, tra Post-Human e Robotica e Intelligenza artificiale: frontiere che non possiamo non pensare in educazione in modo, appunto, sottilmente e fermamente critico partendo proprio dal neoumanesimo della *Bildung* che tutela *in primis* l'“autenticità” umana dell'uomo.

Il volume di Di Bari si chiude poi con un parallelo tra USA e Europa che ci permette di affinare ancor più tale paradigma oggi di nuovo in crescita verso una sua concezione più articolata e complessa, che anche in Italia si è riaffermata come modello formativo e dentro, sì, l'agone pedagogico ufficiale, ma ripreso anche da voci più esterne di ieri e di oggi che ben ci riconfermano la caratura ricca e la funzione irrinunciabile di tale riflessione, ormai già planetaria, sulla formazione-umana-dell'uomo. Che ci si impone sempre più come compito educativamente primario. Da ripensare e sviluppare tra scuola e autoformazione in maniera innovativa e operativamente attiva su più tavoli, dalla lettura alla creatività, alle forme di meditazione e di *cura sui* oggi ben attive nelle didattiche formative non catalizzate solo su tecnologie e industrializzazioni, caratteri sì epocali, ma educativamente “ciechi” e pertanto da oltrepassare integrandoli in contesti più ampi e più critici.. E Di Bari va ringraziato per questa sottile analisi riflessiva che ci porta al centro dei compiti e delle stesse aporie della pedagogia contemporanea, la quale deve farsi sempre più critica e anche critica-critica per abitare il tempo storico della Complessità imperante e della Tecnologia sempre più avanzata e pervasiva e tendenzialmente sovrana. Un tempo che reclama dalla pedagogia un ruolo di sapere pienamente cosciente e di azione che si rivolga oltre i neo-dogmi delle stesse scienze attuali, di nuovo positivamente assunte piuttosto che pensate in modo autenticamente consapevole “dall'uomo e per l'uomo”.

Franco Cambi

Fabio Togni (a cura di), *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Roma, Studium, 2019

Il volume curato da Fabio Togni è, proprio nella sua articolazione complessa, una riflessione su 1) il modello formativo elaborato dal fascismo fine anni Trenta, tra Bottai e anche lo stesso Gentile; 2) una rilettura della filosofia gentiliana dei primi anni Quaranta, che sarà l'approdo finale del suo pensiero e che qui si ripensa e si rinnova; 3) un richiamo a ripensare tra ieri e oggi la “pedagogia del lavoro”, anche nelle sue riprese del dopoguerra e un po' anche nel momento storico attuale, pur restando quest'ultimo tema abbastanza sullo sfondo. Ma proprio per questa sua ricchezza il volume è utile e significativo sia in campo storico-pedagogico sia su quello teorico-strategico, affrontando un tema-chiave dell'educazione moderna (e, perché no, anche post-moderna!).

Al primo fronte di ricerca sono affidate le parti più ricche e numerose del testo, con voci diverse ma ermeneuticamente efficaci e sviluppate poi nella seconda silloge di articoli contenuta nel

volume. Al secondo tema che poi è il più centrale (come sottolinea il titolo del lavoro collettaneo) danno forza un fascio di contributi di vari autori, esperti del pensiero gentiliano, come Vigna, Cavallera senior, Spadafora e su su fino a Togni stesso. Il terzo fronte è presente in vari accenni contenuti nei diversi testi, ma trova nelle parole del curatore forse le note più esplicite e attualizzanti in vista di una educazione integrale dell'uomo.

Ma veniamo al primo ambito citato di ricerca che è qui presente in tutta la sua ricca articolazione storica raggiunta in quello scorcio del terzo decennio del Novecento, qui da noi. Al centro sta Bottai e la sua riforma della scuola varata nel 1939 e mai attuata, ma che sollevò un dibattito intensissimo e nel regime e fuori di esso a cui parteciparono fascisti di sinistra o intellettuali di vario conio, cattolici e non solo. Su Bottai si sofferma con precisione D'Arcangeli come su un intellettuale aperto e "modernista" che opera una rilettura in chiave corporativa del fascismo e lo apre a un dialogo con le voci teoriche dell'attualità (e si pensi solo allo spazio dato sulla sua rivista "Critica fascista" ai temi e alle voci relativi all'esistenzialismo). La sua *Carta della scuola* reintroduceva già nella scuola primaria (quella di tutti) l'esperienza del lavoro, come manualità produttiva, rimettendo così il lavoro al centro del fare formazione e cittadinanza. Sul tema-lavoro si aprì una ricca discussione che vide partecipi pedagogisti già attivi nella e sulla cultura della scuola, come Volpicelli e Mazzetti, Spirito e Calò e molti altri, che riconoscevano le novità di Bottai rispetto alla tradizione gentiliana e una revoca rispetto alla stessa "militarizzazione" scolastica voluta da De Vecchi e valorizzavano il ritorno a una lettura più pedagogica dell'istituzione-scuola e da innovare proprio nella società industriale del Moderno ormai avanzato in cui lo stesso fascismo maturo non poteva non collocarsi. I contributi di questa seconda parte del testo vanno però anche oltre la *Carta* e procedono verso altre aree ideologiche e iniziative educative che valorizzano anch'esse il lavoro o in teoria o in pratica. Così viene richiamata la posizione di Resta pedagogista ispirato al "realismo metafisico" (lo fa Zago) che già dal 1928 aveva richiamato al nesso lavoro-persona, ponendolo come un compito della educazione attuale. Come pure l'esperienza delle "Civiche scuole serali e festive", come ci ricorda la Ghizzoni, a Milano che nella loro azione di lunga durata (dal 1861 agli anni Cinquanta del Novecento) formarono lavoratori più consapevoli del lavoro moderno e del loro diritti/doveri. Ma così si affermò anche il problema dell'umanesimo del lavoro, ripreso da riviste educative (come "Scuola italiana moderna", presentata dalla Scaglia) e condiviso da autori esteri ben presenti nel dibattito italiano (come Salomon, ebreo svedese), ma anche sviluppato con acribia da intellettuali di primo piano di quegli anni, come Spirito che lo connette al corporativismo e lo sviluppa in senso sociale, con chiari echi del marxismo e di una visione dell'uomo che deve vivere in prima persona la "vita come ricerca" aperta e problematica: una lettura, va detto, fine e già oltre il fascismo, aspetti presentati da Cavallera junior e da Roncato. A cui fanno da sfondo gli articoli di Ostenc e di Pruneri. Su questo fronte più alto e critico sta anche Gramsci che nei suoi *Scritti del carcere* (riletti da Pagano) parlerà del lavoro come "nuovo principio educativo" legandolo a un'idea leonardiana della formazione di ciascuno e di tutti. Allora questa seconda parte del volume ci consegna un quadro articolato e temporalmente ampio del tema del lavoro posto a matrice di una nuova formazione dell'uomo moderno e lo fa con precisione.

Tuttavia il tema centrale del volume è l'umanesimo del lavoro evocato da Gentile nella sua ultima opera, del 1943, *Genesi e struttura della società*. Su di essa i vari autori esprimono giudizi che ne valorizzano le novità rispetto all'attualismo classico gentiliano e la ricchezza teorica ("testo estremamente complesso", dice Cavallera senior.) mettendo ora al centro l'io interiore di sapore agostiniano che poi non può non aprirsi all'altro e fare società che viene maturata poi nella trascendentalità regolativa dello Stato e nel suo ruolo etico-politico ed è già col lavoro che tale costruzione di socialità collettiva viene a costituirsi nella coscienza di ciascuno. I richiami a questo testo gentiliano sono sviluppati più volte e sottilmente nella prima parte del volume, mettendone in luce l'originalità anche rispetto all'attualismo, come già detto, e alla pedagogia gentiliana del *Sommario* (come fa Ostenc). L'Atto stesso ora viene ripreso in senso più concreto e sociale, anche sotto un ripensamento

di Marx che si distanzia dalle pagine del 1899 e dalla *praxis* allora risolta, da Gentile, nella teoria, mentre ora si fa lavoro umano, politicamente orientato dal ruolo-chiave dello Stato: e su questi aspetti insistono Spadafora, Tumino e Totaro, Bettineschi, Andri e Brianese. Ma su questo tema cruciale ci sono nel testo anche voci più critiche, come quella di Vigna che rileva anche i limiti di tale posizione pur valorizzandone l'apertura. O quella di Togni che nel suo contributo rilegge il lavoro alla luce del pensiero di Blondel e della sua "filosofia dell'azione" spostandone il baricentro dal pensiero-che-crea all'agire-su-cose-e-nel-tempo, riportando così il lavoro stesso dentro la vita, oltrepassando ogni sua "anestetizzazione", come avviene invece in Gentile: cancellando in esso fatica, dolore, sfruttamento e ...alienazione. Comunque in tutte queste pagine della prima parte del volume viene valorizzato l'avvio di un nuovo umanesimo che richiama al centro il lavoro e l'uomo sociale che deve organizzarsi in comunità operosa la quale va oltre lo Stato e i suoi fini totalitari. Da lì e oltre lì sarà invece il richiamo al *Beruf* e all'utopia che dovrà condurci, anche in pedagogia, verso un lavoro-liberato e verso la vocazione personale coltivata in ciascuno, dando corpo a un lavoratore impegnato e appagato insieme. E con Togni stanno un po' su questa frontiera anche i saggi di Todaro e di Tumino.

Così la stessa posizione dell'ultimo Gentile è vista come rivelativa in quanto ci porta dentro un problema forte e reale del nostro tempo che già all'avvio degli anni Quaranta venne riconosciuto come centrale e fu indagato da più punti-di-vista e con fine acribia. E da essa possiamo pur iniziare a ripartire (con spirito storico) per inoltrarci verso una teoria critico-riflessiva sul lavoro attuale tenendolo vincolato ancora con forza all'uomo e alla sua umanità, anche in un tempo come quello attuale in cui il lavoro stesso si meccanizza e si sofistica, si intellettualizza da un lato ma si fa prigioniero delle logiche di mercato che lo disumanizzano dall'altro. E qui sta proprio la scommessa e il compito ipercomplesso dei nostri giorni a cui la pedagogia può e deve dare il suo contributo sia critico sia progettuale. Come sta facendo sulle sue frontiere più avvedute e meno "servili" rispetto al Mercato e alle sue Agenzie, come pur talvolta accade.

Certo l'epoca qui evocata e con vera passione interpretativa è, per noi oggi, lontana e in sé assai equivoca per il tempo storico tragico in cui si colloca. Pertanto il riesame critico ha valenza soprattutto storica, anche se il tema chiave dell'umanesimo del lavoro continua a riguardarci direttamente, se pure in termini social-economici diversi, ma pur sempre da illuminare con una riflessione filosofica acuta e fine come, pur coi limiti e forti già rilevati, si venne a fare in quegli anni tra guerra e dopoguerra con vivo impegno, di cui oggi condividiamo soprattutto il paradigma tematico portante, che ci resta davanti come problema da ripensare guardando al presente e alla sua specifica complessità. E allo stesso futuro già in cammino, sempre più tecnologico e aperto e pertanto da progettare, anche sul campo stesso del lavoro, fin qui né liberato né reso quale diritto emancipante (come nota la stessa *Costituzione Italiana*) Tutto il resto dal Corporativismo allo Stato totalitario non ci riguarda più ma, va ripetuto, il problema qui messo a fuoco (il lavoro umano che fa uomo l'uomo e in quali forme) ci sta ancora davanti e come compito e come problema. Che anche la pedagogia è chiamata ad affrontare con impegno e spirito critico in un tornante così complicato ed equivoco della storia umana.

Franco Cambi

Anna Grazia Lopez, *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: Edizioni ETS, 2018.

L'ultimo lavoro di Anna Grazia Lopez, *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, nasce dal desiderio dell'autrice, da sempre attenta alle tematiche culturali e di genere – attenzione confluita in diversi volumi, di cui uno, *Scienza, Genere, Educazione*, per l'interessante proposta teorica, le è valso il Premio internazionale Elisa Frauenfelder – di porre attenzione a due delle principali e attuali sfide a cui la pedagogia e l'educazione sono chiamate a rispondere: genere ed etnia. Se è vero che la Pedagogia è scienza del dissenso, promotrice del pensiero *nomade* e *migrante*, non

può, di fronte alle emergenze causate dal dilagare di fenomeni oppressivi, esimersi dal proporre il suo slancio utopico per prefigurare un futuro contraddistinto dal riconoscimento della differenza per dar luogo a un nuovo progetto di convivenza.

Il volume – suddiviso in cinque capitoli inestricabilmente connessi tra loro da un *fil rouge* che garantisce continuità alle diverse parti del libro e che viene “tessuto”, pagina dopo pagina, per cercare risposte a domande dal consistente spessore pedagogico – rappresenta un importante punto di riferimento soprattutto per quella Pedagogia che voglia definirsi “delle differenze”.

Nel primo capitolo, *Per una Pedagogia delle differenze*, Lopez muove da una riflessione sui concetti di *identità* e *differenza*, sostenendo l’idea per cui il concetto di *identità*, nel corso del tempo, sia stato esasperato finendo per trasformarsi in una «categoria caratterizzata dalla chiusura e dal dogmatismo fino ad arrivare alla negazione della *differenza*» (p. 13). Tuttavia, la costruzione dell’identità contempla sempre la presenza dell’alterità e, dunque, di tutto ciò che è *altro* e, in quanto tale, differente. Occorre, allora, ripensare la soggettività e andare oltre la dilagante cultura dell’individualismo che, lungi dall’esaltare e promuovere le qualità di ciascuna/o, punta all’omologazione a un modello ritenuto la “norma”. Un’omologazione che, pertanto, deve essere combattuta «attraverso il recupero della *soggettività*, la riscoperta di sé attraverso, però, la relazione con l’altro, per ridare un senso alla propria esistenza» (p. 19). Riscoprire sé stessi diviene la chiave per rivalutare la dimensione dell’intersoggettività per arrivare a compiere delle scelte condivise, frutto di principi e valori anch’essi condivisi e, dunque, non vissuti come provenienti dall’alto, imposti. Scrive Lopez: «Rispetto a tale scenario, occorre immaginare una pedagogia “delle differenze” che si connoti per il *radicalismo*, che sfidi la creatività umana rifiutando ogni forma di omologazione e che rivendichi il riconoscimento dell’alterità, insita innanzitutto in ogni individuo, a prescindere dal genere o dall’appartenenza etnica, dalla cultura o dalla condizione socio-economica» (p. 22).

Per tutte queste ragioni, la *pedagogia delle differenze* può dirsi “inattuale”. È una pedagogia che, respingendo qualsiasi forma di dogmatismo, nonché tutte le ideologie che tendono a imporsi come dominanti, accoglie la pluralità e il riconoscimento come sue dimensioni costitutive e fa della razionalità critica – capace di decostruire il presente e volgere lo sguardo al futuro – il suo strumento di indagine.

A partire da queste imprescindibili premesse, nei successivi capitoli, l’autrice riflette, in maniera meticolosa e particolareggiata, sulle *Differenze tra culture* e sulle *Differenze di genere*, entrambe rappresentative di emergenze educative e sociali – umane – di cui è necessario prendere consapevolezza per offrire risposte pedagogiche adeguate e predisporre possibili strategie di intervento. Nello specifico, nella parte riservata alle *differenze tra culture*, l’autrice pone in rilievo un’interpretazione dinamica di cultura, intesa come categoria “viva”, processuale e mutevole, e sottolinea che proprio la *diversità culturale* può rappresentare una «riserva di idee e di alternative a tutto quello che è [...]» (p. 42).

Alla luce di questa presa di consapevolezza, l’educazione – che ha come obiettivo supremo la formazione di un’identità plurale e flessibile – deve dedicarsi alla progettazione di un nuovo modello di integrazione; un modello che non risponda alla logica dell’emergenza, ma che miri a «formare menti che sappiano vivere la loro appartenenza culturale come un’appartenenza sempre “in itinere”» (p. 43). Per *costruire* simile modello, le istituzioni educative devono configurarsi come luoghi in cui *sfidare* i pregiudizi; spazi all’interno dei quali poter realizzare reali occasioni di incontro tra identità e culture diverse, per aprirsi alla contaminazione di *altri* modelli culturali, per *decolonizzare l’immaginario*.

Per tutte queste ragioni, Lopez passa ad analizzare in maniera minuziosa il ruolo delle *istituzioni formative* – riferendosi in maniera particolare alla *revisione dei saperi in chiave interculturale*, alla *formazione dei docenti* e alla *ricerca-azione* come metodologia di intervento – del *linguaggio* – percepito, da un lato, come strumento “rigido” per costruire gabbie discriminatorie e, dall’altro, come strumento di emancipazione grazie al quale avviare il processo di decostruzione di quell’apparato di stereotipi che impedisce una relazione autenticamente umana e solidale – e del *plurilinguaggio*.

guismo – dispositivo pedagogico che rende possibile l'inclusione sociale.

Il terzo capitolo è dedicato alle *differenze di genere*.

La categoria di genere in questi ultimi anni ha contribuito – scrive l'autrice – a decostruire il modello di soggettività dell'uomo moderno impedendo che venissero riconosciuti nella sfera pubblica quei gruppi che storicamente hanno rappresentato “la differenza”, tra i quali anche le donne, che hanno vissuto, per questo motivo, una vita “ai margini” (p. 80).

Proprio per questa caratterizzazione il termine genere si è trasformato in una parola *interdisciplinare* attraverso la quale riflettere sul tema dell'alterità e sulle emergenze educative e sociali, oltreché politiche ed economiche, che ne scaturiscono (si pensi, ad esempio, al dibattuto rapporto tra *donna, famiglia e lavoro* e, al suo interno, alla necessità di educare alla genitorialità, al fenomeno del *digital divide*, ecc.).

Andando avanti, e proseguendo nel discorso, l'autrice con il quarto capitolo – cuore pulsante di tutto il volume – si sofferma sulle *intersezioni tra genere ed etnia*. Si tratta di un'intersezione che, frutto di uno sguardo etnocentrico, comporta una doppia discriminazione – essere donna e appartenere a un'altra cultura –, nonché la difficoltà di *decostruire* l'immaginario relativo alle donne “altre”.

Di fronte a simili condizioni, le donne *altre* individuano due possibili strategie per *restare in vita*: l'*omologazione* e la *resistenza*.

Nel primo caso «[le] stesse donne [...], in nome dell'autodeterminazione, decidono di modificare il loro corpo, agendo sui tratti etnici che lo caratterizzano» (p. 143). Ampio spazio è, dunque, dedicato all'interessantissimo tema della chirurgia estetica etnica, ovvero la tendenza a ricorrere alla chirurgia estetica per “occidentalizzare” il proprio aspetto a causa della “occidentalizzazione” dei canoni di bellezza.

Simili interventi tendono a «modificare i caratteri somatici tipici della propria etnia considerati un possibile ostacolo all'opportunità di avere riconoscimento sociale. [...]. I cambiamenti richiesti sono diretti a uniformarsi a un modello che storicamente è stato considerato “superiore” e avanzato da chi vive la condizione di immigrato e che [...] pensa di poter risolvere la sua situazione cancellando i tratti somatici propri dell'etnia di appartenenza» (p. 145).

Altro processo funzionale all'omologazione e, dunque, all'adattamento, è il *biolavoro* – l'utilizzo del corpo, in questo caso delle donne, nel mercato del lavoro. Oggi, infatti, è in continuo aumento il numero delle donne che si prestano a divenire madri gestazionali o a vendere i loro gameti, per avere in cambio denaro, sottoponendosi, spesso, a interventi invasivi e dolorosi. In simile scenario acquista una notevole importanza la libertà di scelta e l'educazione alla responsabilità.

Sul versante delle *resistenza*, invece, diviene rilevante il fenomeno delle migrazioni femminili transnazionali. Se in passato la scelta di partire, di abbandonare il proprio paese di origine, era dettata dalla volontà di raggiungere il proprio marito, oggi le migranti giungono anche da sole per svolgere lavori domestici e di cura. Scrive l'autrice: «Le donne che scelgono di emigrare non sempre rispondono [all']idea di donna vittima, umiliata, passiva. Piuttosto, sono donne che cercano nuove strategie di sopravvivenza per se stesse e per la loro famiglia e che hanno trovato nell'emigrazione una *forma di resistenza*» (p. 167).

Il quinto e ultimo capitolo, infine, si concentra sulla *vulnerabilità dei corpi* e sull'*etica dei legami*.

La vulnerabilità, intesa come condizione costitutiva dell'essere umano, si pone, nell'attuale temperie storica, culturale, economica e politica, come guida, per le istituzioni, per la progettazione di politiche volte a una distribuzione più equa delle risorse e ha come finalità principale consentire a tutti, donne e uomini, di riconoscersi come appartenenti alla comune umanità, alla comune Terra-Patria.

La vulnerabilità – sostiene Lopez – assume un valore *euristico* da cui far scaturire nuove piste d'indagine per comprendere meglio le condizioni di svantaggio che attraversano categorie come il genere e l'etnia, ma anche nuove possibilità di azione.

In tale senso, parlare di vulnerabilità, in ambito educativo, permette di far riferimento all'*etica dei legami* «intesa come riconoscimento del valore dell'altro, in cui tutti, [...] si sentano accomunati dall'idea di pensarsi come una comunità solidale in cui ricercare il bene comune [...]» (p. 192).

Occorre, allora, lavorare per la solidarietà e per la costruzione di comunità in cui ritornino a esistere i legami tra le persone e il mutuo riconoscimento che trovano fondamento, a loro volta, nella logica della *reciprocità* sostenuta dalla *cooperazione*, dalla *condivisione*, dal *pluralismo* e dalla *cura*. È con queste considerazioni che si conclude il volume di Anna Grazia Lopez, un testo denso di contenuti e ricco di spunti di riflessione inediti e originali, un lavoro di grande interesse e attualità per il momento storico contingente. Un punto di riferimento importante per le studiose e gli studiosi che si occupano di simili tematiche.

L'autrice propone, infatti, a partire dalle categorie di genere ed etnia, una riflessione attenta e curata nei minimi dettagli, soffermandosi ampiamente sulla necessità di recuperare il valore dell'alterità intesa come paradigma per la formazione dell'identità di ciascuno.

Degna di nota, infine, è anche la scelta delle parole, fondamentale per trattare in maniera chiara ed efficace le implicazioni legate a queste due gravi emergenze, nonché sfide educative – genere ed etnia –, del nostro tempo.

Alessandra Altamura

Milena Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Milano, Mondadori, 2019

Per quanto l'epoca attuale sia spesso definita di "crisi" o perfino di "fine" della pedagogia, la scienza che si occupa dell'educazione, dell'istruzione e della formazione dell'uomo continua ad avere un ruolo determinante. Essa è infatti sempre più chiamata a interpretare la società e la cultura, a partire dai contributi che provengono dalle scienze dell'educazione procedendo poi a coordinarle e a regolarle attraverso uno sguardo critico e riflessivo. Il volume di Milena Santerini parte proprio dall'urgenza di comprendere la società e la cultura contemporanee attraverso uno sguardo pedagogico e sottolinea come tale disciplina abbia il compito di assumere un ruolo attivo per la costruzione di contesti democratici e promuovere in tutti i soggetti un'autentica formazione.

Partendo dalla definizione di cultura, intesa sia come "perfezionamento dell'uomo", sia in chiave antropologica come l'"insieme delle forme del vivere umano", l'autrice – attenta studiosa dei temi inerenti la cittadinanza e le differenze – delinea il rapporto che viene a configurarsi con la società: sono infatti le relazioni umane e la trasmissione culturale a permettere a una società di sopravvivere. Si tratta di riflessioni che nell'epoca attuale diventano ancora più pregnanti: un'epoca di multiculturalismo che fatica a diventare "interculturale", un'epoca contrassegnata da differenze che mettono alla prova anche l'educazione. Ma anche un'epoca "postmoderna", che produce incertezza, spiazzamenti, fragilità e frammentarietà nella vita dei soggetti: una condizione in cui il ruolo della cultura e della formazione assumono ancora più rilevanza. In questo scenario, è necessario valorizzare uno sguardo ermeneutico che accresca il patrimonio interpretativo e delle esperienze formative. Il volume invita ad approfondire le ricerche empiriche e le indagini in ambito pedagogico, servendosi anche di metodi qualitativi che partano dalla narrazione per spiegare e comprendere i contesti educativi, istruttivi e formativi: per "ricavare, il più possibile, un reperto utile dalle fonti fornite da eventi ed esperienze di carattere formativo adottando un punto di vista regolatore di tipo socio-antropologico" (p. 18).

Santerini suggerisce di non fermarsi a un approccio di "pedagogia sociale", che pur vanta una tradizione significativa in Italia e a livello internazionale, con le varie declinazioni che tale settore di ricerca ha efficacemente assunto: parlando di "pedagogia socio-culturale" si evidenzia come la cultura abbia una natura partecipativa e collettiva, capace di esprimersi solo nell'incontro con gli altri, in una società composta da persone. Da un lato la pedagogia è chiamata a fare i conti con la dimensione sociale, perché l'educazione deve essere studiata nella relazione, dall'altro essa deve assumere un approccio culturale, perché non può essere interpretata se non alla luce dei significati prodotti dai soggetti e, dunque, dalla Semiosfera – o, secondo la definizione di Edgar Morin, dalla

Noosfera – che l'uomo si trova ad abitare.

Particolarmente significativo può essere dunque un approccio socio-culturale in quanto, come nota Santerini, consente: 1) di collocare le relazioni e i processi educativi nel contesto della cultura, pensando alla persona all'interno della società; 2) di leggere in profondità i bisogni e le caratteristiche delle persone in formazione; 3) di promuovere un atteggiamento decentrato e interculturale, riuscendo a valorizzare il pluralismo e le differenze; 4) integrando i metodi di ricerca pedagogica tradizionale con strumenti etnografici e narrativi capaci di alimentare l'interpretazione della realtà. Si tratta di un approccio che rende la pedagogia sociale critica, nel senso di auto-critica e dunque riflessiva sulle proprie indagini, ma anche nel senso di atteggiamento problematizzante rivolto alle possibili catture alle quali tale disciplina è esposta.

In questo scenario, particolarmente utili sono le riflessioni che guardano al ruolo dell'educatore, un tema già affrontato dall'autrice nelle sue pubblicazioni: una figura professionale oggi sempre più riconosciuta anche a livello normativo, ma anche una professionalità complessa, che necessita di essere pensata, ma anche di essere riconosciuta per la sua rilevanza e, al tempo stesso, di essere formata adeguatamente. Tenendo conto della molteplicità di contesti e di ambiti professionali in cui possono operare educatrici ed educatori, Santerini indaga come la pedagogia debba nutrirsi delle scienze dell'educazione di fronte alle diverse età della vita: dalla prima infanzia, all'adolescenza, per arrivare fino all'età adulta e alla senilità. Da contesti scolastici a contesti extrascolastici (media compresi), da situazioni multiculturali a soggetti con disabilità. In ciascuno di questi ambiti è opportuno valutare le teorie più recenti e declinarle in un'ottica critica. Tenendo conto della necessità di educare, istruire e formare l'uomo al fine di renderlo più libero e più autonomo nei contesti in cui egli vive. Rendendolo sempre più soggetto attivo e partecipe all'interno della vita sociale e, dunque, facendo sì che si faccia cittadino, nel rispetto della sua identità, ma anche nel rispetto delle identità degli altri. L'educatore deve dunque farsi consapevole di essere chiamato a "educare nella complessità", cioè assumersi il "compito di interpretare situazioni ambigue, in ambienti sociali in cui interagiscono molteplici influenze culturali" (p. 63).

Dato che la pedagogia non è solo una scienza che si occupa di descrivere la realtà, ma cerca anche di progettare una sua trasformazione, particolarmente significativi sono i modelli operativi che Santerini suggerisce nell'ultimo capitolo. *In primis*, viene riconosciuto come necessario un costante focus sui diritti, che sia capace di promuovere uno sviluppo umano e sostenibile e che porti a una valorizzazione delle competenze per tutti, al fine di promuovere la partecipazione. Una seconda parola-chiave fondamentale è quella di resilienza: l'educatore dovrebbe promuovere un senso di sicurezza, di dedizione, di cura a bambini, ragazzi e in generali soggetti che sono in una situazione educativa. Come terza parola-chiave l'autrice identifica la cooperazione, legandola al sostantivo "condivisione" che è al centro della cultura, anche grazie alla sua circolazione nei social network: stare insieme agli altri, abitare lo stesso pianeta, dovrebbe promuovere una maggiore empatia, con la consapevolezza che grazie all'incontro con l'Altro ciascuno di noi assume una forma (e senza dimenticare le potenzialità di un mutuo insegnamento tra pari). Quarta parola-chiave è la narrazione: l'identità narrativa, dinamica, instabile, sottoposta a cambiamenti, va a strutturare il quotidiano e a dare significato al mondo. Quinta parola chiave è il dialogo: un concetto che ha le sue radici nell'antica Grecia, ma che caratterizza anche la filosofia del XX secolo e che la pedagogia socio-culturale deve considerare e valorizzare.

Accanto ai contenuti, pertinenti ed efficaci, il volume è arricchito da una forma che, se da un lato si presta a una fruizione da parte di futuri educatrici ed educatori, ma anche di professionisti attualmente in servizio, dall'altro riesce a valorizzare i contenuti servendosi di un ricco apparato "paratestuale", fatto di titolazioni e paragrafazioni che evidenziano gli aspetti più rilevanti della trattazione. Accanto al percorso indicato dall'autrice, un ruolo prezioso è rappresentato dalle schede che contengono preziosi approfondimenti e dall'antologia finale che offre una selezione di autori particolarmente efficaci per analizzare la cultura e la società oggi

e per allargare i punti di vista oltre gli steccati disciplinari. Il testo, partendo da una struttura manualistica, ha la capacità di toccare i temi più attuali con i quali oggi la pedagogia sociale è chiamata a confrontarsi. Dunque, apprezzabile è l'intento di costruire uno strumento didattico che sappia affrontare la complessità dello sguardo pedagogico e dei temi/problemi oggi aperti, offrendo agli studenti – ma anche agli studiosi – materiale prezioso per le loro riflessioni, teoriche e pratiche.

Cosimo Di Bari

Sara Alfieri, Paolo Bignardi, Elena Marta (a cura di), *Generazione Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza*, Milano, Vita e Pensiero, 2018.

La scelta di definire i giovani dell'epoca attuale attraverso un'etichetta è molto diffusa, specialmente nel lessico giornalistico: una scelta emblematica, ad esempio, è quella di "nativi digitali", che, a partire dalla suggestione lanciata da Marc Prensky nel suo articolo del 2001, ha attraversato anche la ricerca pedagogica, non sempre attraverso un'adeguata problematizzazione. Proprio dal lessico giornalistico la definizione di "Generazione Z" impone oggi alcune riflessioni alla ricerca pedagogica. Dopo la "Generazione X" (i cosiddetti *Babies boom*) e dopo la "Generazione Y" (i cosiddetti *Millennials*), oggi saremmo di fronte a un nuovo salto generazionale, che includerebbe i nati dal 2001 a 2019. Si tratta di una definizione che non è esente da problematicità per vari motivi: data la rapidità delle trasformazioni sociali, culturali e, non ultime, tecnologie, oggi risulta molto difficile catalogare sotto un'unica categoria giovani nati a più di dieci anni tra loro e forse anche più di cinque anni. Oltre a questa osservazione, si può notare come già la stessa definizione di Generazione X sia stata utilizzata tanto per i giovani che avevano vissuto il secondo dopoguerra, quanto per catalogare i ragazzi amanti del punk tra la fine degli anni '70 e gli inizi degli anni '80.

Vi è, inoltre, una terza perplessità, a partire dalla quale le curatrici Sara Alfieri, Paola Bignardi e Elena Marta hanno strutturato la loro interessante ricerca: la definizione "Generazione Z" circola oggi nell'opinione pubblica (col rischio di "sconfinare" anche nelle riflessioni pedagogiche e sociologiche) secondo una connotazione negativa, sottolineando ciò che "mancherebbe" a questi giovani: quei saperi che rischiano di andare smarriti per effetto dell'uso di nuovi strumenti dell'informazione e della comunicazione, ma anche le minori certezze, il disinteresse politico, ecc. Come si sottolinea già dal sottotitolo del volume, l'invito è invece a "guardare il mondo con fiducia e speranza". La ricerca finanziata dall'Istituto Giuseppe Toniolo si propone infatti di guardare all'adolescenza con un approccio definito *Positive Youth Development* che non metta in primo piano gli aspetti "deficitari", ma presti attenzione alle risorse proprie di ciascuna persona, facendo emergere il contesto in cui essa nasce e cresce. Un compito che già alcuni autori a livello internazionale si sono prefissati: è il caso, ad esempio, di Danah Boyd col suo *It's complicated* del 2014. I vari contributi ospitati nel volume innescano un proficuo dialogo tra la ricerca teorica socio-pedagogica e l'indagine condotta in un ampio campione distribuito in tutta la penisola.

Il cambio di prospettiva del *Positive Youth Development* si applica, ad esempio, con la considerazione del *thriving* (cioè la relazione tra una persona fortemente motivata e animata dalle sue capacità e il testo di sviluppo) come un processo di sviluppo positivo. Piuttosto che pensare agli adolescenti come "persone in frantumi", è opportuno valutare – in linea con l'impostazione da più di un decennio promossa sul tema anche da Cultural Studies – il dialogo tra i rischi e le opportunità che caratterizzano la loro condizione. In questa ottica si può pensare a come rendere il *thriving* un processo positivo, progettando azioni che riescano a promuovere gli effetti desiderati e a prevenire quelli indesiderati. Interessante è dunque l'impostazione che ha mosso la ricerca, con l'individuazione delle 5C: *Competence, Confidence, Connection, Character, Caring and Compassion*. L'indagine fa emergere risultati significativi in merito alle percezioni dei giovani: ad esempio, per quanto

si pensi agli adolescenti di oggi come giovani fortemente esposti al rischio dell'isolamento, i dati testimoniano come essi si sentano molto in connessione con i pari, ma anche alla famiglia; inoltre, altro dato che può andare in contrasto col senso comune, i giovani riportano un alto livello di *Caring*, inteso dalla ricerca come capacità di mettersi nei panni degli altri.

Dalle analisi emerge come sia importante cercare di superare gli stereotipi che caratterizzano le rappresentazioni mediatiche e promuovere ricerche che riescano a comprendere – in modo complesso, dinamico e costantemente problematico – gli adolescenti di oggi. E che, senza fermarsi ad approcci finalizzati a far emergere ciò che manca, si promuovano interventi capaci di rendere i giovani più consapevoli di sé e si riesca ad orientarli verso una relazione attiva col contesto che li ospita. Ad esempio, promuovendo la partecipazione, tanto nell'ambito dell'associazionismo e del volontariato, quanto nella vita civile, sia all'interno della scuola che all'interno della vita pubblica. Emblematico è anche il saggio (ospitato nel volume) di Fabio Introini e Cristina Pasqualini, che si rivolge al rapporto che i giovani della cosiddetta Generazione Z intrattiene con i media e con i social network. *Sexting*, *Trolling* e *Hate Speech* sono "rischi" spesso dettati da una certa confidenza che i giovani mostrano nell'uso degli strumenti, non accompagnata da un'adeguata competenza e da una sufficiente riflessione critica sulla fruizione. E a riguardo, si sottolinea il ruolo centrale della scuola: "la consapevolezza della rischiosità connessa all'abitare la sfera digitale cresce al crescere della *literacy* mediale cioè della capacità di saper adeguatamente cogliere e decodificare gli elementi tecnici e linguistici che definiscono e modellano l'esperienza digitale" (p. 108).

Intorno ai dati e alle analisi della ricerca, risultano particolarmente efficaci le considerazioni pedagogiche riportate da Monica Amadini, nell'ultimo saggio del volume: l'interpretazione dei dati fa emergere come sia far sì che gli adolescenti di oggi (ma, a pensarci bene, lo era anche per quelli di ieri e lo sarà anche per quelli di domani) siano messi nelle condizioni di: 1) assumere la responsabilità delle proprie scelte, promuovendo un sostegno educativo al senso della scelta fatta dai ragazzi; 2) riflettere sulla ricerca della felicità, affinché essa non sia percepita come un piacere effimero e affinché essa non sia configurata in relazione con la sazietà ("a loro non manca nulla...") ma piuttosto nella dimensione della crescita; 3) sviluppare un senso del limite, considerando il valore dell'impegno e della fatica, acquisendo perseveranza (o, potremmo dire, secondo l'espressione ben spiegata da Dewey, "interesse" e "disciplina") nei percorsi di realizzazione del sé. Anche per problematizzare efficacemente la definizione "Generazione Z" che, forse, per i motivi indicati rischia di promuovere pericolose generalizzazioni, è dunque prezioso il contributo di questo volume che, oltre a decostruire approcci sbilanciati sui pericoli e sulle "privazioni", porta a pensare gli adolescenti come dei cittadini in crescita, considerandoli come portatori di risorse e di competenze. E per far sì che si riesca a renderli sempre più attivi, responsabili e partecipi alla vita pubblica. Un compito che rimane urgente. E che spetta alla scuola, affiancata dalla famiglia, affrontare in prima linea.

Libri ricevuti

- C. Badon, *Le vie dell'Italia unita*, Firenze, Nerbini, 2011.
- M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Roma, Carocci, 2006.
- M. Baldini, *L'autismo tra narrazione e strategie inclusive*, Pisa, Pacini, 2019.
- S. Besoli, L. Caronia, *Il senso della realtà*, Macerata, Quodlibet, 2018.
- I. Bolognesi, S. Lorenzini, *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press, 2017.
- M. Campagnaro, *Il cacciatore di pieghe, Lecce, Pensa Multimedia, 2017.*
- M. Caputo (a cura di), *Oltre i "paradigmi del sospetto?"*, Milano, Franco Angeli, 2018.
- M. Caputo, G. Pinelli, *Arte, religiosità, educazione*, Milano, Franco Angeli, 2018.
- M. Carlotti, *Il Rinascimento dei bambini*, Varese, Concreo, 2019.
- S. Carioli, *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, Milano, Franco Angeli, 2018.
- S. Breschi, *Identità in costruzione. La ricerca delle informazioni sulle origini nell'adozione*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2018.
- C. Casalini (a cura di), *Cercando educazione*, Roma, Anicia, 2019.
- Centro Regionale di Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Le qualità della qualità*, Regione Toscana, Istituto degli Innocenti, 2019.
- Centro Regionale di Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza, *L'affidamento della gestione dei servizi*, Regione Toscana, Istituto degli Innocenti, 2019.
- L. Corazza, *Apprendere con i video digitali*, Milano, Angeli, 2017.
- E. Crestani, *S-tralci di vite*, Trento, Erickson, 2017.
- M. D'Ambrosio, *Teatro Scuola Vedere Fare*
- F. Dello Preite, *Donne e dirigenza scolastica*, Pisa, ETS, 2018.
- F. Dello Preite, *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019.
- P. De Siervo, *Principi contro i totalitarismi e rifondazione costituzionale*, Firenze, FUP, 2019.
- C. Di Bari, *La neo-Bildung negli USA*, Roma, Anicia, 2018.
- C. Di Bari (a cura di), *Cartoon educativi e immaginario infantile*, Milano, Franco Angeli, 2019.
- D. Felini, C. Di Bari (a cura di), *Il valore delle differenze*, Parma, Junior, 2019.
- M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi*, Milano, Franco Angeli, 2019.
- M. Fiorucci, M. Catarci, *Il mondo a scuola*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019.

- M. Gennari, *Neuhumanismus*, Genova, il melangolo, 2019
- M. Gennari, *Filosofia del discorso*, Genova, il melangolo, 2019.
- M. Gennari, *Trattatello di prosòdica*, Genova, il melangolo, 2019.
- P. Giorgi, *Per gioco e sul serio*, Firenze, INDIRE, 2018.
- P. Giunti, *La fondazione romanistica*, Firenze, FUP, 2019.
- E. Guerin, T. Zappaterra, *L'insegnamento della lingua inglese e i disturbi specifici dell'apprendimento*, Milano, Guerini Scientifica, 2019.
- S. Guetta, *Il tempo di riflettere e di apprendere*, Roma, Aracne, 2017.
- E. Madrussan (a cura di), *Il riso tra formazione, letteratura, comunicazione*, Como-Pavia, Ibis, 2018.
- E. Madrussan, *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*, Como-Pavia, Ibis, 2019.
- F. Meroi, P. Vannini, *Rivoluzioni. Aspetti del pensiero del Novecento*, Pisa, ETS, 2018.
- M. Pellegrini, G. Vivinet, *Sintesi di ricerca in educazione*, Roma, Carocci, 2018.
- P. Perillo, *Pedagogia per le famiglie*, Milano, Franco Angeli, 2018.
- M. Pesare, *Il soggetto barrato*, Milano-Udine, Mimesis, 2018.
- E. Puglielli, *Dina Bertoni Jovine. L'educazione democratica*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019
- B. Rossi, *Educare all'ammirazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017.
- V. Rossini, *Convivere a scuola*, Milano, Franco Angeli, 2018.
- G. Simmel, *L'educazione come vita*, Milano-Udine, Mimesis, 2019.
- G. Staccioli (a cura di), *Il teatro in tasca*, Faenza, Kaleidos, 2019.
- F. Togni, *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Roma, Studium, 2019.
- P. Trabalzini, *Maria Montessori. Giustizia e bisogni speciali*, Roma, Opera Nazionale Montessori, 2018.
- M. T. Trisciuzzi, *Ritratti di famiglia*, Pisa, ETS, 2018
- S. Tramma, *L'educazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2019.
- S. Ulivieri et al. (a cura di), *Scuola democrazia educazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.
- V. Vestri, *...in dipoxito per renderli a suo piacimento...*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2019.
- F. Zannoni, *Quello che ci lega. Migrazioni, nostalgie e memoria: implicazioni pedagogiche*
- N. Zippel, *I bambini e la filosofia*, Roma, Carocci, 2017.
- E. Zizioli, Armando Armando. Un pedagogista editore, Roma, Anicia, 2011.